

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



2016
Том 5
№ 1(14)

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 5
№ 1 (14)
2016

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

Главный редактор

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

Заместители главного редактора:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гричева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

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

Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент

Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук,

доктор экономических наук, профессор

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент

Кондратенко Екатерина Викторовна, кандидат социологических наук

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Любавина Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Манова Маргарита Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

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

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

Ростова Анна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент

Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор

Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

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

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Шмелёва Галина Александровна

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

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

Компьютерная верстка:
В.А. Голощапов

Технический редактор:
Е.Ю. Коновалова

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

445009, Россия,

Самарская область, г. Тольятти,

улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

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

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 25.02.2016.

Выход в свет 01.03.2016.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 25,87.

Тираж 50 экз. Заказ 6-03-12.

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*

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ПРИОБЩЕНИЕ К СОЦИАЛЬНОМУ МИРУ Амбалова Светлана Алексеевна.....	9
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ СУБЪЕКТАМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Афанасьев Владимир Васильевич, Куницына Светлана Михайловна.....	12
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ШКОЛАХ МОНГОЛИИ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ Беринская Инна Владимировна, Цэрэндорж Жаргалтогтох.....	17
РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ И УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА, РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА Благов Юрий Владимирович.....	20
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ Ваниева Виктория Юрьевна.....	24
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ POWERPOINT В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ Выстропова Ольга Станиславовна.....	27
УПРАВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯМИ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ Галиев Ленар Мирзанурович.....	30
РАЗВИТИЕ ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ИРКУТСКЕ В СЕРЕДИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ Гарашенко Любовь Витальевна.....	33
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ Гасымова Афгаг Гасым кызы.....	38
К ОБОСНОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ Гузева Мария Владимировна.....	41
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА Дергаева Светлана Сергеевна.....	45
ЗНАЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Егорцева Наталья Александровна, Сидоркина Наталья Владимировна.....	49
СОЦИОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ Зайцева Ольга Юрьевна, Карих (Канашенкова) Виктория Вячеславовна.....	53
ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В ДВ РЕГИОНЕ) Казарбин Алексей Владимирович, Лунина Юлия Владимировна.....	57
ФОРМИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ Каленик Роман Сергеевич.....	60
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Катуржевская Ольга Васильевна.....	64
ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ (РЕГИОНАЛЬНЫХ) ПРОСТРАНСТВ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Комаров Константин Юрьевич.....	68
ПРОГРАММА МАГИСТРАТУРЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ Кондаурова Инесса Константиновна.....	72
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Копеева Елена Вячеславовна.....	75
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Маркова Светлана Михайловна, Цыплакова Светлана Анатольевна.....	79
РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ В ПОЯВЛЕНИИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ Молодцова Татьяна Даниловна, Шалова Светлана Юрьевна.....	82
ГЕНЕЗИС ИДЕЙ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ТРУДАХ КЛАССИКОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ (XVII-XIX В.В.) Никулина Наталья Николаевна, Шевченко Светлана Николаевна.....	87
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ Одарич Ирина Николаевна.....	92
АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)	3

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЕМОГО Пудовкина Наталья Владимировна, Мечик Инна Александровна.....	96
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, БИЗНЕСА И ГОСУДАРСТВА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ И МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ Рочев Константин Васильевич, Коршунов Георгий Владимирович.....	99
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ Рошин Сергей Павлович, Кандыбей Павел Наумович.....	103
РОЛЬ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ВУЗЕ Сивухин Андрей Александрович.....	106
К ПРОБЛЕМЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ Соломахина Татьяна Романовна.....	110
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА Тараносова Галина Николаевна, Якушева Татьяна Сергеевна.....	112
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Техти Вало Ладоевич.....	117
ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Тимкина Юлия Юрьевна.....	120
ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ УЧАСТИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Удова Ольга Владимировна, Зайцева Ольга Юрьевна.....	123
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ Ульянина Ольга Александровна, Исаев Ризван Абдуллаевич.....	127
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ Цыплакова Светлана Анатольевна, Гришанова Мария Николаевна, Коровина Елена Александровна, Сомова Надежда Михайловна.....	131
ОТКРЫТЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НА ОСНОВЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Шайкина Ольга Игоревна.....	134
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Шкиль Ольга Сергеевна.....	137
<i>психологические науки</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ СДАЧИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ Андреева Екатерина Александровна, Соловьева Светлана Анатольевна.....	140
МАКИАВЕЛЛИЗМ И СПОСОБЫ МАНИПУЛИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ Бендас Татьяна Владимировна, Шипуля Александр Борисович.....	144
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Галкина Ирина Александровна, Галева Елена Владимировна.....	147
ХАРАКТЕР СОВРЕМЕННЫХ НРАВСТВЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ Джавадова Арзу.....	151
АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ АВТОНОМИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Доронцова Ольга Александровна.....	154
АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОФИЛАКТИКЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ПОДРОСТКАМИ Анискин Владимир Николаевич, Гарбер Алена Ильинична, Иванов Дмитрий Викторович, Попов Юрий Михайлович.....	159
РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТЬЮ СТРАХА НЕУДАЧИ Павлюченкова Наталья Валерьевна, Кананчук Лидия Александровна, Смолева Татьяна Октябрьовна.....	164
РОЛЬ ОТНОШЕНИЯ МАТЕРИ К БОЛЕЗНИ РЕБЕНКА С ВРОЖДЕННЫМ ПОРОКОМ СЕРДЦА ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ НА ЕГО ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ Киселева Мария Георгиевна.....	169
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЕДУЩЕГО ЭЛЕМЕНТА СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ Костина Любовь Михайловна.....	172
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ ПЕРЕХОДНОГО ВОЗРАСТА В АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ СЕМЬЯХ Кяргярзадемиандобад Масума Касим.....	174
ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ Назаров Муслим Гатам оглы.....	177

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНОМЕНТАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ Некрасова Илона Николаевна.....	180
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНТЕРНЕТ-АДДИКТОВ В РАННЕЙ ЮНОСТИ Пантелеева Татьяна Викторовна.....	185
МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ Копышева Елена Николаевна, Пчелинцева Евгения Владимировна.....	189
ТИПОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ Самойлик Наталья Анатольевна.....	193
Наши авторы.....	197
Условия размещения материалов.....	205

CONTENT
pedagogical sciences

PERSONALITY AND ITS INTRODUCTION TO THE SOCIAL WORLD Ambalova Svetlana Alekseevna.....	9
THEORETICAL AND PRACTICAL REASON OPTIMIZATION PARTNERSHIPS WITH POTENTIAL STAKEHOLDERS TO IMPLEMENT THE GOALS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION Afanasyev Vladimir Vasilevich, Kunitsyna Svetlana Mihajlovna.....	12
HEALTH PROTECTING IN MONGOLIAN SCHOOLS: THE EXPERIENCE OF EMPIRICAL STUDIES Berinskaya Inna Vladimirovna, Tserendorzh Zhargaltogtokh.....	17
IMPLEMENTATION OF THE MODEL AND CONDITIONS OF MULTICULTURAL COMPETENCE AT STUDENTS OF MUSICAL COLLEGE, RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT Blagov Yuriy Vladimirovich.....	20
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF REALIZATION OF PRACTICE-ORIENTED SYSTEM OF TEACHER TRAINING Vanieva Victoria Yuryevna.....	24
ORGANIZATION OF THE STUDENTS' SELF-REGULATING WORK IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE FORM OF THE POWERPOINT PRESENTATION AT THE MEDICAL UNIVERSITY Vystropova Olga Stanislavovna.....	27
CHANGE MANAGEMENT IN THE CONTEMPORARY SCHOOL EDUCATION: ISSUES AND APPROACHES TO THEIR SOLUTION Galiev Lenar Mirzanurovich.....	30
PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS DEVELOPMENT IN IRKUTSK IN THE MIDDLE OF THE 19th – THE BEGINNING OF THE 20th CENTURIES Garashchenko Liubov Vitalyevna.....	33
THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION WHILE TEACHING THE HISTORY OF AZERBAIJAN Gasimova Afaq Gasim gizi.....	38
TO JUSTIFICATION OF A PROBLEM OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF MEDIA EDUCATION Guzeva Marya Vladimirovna.....	41
HUMANISTIC TERMS AND THEIR REFLECTION IN PEDAGOGICAL MAGAZINES OF THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY Dergaeva Svetlana Sergeevna.....	45
VALUE OF ROLE GAMES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE Egortseva Natalia Alexandrovna, Sidorkina Natalia Vladimirovna.....	49
SOCIO - COGNITIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ART THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN Zaytseva Olga Yuryevna, Karich (Kanashchenkov) Victoria Vyacheslavovna.....	53
SCHOOL OLYMPIAD AS AN INDICATOR OF THE QUALITY OF EDUCATION (ON THE EXAMPLE PHYSICAL AND MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE FAR EAST REGION) Kazarbin Aleksey Vladimirovich, Lunina Julia Vladimirovna.....	57
THE FORMATION CONDITIONS OF HEALTH CARE AND PEDAGOGICAL WORKERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA Kalenik Roman Sergeevich.....	60
THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER Katyrgevskaya Olga Vasilievna.....	64
FORMATION OF TERRITORIAL (REGIONAL) EDUCATIONAL ENVIRONMENT Komarov Konstantin Yurievich.....	68
THE GRADUATE PROGRAM «PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS» AS A MEANS OF DEVELOPING SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF MATHEMATICS Kondaurova Inessa Konstantinovna.....	72
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES CONTRIBUTING TO DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND COGNITIVE INTERESTS SENIOR Kopaeva Elena Vyacheslavovna.....	75
TECHNOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEM Markova Svetlana Mikhailovna, Tsyplakova Svetlana Anotolyevna.....	79
THE ROLE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RISKS IN THE APPEARANCE OF SCHOOL DISADAPTATION Molodtsova Tatyana Danilovna, Shalova Svetlana Yuryevna.....	82
GENESIS OF IDEAS SYSTEMATIK APPROACH TO THE CLASSICAL WORKS OF EUROPEAN AND RUSSIAN PEDAGOGICS (XVII-XIX CENTURIES) Nikulina Natalia Nikolaevna, Shevchenko Svetlana Nikolaevna.....	87
DESIGN OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE BACHELORS OF BUILDING PROFILES Odarych Irina Nikolaevna.....	92

PRODUCTIVITY EDUCATION AS A CONDITION OF FORMATION LANGUAGE PERSON EDUCATIONAL Putovkina Natalia Vladimirovna, Mechik Inna Alexandrovna.....	96
INTERACTION OF UNIVERSITIES, BUSINESS AND GOVERNMENT IN CREATION SYSTEMS OF STUDENTS ACHIEVEMENTS EVALUATION AND MOTIVATION Rochev Konstantin Vasilievich, Korshunov George Vladimirovich.....	99
USE MODERN COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM OF FINE ARTS Roshchin Sergei Pavlovich, Kandibey Pavel Naumovich.....	103
ROLE OF INTEGRATIVE APPROACHE IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES FUTUR BACHELORS IN HIGH SCHOOL Sivukhin Andrey Aleksandrovich.....	106
THE PROBLEM OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS AT PHYSICAL CULTURE Solomakhina Tatiana Romanovna.....	110
EVALUATION OF EFFICIENCY OF SCIENTIFIC CROSS CULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT IN NON-LINGUISTIC TERTIARY EDUCATORS' Taranosova Galina Nikolaevna, Yakusheva Tatiyana Sergeevna.....	112
MAIN AREAS PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN CONDITIONS Techti Valo Ladoevitch.....	117
VARIABLE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT A HIGHER SCHOOL Timkina Yuliya Yurievna.....	120
INSTITUTIONALIZATION OF PARENT COMMUNITY'S PARTICIPATION IN EVALUATION OF THE PRESCHOOL EDUCATION QUALITY Udova Olga Vladimirovna, Zaytseva Olga Yuryevna.....	123
MODERN TRENDS IN MODERNIZATION OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD Ulyanina Olga Aleksandrovna, Isaev Rizvan Abdulaevich.....	127
THEORETICAL BASES OF DESIGNING EDUCATIONAL SYSTEMS Tsyplakova Svetlana Anotolyevna, Grishanova Maria Nikolaevna, Korovina Elena Alexandrovna, Somova Nadezhda Mikhailovna.....	131
OPEN EDUCATIONAL RESOURCES ON THE BASIS OF BLENDED LEARNING IN TOMSK OLYTECHNIC UNIVERSITY Shaykina Olga Igorevna.....	134
PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH Shkil Olga Sergeevna.....	137
<i>psychological science</i>	
FEATURES OF STRESS IN STUDENTS DURING DELIVERY EXAMINATION Andreeva Ekaterina Aleksandrovna, Solovieva Svetlana Anatolievna.....	140
MACHIAVELLIANISM AND WAYS OF THE MANIPULATION OF STUDENTS OF DIFFERENT VOCATIONAL TRAINING: GENDER ASPECT Bendas Tatyana Vladimirovna, Shipulya Alexander Borisovich.....	144
FEATURES OF USING THE TECHNOLOGY OF TRIZ IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE STORYTELLING OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE Galkina Irina Alexandrovna, Galeeva Elena Vladimirovna.....	147
CHARACTER OF MODERN ETHIC RELATIONSHIPS AMONG TEENAGERS Javadova Arzu.....	151
ANALYSIS OF FEATURES AUTONOMY IN ADOLESCENCE Dorontsova Olga Aleksandrovna.....	154
EFFICIENCY ANALYSIS OF THE BIOLOGICAL FEEDBACK METHOD IN PREVENTION OF PSYCHOACTIVE AGENTS USE BY TEENAGERS Aniskin Vladimir Nikolayevich, Garber Alena Ilyinichna, Ivanov Dmitry Victorovich, Popov Yuri Mikhailovich.....	159
REFLECTION AS A MEANS OF OVERCOMING THE FEAR OF PERSONAL FAILURE Pavlyuchenkova Nataliya Valeriyevna, Kananchuk Lidiya Alecsandrovna, Smoleva Tatiyana Octiyabrinovna.....	164
ROLE OF RELATIONSHIP OF MOTHER TO CHILD DISEASE WITH CONGENITAL HEART DEFECTS FIRST YEAR OF LIFE FOR HIS MENTAL DEVELOPMENT Kiseleva Maria Georgievna.....	169
DETERMINATION LEADING ELEMENT STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE PERSON OF FIRST-GRADERS Kostina Liubov Mikchailovna.....	172
PECULIARITIES OF PSYCHOTHERAPY OF TEENAGE CHILDREN IN AZERBAIJANI FAMILIES Kargarademiandobad Masuma Kasim.....	174
PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF INFORMATION CULTURE OF THE PERSONALITY Nazarov Muslim Hatam oglu.....	177
INVESTIGATION OF REGULATION OF CONSTRUCTION ETNOMENTALNOY LIFE PROSPECTS IN A YOUNG AGE Nekrasova Ilona Nikolaevna.....	180

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE INTERNET-ADDICT IN EARLY ADOLESCENCE Panteleeva Tatiana Viktorovna.....	185
MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN PSYCHOSOMATISCHE PROFILE IN THE SYSTEM OF REHABILITATION Kopysheva Elena Nikolaevna, Pchelintseva Eugenia Vladimirovna.....	189
TYPOLGY AND PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE PERSONALITY'S PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS Samoylik Natalya Anatolyevna.....	193
Our authors	197
Conditions of accommodation of scientific materials	205

УДК 37.013

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ПРИОБЩЕНИЕ К СОЦИАЛЬНОМУ МИРУ

© 2016

Амбалова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. При организации процесса социализации личности ребенка, направленного на ознакомление с социальной действительностью, родителям и педагогам необходимо помнить, что работа эта сложная, противоречивая и носит комплексный характер: проблемы развития чувств, интеллекта, духовных, нравственных основ личности ребенка решаются во взаимосвязи, и отделить их друг от друга невозможно. Если воспитатель с равнодушным и безучастным настроением будет рассказывать детям о красоте окружающего мира, о добрых поступках, – вряд ли он сможет пробудить у них желаемые ответные чувства и взаимоотношения. Приобщение детей к окружающему социальному миру требует от педагогов и родителей не только мастерства, знания ребенка, но и собственного переживания, явно выраженного эмоционального отношения. Ребенок дошкольного возраста находится у истоков познания социального мира. Именно в этот период у него формируются первичные представления об окружающем мире, он овладевает речью, способами умственной деятельности, у него более отчетливо выражается познавательный интерес, отношение к социальному окружению.

Ключевые слова: социализация, воспитание, ребенок, личность, родители, приобщение к окружающему миру, характер, восприятие.

PERSONALITY AND ITS INTRODUCTION TO THE SOCIAL WORLD

© 2016

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

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

Abstract. The organization of the process of socialization of the child's personality, aimed at familiarization with the social reality, parents and teachers need to remember that the work of this complex, contradictory and complex character: the problem of the senses, the intellect, the spiritual, the moral foundations of a child's personality are solved in the relationship, and to separate them from each other is impossible. If the caregiver with an indifferent and apathetic mood will tell the children about the beauty of the world, about the good deeds - it is unlikely he will be able to awaken their senses and your response relationships. Familiarizing children to the surrounding social world demands from parents and teachers, not only skills, knowledge of the child, but also their own experiences, express the emotional relationship. A child of preschool age is at the origin of the knowledge of the social world. During this period he formed the primary representation of the outside world, he takes possession of speech, methods of mental activity, he more clearly expressed cognitive interest, related to the social environment.

Keywords: socialization, education, child, person, parents, introduction to the world, the nature of perception.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Кому не хочется, чтобы его ребенок вырос уверенным в себе, счастливым, способным реализовать свои потенциальные возможности, умным и удачливым человеком? Особенно остро стоит данная проблема в наше время, хотя всегда родители и педагоги задавались вопросом: как этого добиться? Как добиться того, чтобы юный член общества достиг в будущем всего этого? Ведь немаловажно, как ребенок ведет себя в обществе, семье, как адаптируется в незнакомом коллективе, сможет ли он реализовать свои возможности, достигнет ли всего того, что поставит себе целью в жизни. Неуверенных, «закомплексованных» детей можно различить уже в дошкольном возрасте. А это как раз тот период, когда происходит становление личности, осознание себя человеком со своими возможностями и желаниями, причастности ко всему окружающему.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В психологической науке человеческая деятельность преимущественно рассматривается в рамках парадигмы адаптации. Среди многих работ по теории личности, ее структуре в психологии особенно выделяются работы А.Г. Асмолов, А.Г. Ковалева, С.А. Козловой, В.Н. Мясищева, Ж. Пиаже, К.К. Платонова, Д.Б. Эльконина и др. Примером может служить концепция Ж. Пиаже, в которой развитие и функционирование психики (в первую очередь, интеллектуальной сферы) рассматривается как процесс взаимодействия субъекта с объектом, служащий цели адаптации, а такая адаптивная активность осуществляется в процессах ассимиляции субъектом объекта и аккомодации субъекта к объекту [1].

А.Г. Ковалев ставит вопрос о целостном духовном облике личности, его происхождении и строении как вопрос о синтезе сложных структур: темперамента (структуры природных свойств), направленности (система потребностей, интересов, идеалов), способностей (система интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств) [2].

Как указывал другой известный психолог Д.Б. Эльконин, дети «создают собственную картину мира». Присущая им особенность – устанавливать связи и зависимости – важное приобретение детства, существенный этап в интеллектуальном развитии [3, с. 7]. Любопытной представляется также подход исследователя Э.С. Маркаряна, анализирующего человеческую деятельность в качестве приспособительной активности, включающей в себя процесс адаптации к среде и приспособления к своим потребностям характеристик среды.

Формирование целей статьи (постановка задания). В процессе становления личности осознание окружающего мира происходит через призму индивидуального отражения действительности. Ребенок делает выводы, устанавливает причинно-следственные связи между явлениями и фактами. Его выводы могут быть как верными, так и ошибочными. Задача родителей и педагогов – показать ребенку, донести до него понятия положительного и отрицательного, на собственном примере показывая, что такое хорошо и что такое плохо.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На характер восприятия социального мира определенное влияние оказывает пол ребенка. Мальчики и девочки, наблюдая одно и то же явление, событие, по-разному его видят, разное в нем запоминают. Например, воспитатель предлагает обратить внимание на движущийся объект, и мальчик сразу же обращает внимание на движение, а девочка – на цвет объекта.

щийся транспорт. Мальчики замечают марки машин, их размер, скорость движения. Девочки же выделяют цвет автомобиля, женщину за рулем, «скорую помощь». Справедливо пишут ученые В.Д. Еремеева и Т.П. Хризман: «Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают» [4, с. 8].

Свои наблюдения об окружающем мире ребенок может отразить в изобразительной деятельности, в играх, так как это основной вид деятельности ребенка, тем более, что это отличный способ «потренировать» воображение. Необходимо отметить, что не все, как правило, ребенок может нарисовать или обыграть, а только то, что произвело на него сильное впечатление, нечто необычное, затрагивающее его чувства, интересы: ведь дети очень эмоциональны. Ребенок сначала чувствует, затем мыслит. Он не знает, почему потянулся к тете, но отвернулся от дяди. Чувства и эмоции у детей стоят на первом плане.

С возрастом ребенок, естественно, расширяет для себя рамки социального мира. По мере его психического развития углубляются познавательные интересы, он начинает понимать связи и зависимости, более осознанным становится проявление чувств. Это приводит к тому, что большее количество объектов, фактов воздействуют на ребенка, а, следовательно, социальная действительность становится средством воспитания.

С точки зрения психологии личность человека является интегральной целостностью биогенных, социальных и психогенных элементов. Иными словами, биологическая основа личности охватывает нервную систему, систему желез, процессы обмена веществ, анатомические особенности, процессы развития организма. Социальное «измерение» личности обуславливается влиянием культуры и структуры общностей, в которых человек воспитывается и в которых участвует. Важнейшими социогенными слагаемыми личности являются социальные роли, выполняемые ею в различных общностях, а также субъективное «я», т.е. созданное под влиянием воздействия других представлений о собственной особе, и отраженное «Я», т.е. комплекс представлений о себе, созданных из представлений других людей о нас самих [5, с. 78].

Следует сказать о том, что способности человека определяют его успехи, а его реакции на окружающий мир – других людей, обстоятельства – зачастую зависят от темперамента. Волевые качества характеризуют стремление человека к достижению целей. Мы уже говорили о том, что первое впечатление об окружающем мире ребенок получает через эмоции. Эмоции и мотивация – это переживания людей и побуждения к общению [6, 7, 8]. Эмоциональное состояние определяет, как он видит свой мир: родителей дом, себя, друзей. А это немаловажно для будущего развития, может повлиять на его речь, поведение, способность учиться и общаться [9].

Ребенок – это зеркало. Он отражает отношение к нему окружающих: семьи, друзей и т.д. В зависимости от того, что он получает, он отдает обратно. Что может взять с ребенка родитель, не дающий ему хотя бы того необходимого, на что имеет право каждый? Каким взглядом может посмотреть на воспитателя ребенок, видящий в свой адрес только раздражение и неприязнь? И наоборот, ребенок потянется к тому, чей взгляд выражает любовь и теплоту, а как минимум – доброжелательность.

Любовь детей к родителям, как правило, на первом этапе – это зеркальное отражение их любви к нему. Обычно ребенок ведет себя так, как он был воспитан и обучен родителями, старшими. Следовательно, его развитие есть результат научения, воспитания.

3. Фрейд подчеркивал важность раннего опыта в развитии личности и отмечал существование критических периодов в развитии поведения. Также он обращал

внимание на важность критических периодов для образования первичных социальных ей. Соединение двух подходов заново возродило проблему наследственности и опыта в развитии молодого организма. Влияние опыта велико, но ограничено вниманием его действия. Наибольший след в жизни оставляет, главным образом, опыт ранних лет [10, с. 120]. В раннем возрасте существуют два критических периода социализации. Первый – в первый год жизни, когда у ребенка формируется связь с близкими ему людьми. Второй – в два года, когда он приучается быть независимым в важных отношениях. Под социализацией понимается привязанность к членам своего общества, которая зависит от общения с другими членами группы. У младенцев он начинается с возраста шести недель, на что указывает появление так называемой социальной улыбки [10, с. 122].

В результате исследования внешней среды и ее роли в развитии поведения, учеными был выявлен ряд закономерностей:

- под влиянием различных условий окружающей среды в коре мозга наступают анатомические и химические изменения (Д. Креч и М. Розенцвейг);

- под влиянием опыта развитие ускоряется;

- зачаточные способности к восприятию формы должны быть развиты в течение критического периода под влиянием соответствующего опыта (Франц, Бауер);

- при перемещении из минимально стимулирующей обстановки в более обогащенную наблюдается увеличение показателей интеллектуальности (Д. Хебб).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Из всего вышеизложенного можно сделать вывод: вмешательство в развитие личности должно совершаться в самом раннем детстве, так как именно в этот период уровень воздействия на нее особенно высок, что позволяет развить средние интеллектуальные возможности до высокого уровня. Личность каждого человека наделена присущим только ей сочетанием характера, темперамента и особенностей, образующих в совокупности ее индивидуальность – сочетание психологических особенностей человека, составляющих его оригинальность, его отличие от других личностей. Индивидуальность проявляется в стиле деятельности, темпераменте, черте характера, манерах, преобладающих интересах, в разнообразии познавательных процессов, в способностях и т.д. Подобно тому, как понятия личность и индивид не тождественны, индивидуальность и личность также не тождественны, но в совокупности образуют единство. Если черты индивидуальности не отображены в системе межличностных отношений, они оказываются не важными для оценки личности индивида и не получают условий для дальнейшего развития, аналогично тому как в качестве личностных выступают лишь индивидуальные черты, в наибольшей степени вовлеченные в основную для данной социальной общности деятельность. Индивидуальные особенности людей до определенного периода никак не проявляются, пока они не становятся необходимыми в рамках межличностных отношений, субъектом которых выступает человек как личность.

Следует помнить о главном: ребенок воспринимает окружающий его социальный мир совсем не как взрослый. Он по-иному мыслит, воображает, воспринимает этот социальный мир. Это должно непременно учитываться в планировании и организации воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, в процессе общения с детьми в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. – 364 с.
2. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Мысль, 1983. – 289 с.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

4. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер. 2001. – 465 с.
6. Галеева Е.В., Галкина И.А. Психологические и психолингвистические аспекты вербализации эмоций у дошкольников // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 53-55.
7. Лемещук М.А. Проблема общения у детей с общим недоразвитием речи в научных трудах исследователей // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.
8. Галеева Е.В., Галкина И.А. Психолингвистические аспекты вербализации эмоций посредством эмотивной лексики у детей дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 43-44.
9. Гулиева С.А. Психологический механизм развития качеств личности // В сборнике: Педагогический процесс: проблемы и перспективы. Межвузовский сборник научных трудов. Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Под редакцией А.Р. Джигоевой. Владикавказ, 2011. С. 56-66.
10. Фрейд З. Введение в психоанализ. – СПб.: Алетейя. 2005. – 437 с.

УДК 371

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ СУБЪЕКТАМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2016

Афанасьев Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор общеинститутской кафедры «Теории и истории педагогики»

Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)

Куницына Светлана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Воспитательных систем»

Академия социального управления, Москва (Россия)

Аннотация. В статье рассмотрены теоретико-практические основания оптимизирующие процесс формирования социально-партнерских отношений с потенциальными субъектами по реализации целей дополнительного профессионального образования. Представлены критерии и показатели, характеризующие эффективность данного процесса через создание и реализацию стажировочных площадок, социально-педагогическое сопровождение, особенности реализации в образовательной практике, выстраивание отношений между социальными партнерами.

Ключевые слова: партнерские отношения в системе дополнительного профессионального образования, процесс, модель, этапы формирования партнерских отношений.

THEORETICAL AND PRACTICAL REASON OPTIMIZATION PARTNERSHIPS WITH POTENTIAL STAKEHOLDERS TO IMPLEMENT THE GOALS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

2016

Afanasyev Vladimir Vasilevich, doctor of pedagogical sciences, professor of department of «Theory and history of pedagogy»

Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia)

Kunitsyna Svetlana Mihajlovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Educational systems»

Social Management Academy, Moscow (Russia)

Abstracts. The article deals with the theoretical and practical reason to optimize the process of forming social and partnerships with potential actors for the implementation of additional professional education purposes. The criteria and indicators characterizing the efficiency of the process through the creation and implementation of the internship sites, socio-educational support, particularly in the implementation of educational practice, building relationships between the social partners were presents.

Keywords: partnership in system of additional vocational training, process model, stages of formation of the partnership.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Социально-экономические изменения, происходящие в общественной жизни России, а также и за ее пределами, ставят вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, прежде всего педагогических кадров. Среди таких изменений можно выделить: профессиональную трансформацию возрастных групп населения, увеличение продолжительности жизни людей, глобальные вызовы, проявляющиеся в создании глобальной экономики, наукоемких социально-экономических услуг, в перенаселении планеты, возрастающую мобильность населения, изменения мира занятости и профессий.

Изменяются и содержательные доминанты работы в жизни населения - место женщин на рынке занятости, увеличение инвестиций в образование, имеет место тенденция структурирования глобальных моделей образования, изменения требований к условиям, качеству образовательных услуг и достижений, расширение всемирной информационной сети, образовательных сообществ, участия в политической жизни стран, изменение социальных связей и ценностей. Все это выкристаллизовывает проблемные поля системы современного образования на всех его уровнях, в том числе и на уровне дополнительного профессионального образования.

Теоретические изыскания в области дополнительного профессионального образования осуществляют Институт образования ЮНЕСКО (Гамбург), Международный институт планирования образования (Париж), Международный институт образования (США); Международный институт педагогических исследований (Германия); Швейцарская организация образования взрослых; Международный педагогический центр (Франция); Национальный институт образования взрослых (Великобритания); ФГБНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО»,

а также кафедра ЮНЕСКО в ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И.Герцена», и многие другие.

Существенное влияние на актуализацию проблемы и тенденции развития дополнительного профессионального образования оказала пятая Всемирная конференция ЮНЕСКО, проходившая в Гамбурге (участниками были делегаты из 140 стран мира, в том числе представители Организации Объединенных Наций, ЮНЕСКО, министерства образования, культуры и информации).

Вхождение России в мировое образовательное пространство, происходящие вследствие этого изменения и их кумулятивное воздействие на все стороны жизни общества актуализировали проблему дополнительного профессионального образования, особенно в таком ее аспекте как формирование партнерских отношений с потенциальными субъектами по реализации целей дополнительного профессионального образования.

Это требует пересмотра традиционных образовательных парадигм, оказывающихся сегодня недостаточно состоятельными в смысле обеспечения развития современного общества, и актуализируют проблему поиска новых теоретико-методологических оснований повышения квалификации педагогических кадров на основе системы дополнительного профессионального образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Различные аспекты повышения квалификации, развития дополнительного профессионального образования с точки зрения формирования партнерских отношений данной системы как социального института, нашли отражение в исследованиях, раскрывающих:

- *стратегию развития дополнительного профессионального образования в условиях динамично изменяющейся социально-экономической среды (Тюнников*

Ю.С. [1], Багин В.В.[2], Минцберг Г.[3], Ткач Н.Ф. [4], Шишов С.В. [4]).

- *понятийное пространство и сущностные характеристики дополнительного профессионального образования с точки зрения социального партнерства* (Зинченко Г.П.[5], Исправникова Н.Р.[6], Глушанок Т.М.[7], Марьин А.[8], Тарасенко Л.В.[9], Угольницкий Г.А.[10]).

- *повышение квалификации педагогических кадров* (Алексашина И.Ю.[11], Гарай В.Б.[12], Никитин Э.М.[13]).

- *аспекты педагогической теории, необходимые для профессионального осмысления концептуальных проблем исследования* (Гершунский Б.С.[14]).

- *андрагогические аспекты образования субъектов* (Григорьева Е.А.[15]).

Все же пока нет оснований говорить, что имеет место целостная картина, раскрывающая все существенные грани дополнительного профессионального образования: не сформировались общие концептуальные основы формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами по реализации целей дополнительного профессионального образования, нет общего видения механизмов реализации партнерских отношений с потенциальными субъектами по реализации целей дополнительного профессионального образования, не построена общая модель формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами по реализации целей дополнительного профессионального образования, не разработан инструментарий оценки ее качества, и тем более нет технологий и рекомендаций ее внедрения в образовательную практику.

Формирование целей статьи (постановка задания). Вышесказанное свидетельствует о том, что существует потребность в рассмотрении сущности процесса формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами для реализации целей дополнительного профессионального образования, прочно входящего в целостную систему российского образования. Тем самым актуализируется, с одной стороны, необходимость исследования теоретических и практических оснований партнерства как базового принципа в организации повышения квалификации, с другой стороны, подчеркивает практическую востребованность подобных разработок.

Исходя из выше изложенного, считаем возможным предложить теоретико-практические основания необходимые и достаточные для оптимального выстраивания социально-партнерских отношений с потенциальными субъектами по реализации целей дополнительного профессионального образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Что касается социального партнерства, то по отношению к образовательной деятельности под ним следует понимать партнерство внутри сферы (системы) образования между социальными группами данной профессиональной общности, партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного производства, партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества. Такое понимание социального партнерства является наиболее действенным, позволяющим изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования.

Концептуальная модель формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами, впервые представленная в [16], предполагает поэтапное формирование партнерских отношений дополнительного профессионального образования с образовательными организациями. В основе данной модели лежит технология эффективного обучения, включающая восемь этапов. *Первый этап* – разработка программы повышения квалификации научно-педагогических работников, направленной на усвоение ими данной технологии. *Второй*

этап – разработка научно-педагогическими работниками программ повышения квалификации для педагогических работников образовательных организаций с учетом их предметной специфики и включением в нее программы стажировки на своем рабочем месте. *Третий этап* – согласование ценностных установок организации дополнительного профессионального образования, общеобразовательных организаций, организаций среднего профессионального образования и высшего образования и заключения соответствующего договора на создание внутренней стажировочной площадки в образовательной организации, организации среднего профессионального образования с научно-методическим сопровождением организации дополнительного профессионального образования. *Четвертый этап* – формирование ядра внутренней стажировочной площадки в образовательной организации из учителей (базовых, основных предметов), руководителей ответственных за развитие образовательной организации. *Пятый этап* – формирование и обучение групп обучающихся по предметам. *Шестой этап* включает в себя несколько параллельно осуществляемых процессов: реализация стажировочной программы в образовательной организации; практическое использование педагогами усвоенной технологии эффективного обучения в практической деятельности; совместная разработка и апробация педагогами и профессорско-преподавательским составом учебно-методических комплексов по предметам (учебное пособие для учителя, тетради для учащихся, тетради для проведения мониторинга, мультимедийное сопровождение учебных занятий) на основе технологии эффективного обучения; разработка профессорско-преподавательским составом учебно-методических пособий, обеспечивающих эффективную реализацию программ повышения квалификации. *Седьмой этап* – повторение 5 и 6 этапа относительно новых групп (до полного освоения образовательными организациями технологии эффективного обучения). *Восьмой этап* – аттестация образовательной организации на статус внешняя стажировочная площадка при организации дополнительного профессионального образования для трансляции опыта образовательной организации организациям дополнительного профессионального образования и высшего образования. Для каждого обозначенного этапа существуют критерии и показатели эффективности, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Этапы, критерии и показатели результативности процесса формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами для реализации целей ДПО

Этапы	Показатели эффективности реализации	Критерии эффективности
1. Разработка и реализация программы повышения квалификации научно-педагогических работников, направленной на усвоение технологии эффективного обучения.	1. Уровень усвоения научно-педагогическими работниками компетенций, запланированных в программе. 2. Уровни самооценки результатов обучения по программе. 3. Преобладание количества позитивных оценок программ у научно-педагогических работников.	1. Соответствие результатов промежуточного и итогового контроля качества усвоения научно-педагогическими работниками технологии эффективного обучения планируемым результатам.
2. Разработка научно-педагогическими работниками программ повышения квалификации для педагогических работников образовательных организаций с учетом их предметной специфики и включением в нее программы стажировки на рабочем месте.	4. Степень удовлетворенности потребителей качеством программы с точки зрения ее содержания. 5. Степень удовлетворенности потребителей качеством программы с точки зрения возможности ее реализации на различных уровнях образования.	2. Удовлетворенность потребителей качеством программы и ее результатами.
	1. Число разработанных гибких модульных компетентностно-ориентированных программ. 2. Число сетевых программ повышения квалификации. 3. Число стажировочных программ, ориентированных на приобретение слушателями компетенций, необходимых для разработки программ с использованием технологии эффективного обучения. 4. Число потребителей программ дополнительного профессионального образования на инициативной основе. 5. Частота обращений потенциальных потребителей в программы. 6. Уровень удовлетворенности разработчиков качеством освоения слушателями программ. 7. Число и уровень генерирования слушателями собственных программ повышения квалификации с учетом их предметной специфики.	1. Соответствие содержания программ современным требованиям, предъявляемым к программам. 2. Удовлетворенность разработчиков и потребителей (слушателей) программами с использованием технологии эффективного обучения.

Продолжение Таблицы 1

<p>3. Согласование ценностных установок организации дополнительного профессионального образования, общеобразовательных организаций, организаций образования и заключения соответствующего договора на создание внутренней стажировочной площадки в общеобразовательной организации, под научно-методическим, обучающим руководством организации дополнительного профессионального образования.</p>	<p>1. Наличие нормативно-правового обеспечения по организационно-правовому регулированию деятельности стажировочной площадки (документация). 2. Адекватная оценка качества труда среднего профессионального образования партнеров отношений. 3. Взаимное признание ценности характера человеческого капитала с ориентацией на повышение «стоимости» профессионала.</p>	<p>Соблюдение нормативно-правовых требований к организации стажировочной площадки.</p>
<p>4. Формирование ядра внутренней стажировочной площадки в образовательной организации из учителей (базовых, основных предметов), руководителей ответственных за развитие образовательной организации.</p>	<p>1. Уровень усвоения педагогом профессиональных компетенций, необходимых для практического использования технологии эффективного обучения; 2. Количество разработанных и распространенных методических и информационных материалов с применением технологии эффективного обучения; 3. Кол-во научно-методических, учебно-методических публикаций; 4. Кол-во проведенных открытых занятий с применением технологии эффективного обучения; выступления на школьных методических объединениях по использованию технологии эффективного обучения в образовательной организации; 5. Кол-во консультаций для коллег по применению технологии эффективного обучения; 6. Кол-во взаимопосещений с целью анализа результативности деятельности по применению технологии эффективного обучения.</p>	<p>1. Результативность деятельности педагога-наставника (по предмету) в рамках реализации технологии эффективного обучения в образовательной организации и передачи опыта коллегам.</p>
<p>5. Формирование и обучение групп обучающихся по предмету (при условии наличия не менее 8 образовательных организаций).</p>	<p>1. Отношение уровня соответствия предложенного эталона к уровню подготовки обучающихся. 2. Положительная динамика учебных достижений обучающихся по предмету (увеличение доли всех обучающихся, закончивших учебный период на «хорошо» и «отлично»). 3. Количество завершенных образовательных, учебно-исследовательских, творческих и иных проектов обучающихся. 4. Участие обучающихся в профессиональных олимпиадах и конкурсах. 5. Кол-во привлеченных обучающихся, к занятиям (по предмету) в объединениях. 6. Отсутствие обучающихся, систематически пропускающих учебные</p>	<p>1. Наличие устойчивых профессионально-значительных результатов у обучающихся в образовательном процессе (прошедшем обучении с применением технологии эффективного обучения).</p>
<p>6. Реализация стажировочной программы в образовательной организации; практическое использование педагогами усвоенной технологии эффективного обучения в практической деятельности; Совместная разработка и апробация педагогами и научно-педагогическими работниками учебно-методических комплексов по предметам (учебное пособие для учителя, тетради для учащихся, тетради для проведения мониторинга, мультимедийное сопровождение учебных занятий) на основе технологии эффективного обучения; Разработка научно-педагогическими работниками учебно-методических пособий, обеспечивающих эффективную реализацию программ.</p>	<p>1. Презентации педагогами собственной педагогической деятельности (открытые уроки, совместные с обучающимися проекты, участие в конкурсах различных уровней и т.д.). 2. Умение анализировать и исправлять собственные ошибки (недолеты) в процессе использования технологии эффективного обучения. 3. Обобщение и систематизация практики использования технологии эффективного обучения и интеграция их в образовательный процесс (создание собственного сайта, ведение рубрики на сайте, оформление и содержательное наполнение личной папки учителя (по предмету), с указанием использования технологии). 4. Кол-во учебно-методических комплексов по предметам с применением технологии эффективного обучения. 5. Наличие учебно-методических пособий с применением технологии эффективного обучения.</p>	<p>1. Деятельность по реализации стажировочной программы в образовательной организации на основе технологии эффективного обучения. 2. Деятельность по созданию научно-методического сопровождения образовательной организации с применением технологии эффективного обучения.</p>
<p>7. Повторение 5 и 6 этапа относительно новых групп</p>	<p>Полное освоение образовательной организацией технологии эффективного обучения</p>	<p>Полное освоение образовательной организацией технологии эффективного обучения.</p>
<p>8. Аттестация образовательной организации на статус «внешняя стажировочная площадка» при организации дополнительного профессионального образования для трансляции опыта образовательной организации организациям дополнительного профессионального образования, высшего образования.</p>	<p>1. Количество разработанных, утвержденных и апробированных программ с применением технологии эффективного обучения. 2. Наличие документально подтвержденного участия в инновационной, исследовательской, научно-методической деятельности. 3. Наличие материалов по распространению передового педагогического опыта с использованием технологии эффективного обучения. 4. Программы и проекты в рамках межрегионального сотрудничества с использованием технологии эффективного обучения. 5. Периодичность участия в профессиональных конкурсах, проектах (всероссийский, региональный, районный) с использованием технологии эффективного обучения. 6. Наличие элементов образовательной инфраструктуры.</p>	<p>1. Деятельность образовательной организации в рамках реализации технологии эффективного обучения в образовательном процессе.</p>

готовка специалистов, не способных адаптироваться к современному социально-экономическим условиям, не конкурентоспособных на рынке труда и, тем более, не способных оперировать на практике полученными знаниями.

На первом этапе, когда осуществляется разработка и реализация программы повышения квалификации научно-педагогических работников, направленной на усвоение технологии эффективного обучения, вероятен риск, связанный с тем, что программа не будет соответствовать ожиданиям потребителя.

Так при оценке качества услуги потребитель сравнивает то, что ему предоставили (программу), с тем, что он желал получить. Образовательная услуга представляет из себя ожидаемое качество и может соотноситься с желаниями и индивидуальными нормами потребителей, с объективными представлениями об ожидаемом или другим стандартом сравнения.

Оценка услуги зависит от опыта обращения к источникам подобных образовательных услуг, от знания содержания услуги, личных желаний потребителя и качества представления услуги. Потребляемая услуга как воспринимаемое качество подчинена эффектам отборочного восприятия, приспособления и исправления воспринимаемого. Отборочное восприятие означает, что одна и та же услуга воспринимается всеми ее потребителями по-разному, вследствие индивидуальности их характера, интересов, личных качеств, знаний, а также ситуации, в которой происходит потребление услуги. К ситуационным особенностям восприятия качества относится предоставленное в распоряжение время, конкретная обстановка.

Восприятие качества может во время потребления приспосабливаться к сформировавшимся ожиданиям. Если воспринимаемое качество незначительно отклоняется от ожиданий, то потребитель подгоняет восприятие под свои ожидания. Но если воспринимаемая услуга полностью не соответствует ожиданиям, возникает эффект контраста: более высокие ожидания усиливают эффект контраста. Крайний случай неудовлетворения, как правило, отмечается, если потребитель образовательной услуги уже создал для себя определенный образ и выбирает из того, что ему предложили, только ту информацию, которая входит в рамки этого образа. Исправление воспринимаемого происходит, когда потребитель пытается использовать чужой опыт, например, коллег по работе, которым знакома услуга или ее отдельные элементы. В результате укрепляются положительные впечатления, а негативные вытесняются либо наоборот.

Имеет место риск возможной неудовлетворенности потребителей качеством результата обучения по программе. Он связан с тем, что потребитель услуги не всегда остается довольным качеством результатов обучения. Суть качества услуг заключается в способности доставить потребителю именно то, что он ожидает и в чем нуждается. С целью максимального удовлетворения образовательных потребностей поставщик услуги должен установить ожидаемые и предположить неожиданно возникающие потребности конкретных потребителей.

Основой для непрерывного улучшения качества образовательной услуги является система эффективной обратной связи со всеми субъектами образовательного взаимодействия, а так же мониторинг с целью получения целостного представления о степени удовлетворенности потребителей ее качеством. Поставщику образовательной услуги необходимо постоянно анализировать свои способности выполнять требования, относящиеся к образовательным услугам, во-первых, в рамках деятельности по связям с потребителями (посредством Интернет-сайта, СМИ, конференций, круглых столов), и, во-вторых, мониторинга и измерения удовлетворенности заинтересованных сторон качеством образования.

Очевидно, что процесс формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами сопровождается определенными рисками [17]. Основной риск заключается в рассогласованности действий партнеров, в непонимании целей друг друга, и как следствие - низкий выход высокоинтеллектуального «продукта», т.е. под-

Результаты, полученные в ходе мониторинга, в наибольшей степени позволяют оценить степень удовлетворенности заинтересованных сторон и используются для принятия организационно-управленческих решений с целью улучшения деятельности по удовлетворению потребностей заинтересованных сторон.

Проблемы, связанные с определением качества образовательных услуг, его измерением и управлением им, кроются в самой природе образовательных услуг:

- как и любые услуги, образовательные услуги неосознаемы – это означает, что их трудно оценить, используя какие-либо физические показатели;

- результат обслуживания не может быть сохранен – это очень сильно затрудняет контроль результата обслуживания;

- результаты обслуживания обычно различны – даже в образовательных программах с высокой степенью стандартизации разные потребители в разной степени получают образовательные услуги;

- потребитель сам вовлечен в операционный процесс – это увеличивает вероятность того, что каждая операция будет уникальной.

Не исключен и риск, связанный с «отсевом» слушателей с курсов повышения квалификации. Обычно «отсев» происходит тогда, когда потребителю не интересно содержание программы, или же потребитель считает, что в процессе обучения не приобретет необходимых для профессиональной деятельности компетенций.

На втором этапе, когда происходит разработка научно-педагогическими работниками программ повышения квалификации для педагогических работников образовательных организаций с учетом их предметной специфики и включением в нее программы стажировки на рабочем месте, весьма вероятен риск, связанный с желанием исполнителя образов услуги «переборщить с теоретизацией» программы. Разрабатывая программы повышения квалификации для общеобразовательной организации, научно-педагогические работники (в данном случае поставщики образовательной услуги) отводят большую часть времени на изучение теории дисциплины. Далеко не всегда программы практико-ориентированы, что не позволяет их потребителям овладеть механизмом перевода теоретических знаний в инструментарий практической деятельности. Главный акцент должен отводиться актуализации и развитию системы практических умений, способов конструирования и оформления слушателями собственных оригинальных идей, а также практическому овладению предметом. Практико-ориентированный характер обнаруживает себя и в максимальном включении профессионального опыта слушателей в процессе обучения. Разрабатывая программы, поставщику следует предлагать задания для слушателей с опорой на профессиональный опыт, его рефлексивный анализ, творческое преобразование образовательного процесса.

Согласование ценностных установок организации дополнительного профессионального образования, общеобразовательных организаций, организаций среднего профессионального образования и заключения соответствующего договора на создание внутренней стажировочной площадки в общеобразовательной организации, организации среднего профессионального образования, под научно-методическим, обучающим руководством организации дополнительного профессионального образования (*третий этап*) *чреваты возможными расхождениями в ценностных установках данных организаций.*

В рамках использования технологии эффективного обучения в образовательной организации требуется создание новой ценностно-ориентированной модели взаимоотношений научно - педагогических работников и учителей. Взаимодействие между ними должно осуществляться не столько в академическом учреждении, сколько в реальных конкретных учительских коллективах, разделяя ответственность за конечный результат и

принимая единые ценностные установки и научно-педагогическим работникам, и преподавателям, и учителям. Повышение квалификации будет значительно эффективнее при обучении не отдельного педагога или руководителя, *а большой группы* (лучше всего коллектива) педагогов конкретной организации. Это будет способствовать формированию единых ценностных установок и подходов сотрудников к организации образовательного процесса.

При формировании ядра внутренней стажировочной площадки в образовательной организации из учителей (базовых, основных предметов), руководителей ответственных за развитие образовательной организации (*четвертый этап*) можно ожидать *отсутствия (низкий уровень) у субъектов этого процесса соответствующей мотивационной составляющей.* Вероятно, это может быть вызвано тем, что учитель не захочет проводить серьезную работу по самоподготовке к использованию технологии эффективного обучения, которая займет у него значительное количество времени. Учителя не всегда готовы к таким временным затратам. Кроме того, все это осложняется недостаточным финансовым стимулированием деятельности учителя.

На этапе формирования и обучения групп обучающихся по предметам, неизбежно возникает риск формализма в использовании технологии эффективного обучения на уроках. Велика вероятность возникновения неустойчивых профессионально-значимых результатов у обучающихся в образовательном процессе (прошедших обучение с применением технологии эффективного обучения). И, как следствия этого риска - не соответствия предложенного эталона и уровня подготовки обучающихся; не совсем положительная динамика учебных достижений обучающихся по предмету; довольно большое количество незавершенных образовательных, учебно-исследовательских, творческих и иных проектов обучающихся.

Этап, на котором происходит: реализация стажировочной программы в образовательной организации: практическое использование педагогами усвоенной технологии эффективного обучения в практической деятельности, а также совместная разработка и апробация педагогами и научно-педагогическими работниками учебно-методических комплексов по предметам (учебное пособие для учителя, тетради для учащихся, тетради для проведения мониторинга, мультимедийное сопровождение учебных занятий) на основе технологии эффективного обучения может снизить свою эффективность в случае неполного усвоения учителем, прошедшим подготовку, тех компетенций, которые заложены в программе, в случае отсутствия у него опыта реализации технологии эффективного обучения. С целью преодоления этих возможных рисков необходимо: научить субъекта практики особенностям планирования и организации образовательного процесса в соответствии с применением технологии эффективного обучения, навыкам командной работы; научиться синхронизировать действия всех участников образовательного процесса при введении в образовательную организацию обучения с применением технологии эффективного обучения; учитывать неизбежные изменения в содержании профессиональной деятельности в связи с применением технологии эффективного обучения; оказывать своевременную методическую и консультационную помощь нуждающимся педагогическим работникам образовательных организаций (адресная помощь). Существуют риски и для управленческого персонала стажировочной площадки, которые могут возникать в случае внезапных ограничений бюджетного финансирования ряда содержательных инноваций в сфере образования; в утрате интереса субъектами партнерских отношений во внедрении новых технологических инструментов в подготовке специалистов в условиях стажировочных площадок или в организации самой стажировочной площадки.

На этапе аттестации образовательной организации на статус «внешняя стажировочная площадка» при организации дополнительного профессионального образования для трансляции опыта организациям дополнительного профессионального образования и высшего образования возникает риск того, что организаторы не смогут в полной мере учесть уровень квалификации или профильность, работающих в них педагогических кадров. Для минимизации риска необходим системный подход к подготовке соответствующих специалистов, реализующих технологию эффективного обучения; наличие современного ресурсного обеспечения, для чего необходимо пополнение и совершенствование имеющейся материально-технической базы; заинтересованность социальных партнеров в реализации технологии эффективного обучения в образовательной организации.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Основной вывод, который можно сделать по представленным в настоящей работе результатам заключается в том, что предложенные в статье результаты дают методологическую, технологическую и инструментальную основу для: а) создания концепции формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами для реализации целей дополнительного профессионального образования; б) разработки диагностического инструментария определения уровней удовлетворенности разработчиков и потребителей качеством программы повышения квалификации; в) построения целостной системы критериев и показателей эффективности процесса формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами для реализации целей дополнительного профессионального образования.

Продуктивность данного процесса в условиях образовательной практики может определяться программами повышения квалификации, технологией эффективного обучения «Достижение прогнозируемых результатов» [18], учебно-методическими комплексами по темам учебных предметов, дидактическими материалами, разработанными в рамках апробации полученных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тюнников Ю.С. Развитие системы ДПО: современные вызовы, теория и практика : монография / Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. 384 с.
2. Багин В.В. Стратегические приоритеты развития системы дополнительного профессионального образования в условиях региональной рыночной среды // Интеграция образования. 2005. №3. С. 3 – 10.
3. Минцберг Г. Стратегический процесс / Г. Минцберг, Дж. Б. Куинн, С. Гошал, пер. с англ./ Под ред. Ю.Н. Каптуревского. СПб, 2001. 567с.
4. Ткач Н.Ф. Стратегическое управление в образовании: Учебное пособие для управленческих кадров / Н.Ф. Ткач, С.В. Шишов. – Мурманск; Хельсинки: НИЦ, Пазори, 2000. 688с.
5. Зинченко Г.П., Рогов И.И. Социальное партнерство: учебник. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», Академцентр, 2009. 224 с.
6. Исправникова Н.Р. Государственно-частное партнерство в России: проблемы становления // Глобализация и социальные изменения в современной России. М.: Социологический факультет МГУ, 2006.
7. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2008. №6. С. 80–83. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/30-1144>.
8. Марьин А. Социальное партнерство в образовании. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.proza.ru/2011/01/21/398>.

9. Тарасенко Л.В. Дополнительное профессиональное образование в современной России: становление института вторичной профессиональной социализации. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2009. 288 с.

10. Тарасенко Л.В., Угольницкий Г.А. «Моделирование социального партнерства в системе дополнительного профессионального образования: методология исследования» / Инженерный вестник Дона. 2014. №3. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_24_Tarasenko.pdf_2473.pdf

11. Алексашина И.Ю. О российском опыте профессионального развития педагогов в процессе постдипломного образования // Монологи об учителе. СПб.: СПб, АППО, 2003. С.121-125.

12. Гаргай В.Б. Подготовка кадров для системы повышения квалификации учителей на Западе // Школьные технологии. 2004. №2. С.108-112.

13. Никитин Э.М. Развитие федерально-региональной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования // Методист. 2009. №9. С.9.

14. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Педагогическое общество России, 2002. 512с.

15. Григорьева Е.А. Андрагогическое позиционирование профессионального развития педагога [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.pippkgo.ru>.

16. Афанасьев В.В., Куницына С.М., Лебедев В.В., Расташанская Т.В. Модель формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами для реализации целей ДПО // Вестник Академии туризма. 2015. №4. С.61-68.

17. Афанасьев В.В., Куницына С.М. Риски внедрения в образовательную практику модели формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами для реализации целей дополнительного профессионального образования // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 4 (6). С. 69-74.

18. Лебедев В.В. Развитие системы эффективного обучения школьников: Монография / В.В. Лебедев. – М.: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2014. 396с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ШКОЛАХ МОНГОЛИИ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2016

Беринская Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Цэрэндорж Жаргалтогтох, магистрант факультет педагогики и методологии

Монгольский государственный университет образования, Улан-Батор (Монголия)

Аннотация. В данной статье раскрывается значимость формирования основ здорового образа жизни у младших школьников. Проблема воспитания культуры здоровья детей школьного возраста приобретает особое значение и развивается наиболее эффективно, если школа проектирует систему деятельности, общения и познания, способствует активизации самовоспитания обучающихся. Средствами данного подхода мы видим интеграцию совместной деятельности таких специалистов как социальный педагог, педагог-психолог, учителя-предметники и медицинские работники. В статье определены критерии сформированности основ здорового образа жизни у младших школьников: когнитивный (знание правил пользования средствами гигиены; осведомленность о правилах организации режима питания; осведомленность о правилах гигиены; осведомленность о правилах оказания первой помощи); эмоционально-ценностный (личностная ценность здоровья; оценка учащимися личностной значимости мероприятий, проводимых в школе для формирования здорового образа жизни); деятельностно-практический (оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья; соответствие распорядка дня обучающегося требованиям здорового образа жизни). Кросс-культурное исследование показало, что личностные установки в области здорового поведения присутствует лишь у меньшинства обучающихся. Содержание статьи также раскрывает релевантные данной проблеме направления и формы здоровьесберегающей деятельности со школьниками.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровый образ жизни, воспитание здорового образа жизни, правила пользования средствами гигиены, режим питания, правила оказания первой помощи, кросс-культурное исследование, когнитивный критерий, эмоционально-ценностный критерий, деятельностно-практический критерий

HEALTH PROTECTING IN MONGOLIAN SCHOOLS: THE EXPERIENCE OF EMPIRICAL STUDIES

© 2016

Berinskaya Inna Vladimirovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the Department of Social Pedagogics and Psychology

Irkutsk State University, Pedagogical Institute, Irkutsk (Russia)

Tserendorzh Zhargal Togtokh, Master's Degree Student of the faculty of Pedagogics and Methodology

Mongolian State University of Education, Ulaanbaatar (Mongolia)

Abstract. This article deals with the importance of developing foundations of the healthy lifestyle among younger school children. The problem of education the healthy lifestyle of school children is of particular importance and develops most effectively if the school system projects activities, communication and knowledge, which helps to activate the self-education of school children. The authors see the integration of joint activities of such specialists as a social care teacher, educational psychologist, subject teachers and health workers as means of this approach. The article defines the criteria of formation of healthy way of life bases at younger school children: cognitive criterion (knowledge about the rules of hygiene accommodation usage; awareness of dietary regime; awareness of hygiene, the rules of first aid); emotionally valuable criterion (personal health value; rating of the personal importance of school children's events, which are held at school for the formation of a healthy way of life); practical activity criterion (to evaluate the role of behavioral factor in health protection and promotion, matching school child's daily routine requirements to a healthy lifestyle). Cross-cultural research has shown that very few school children have personality's orientations in the health protection behavior. Also the article gives valuable information on directions and forms of health-activities with school children.

Keywords: health protecting, healthy lifestyle, education of the healthy lifestyle, the rules of hygiene accommodation usage, dietary regime, the rules of first aid, cross-cultural research, cognitive criterion, emotionally valuable criterion, practical activity criterion.

В последнее время особое внимание уделяется уровню здоровья, как важному критерию оценки состояния здоровья населения. Интерес к индивидуальному здоровью человека огромен, что подтверждается большим количеством исследований ведущих ученых, как в России, так и в Монголии [1,2,4,8,9,10,11]. Интерес закономерно вызван ухудшением физического, психического, интеллектуального и нравственного здоровья, особенно у подрастающего поколения. В связи с этим проблема нарастающей интенсификации учебного процесса ставит задачу сохранения здоровья ребенка в системе образования, особенно в условиях интенсивного предметного обучения, а также создание благоприятных условий для деятельности самого школьника, направленной на саморазвитие культуры здоровья как культуры физической, психологической и интеллектуальной.

На современном этапе, когда уровень продолжительности жизни людей сравнительно невелик, очень важно с раннего детства прививать ребенку понятие о здоровье, как о главной ценности в жизни человека, залога его благополучия и долголетия; воспитывать в нем необхо-

димость и важность сохранения здоровья в сильно нарушенной среде обитания человека. В этом смысле проблема воспитания культуры здоровья детей школьного возраста приобретает особое значение и развивается наиболее эффективно, если школа проектирует систему деятельности, общения и познания, способствует активизации самовоспитания обучающихся.

Наряду с проблемами в российской системе образования, следует отметить их актуальность и в системе образования Монголии, а именно: сохранение здоровья и психики ребенка, формирующихся в условиях большого потока информации, стрессов, экологической ситуации и научно-технического прогресса [1,10]. Важная составляющая здоровьесберегающей деятельности в образовании школ Монголии направлена на сохранение и укрепление здоровья детей как одной из главных государственных задач. В школах на основе государственного финансирования реализуются программы, направленные на:

обеспечение обучающихся первых пяти классов бесплатным обедом в школе (с 2006-2007 учебного года);

организацию занятий в рамках национальной программы «Здоровый ребенок», направленной на получение системы знаний о том, как сохранять и укреплять свое здоровье с детства;

реализацию в учебной деятельности занятий по предмету «Охрана здоровья»;

комплексное взаимодействие в рамках проекта «Каждая школа поддерживает и сохраняет здоровье школьников и учителей».

Тем не менее, проблема снижения качества здоровья обучающихся в период школьного обучения остается актуальной и требует совершенствования существующей в школе системы работы, направленной на здоровьесбережение, начиная с младших классов.

Для анализа сложившейся ситуации по организации здоровьесбережения и результативности данной деятельности в школах Монголии было проведено исследование на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 62, район «Сонгино Хайрхан» г. Улан-Батор. В исследовании принимали участие обучающиеся четвертого класса в составе 25 человек (11 мальчиков, 14 девочек).

В структуре исследования были определены критерии сформированности основ здорового образа жизни у младших школьников: когнитивный (знание правил пользования средствами гигиены; осведомленность о правилах организации режима питания; осведомленность о правилах гигиены; осведомленность о правилах оказания первой помощи); эмоционально-ценностный (личностная ценность здоровья; оценка учащимися личностной значимости мероприятий, проводимых в школе для формирования здорового образа жизни); деятельностно-практический (оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья; соответствие распорядка дня обучающегося требованиям здорового образа жизни).

В результате выявления уровня сформированности основ здорового образа жизни были получены следующие результаты:

44% обучающихся считают, что ведут здоровый образ жизни, и здоровье не внушает опасений, присутствует чувство уверенности;

40% - это обучающиеся, которые проявляют потребности изменения своего образа жизни; желание обратить внимание на организацию правильного питания, режима учебы и отдыха, режим закаливания;

16% обучающихся 4-го класса проявили немедленное желание изменения своего образа жизни, определения состояния своего здоровья, обращения к врачу.

Выявление уровня знаний о «здоровом образе жизни» показало, что данное понятие младшие школьники отождествляют с понятием «здоровье», при этом:

24% считают, что здоровый образ жизни - это «когда у тебя ничего не болит» (при этом не предусматривают никаких действий со своей стороны, направленных на укрепление и сохранение здоровья);

16% обучающихся, которые считают, что здоровый образ жизни - «когда нужно быть здоровым»;

60% - имеют элементарные представления о здоровом образе жизни - «нужно заниматься спортом, есть фрукты, овощи, закалиться», т.е. знания еще не систематизированы и фрагментарны.

Оценивая индивидуальное здоровье, младшие школьники считают, что у них здоровье «отличное» - 56%; здоровье «не очень хорошее» - 24%; здоровье «удовлетворительное» - 20% (часто беспокоят вирусные заболевания).

Большинство обучающихся 4-го класса склонны придерживаться ведущих принципов здорового образа жизни, но реализуют их не всегда последовательно и постоянно, так всего лишь 28 % - делают по утрам зарядку каждый день, а 32 % - лишь иногда, а 40 % учащихся зарядку не делают совсем. Это говорит о том,

что установка на самосовершенствование присутствует лишь у меньшинства обучающихся.

Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о необходимости организации системной работы педагогов с младшими школьниками в структуре образовательной школы. Для совершенствования существующей в данной школе системы работы, направленной на здоровьесбережение детей, были определены следующие направления деятельности:

- медико-гигиеническое: проведение мониторинга состояния здоровья учащихся; реализация комплексной программы «Здоровье»; улучшение системы питания школьников; введение аналитико-статистического «Паспорта здоровья школы»;

- социально-психологическое: совершенствование системы психологического сопровождения младших школьников; мониторинг психологического климата детского коллектива;

- организационно-образовательное: методическое обеспечение деятельности по формированию здорового образа жизни; внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс школы.

Воспитание культуры здоровья школьника - задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Система мероприятий, направленная на обучение способам здоровьесбережения как основа формирования здорового образа жизни, должна быть использована в педагогическом процессе для обучающихся уже в начальной школе [3,5,6].

Комплекс мероприятий для обучающихся младших классов направлен на повышение информированности по вопросам здоровья и его охраны; обучения способам здоровьесбережения, создание мотивации для ведения здорового образа жизни; формирование навыков сохранения и укрепления здоровья через полученные знания об особенностях своего организма, о закономерностях его функционирования и принципах здорового образа жизни; формирование культуры здоровья и стремления к здоровому образу жизни.

Развивающийся человек большую часть времени проводит в школе, и именно ей принадлежит ведущая роль в формировании у школьников позитивного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. При этом важнейшим условием успешной деятельности в области здоровьесбережения педагогов является компетентность в сохранении собственного здоровья и обучение этому подрастающего поколения [7,8,9].

При этом особое внимание уделяется роли внутришкольной среды в укреплении и сохранении здоровья всех участников образовательного процесса, акцентируется внимание на комплексном характере ее воздействия на школьников. Одна из главных задач педагогического коллектива школы - сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Основными формами организации здоровьесбережения в данной школе (в учебной и внеучебной деятельности) стали уроки физической культуры, гимнастика до начала учебных занятий, физкультминутки, организованное проведение перемен. А также в системе внеклассной воспитательной работы школы реализуется такое направление, как санитарно-гигиеническое просвещение в форме проведения лекций, бесед, консультаций по проблемам сохранения и укрепления здоровья, профилактики вредных привычек; оформления тематических информационных стендов; организации выставок рисунков и плакатов; проведения дней и недели здоровья, конкурсов, тематических праздников, направленных на формирование соответствующих умений и навыков (здорового питания, закаливания, самооздоровления); защита и реализация внутришкольных проектов по тематике здоровьесбережения; организация и проведение спортивно-массовых мероприятий, подвижных перемен для учащихся начальной школы; спортивное совершенствование учащихся, развитие их способностей в раз-

личных видах спорта.

Таким образом, здоровьесберегающая деятельность в условиях общеобразовательной среды младших школьников реализуется, если организована системная работа с обучающимися начальной школы, используются широкие возможности учебной и внеучебной деятельности; проводится просветительская работа с родителями и методическая работа с педагогами образовательного учреждения.

Формирование здорового образа жизни - сложный системный процесс, охватывающий множество компонентов образа жизни современного общества и включающий основные сферы и направления жизнедеятельности людей разных стран. Высокие требования жизни к организации воспитания и обучения заставляют искать новые социально-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения и воспитания в соответствие требованиям здорового образа жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амгалан, Г., Погорелова, И.Г. Школьная среда и факторы риска влияющие на физическое развитие и здоровье обучающихся / Г.Амгалан, И.Г.Погорелова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. - №1- 4(32). – С. 8 - 12
2. Брехман, И. И. Введение в валеологию науку о здоровье / И. И. Брехман. - Л. : Наука, 1987. - 125 с.
3. Бутова С. В. Формирование навыков здорового образа жизни / С. В. Бутова // Начальная школа плюс До и После. - 2002. - № 10. - С. 46-51.
4. Вайнер, Э. Н. Валеология: учебник для вузов / Э. Н. Ванер. - М. : Флинта : Наука, 2001. - 416с.
5. Гаджиева А. Х. Воспитание навыка здорового образа жизни у младших школьников / А. Х. Гаджиева // Педагогика. - 2011. - № 1. - С. 119-122.
6. Глущенко О. Н. Здоровьесберегающий подход к организации обучения в начальной школе / О. Н. Глущенко. - (Ученые - практикам) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2012. - № 2. - С. 52
7. Митяева А.М. Здоровый образ жизни: учеб. пособие / А. М. Митяева. - М.: Академия, 2008.
8. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие / А. М. Митяева. - М.: Академия, 2008.
9. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : АРКТИ, 2006. - 320 с.
10. Федосова И.В. Формирование основ здорового образа жизни у учащейся молодежи в образовательном пространстве вуза: монография / И.В.Федосова. - Иркутск: ВСГАО, 2014. – 186с.
11. Цэрэндорж, Г. Методические основы содержания и организации занятий по физическому воспитанию монгольских детей: автореф. дис. д-ра пед наук: 13.00.04 / Цэрэндорж Ганжуурын. – Улан-Батор, 1996. – 98с.

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ И УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА, РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

© 2016

Благов Юрий Владимирович, старший преподаватель кафедры «Журналистика»
Волжский университет имени В.Н. Татищева (институт), Тольятти (Россия)

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования поликультурной компетенции у студентов музыкального колледжа. Актуальность проблемы формирования поликультурной компетенции у студентов вытекает из того, что недостаточного исследования проблемы в данной области, а также существует *потребностью* в специалистах в сфере музыкального образования, обладающих поликультурной компетенцией. Даны ссылки на документы, в которых подчеркивается важность подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования, делается акцент на компетентностный подход и необходимость формирования у студентов поликультурной компетенции, а также ссылки на современные исследования в области формирования указанной компетенции. Раскрывается понятие поликультурной компетентности, а также дана авторская интерпретация поликультурной компетенции музыканта. Указываются противоречия в исследуемой области, ставится цель, и указываются основные задачи. Автором обоснована необходимость реализации разработанной им модели формирования поликультурной компетенции у студентов музыкального колледжа. Для эффективного функционирования модели представлен комплекс педагогических условий. В модели базовые принципы и подходы направлены на реализацию педагогических условий, которые являются ведущими системно-образующими компонентами эффективного функционирования разрабатываемой образовательной системы. Описывается экспериментальная работа, предлагаются диагностические методики измерения уровня сформированности поликультурной компетенции студентов. Произошедшие изменения наглядно отражены на диаграммах. Материалы эксперимента подтвердили, что разработанная модель формирования поликультурной компетенции у студентов музыкального колледжа и условия реализации данной модели позволяют сформировать поликультурную компетенцию студентов на социально востребованном уровне. Исходя из положительных результатов, делается вывод об эффективности предложенной модели и педагогических условий, благодаря которым представленная модель реализовывалась.

Ключевые слова: поликультурная компетенция, культура, среднее профессиональное образование, студенты, музыкальный колледж, музыканты, модель, педагогические условия, методики, когнитивный компонент, деятельностный компонент, мотивационно-ценностный компонент.

IMPLEMENTATION OF THE MODEL AND CONDITIONS OF MULTICULTURAL COMPETENCE AT STUDENTS OF MUSICAL COLLEGE, RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT

© 2016

Blagov Yuriy Vladimirovich, assistant professor of the chair «Journalism»
Volzhsky University named after V.N. Tatishchev (Institute), Togliatti (Russia)

Abstract. The article deals with the formation of a multicultural competence in musical college. The urgency of the problem of the formation of a multicultural competence among students stems from the fact that the lack of investigation of the problem in this area, and there is also a need for specialists in the field of music education, having a multicultural competence. Links to the documents, which emphasize the importance of training in secondary vocational education, emphasis on the competence-based approach and the need for the formation of students of multicultural competence, as well as links to current research in the area of formation of the said authority. The notion of multicultural competence, and given the author's interpretation of multicultural competence musician. Include contradictions in the study area, the objective is, and identifies the main challenges. The author substantiates the necessity of implementing the model developed by them form a multicultural competence in musical college. For the effective functioning of the model provides a set of pedagogical conditions. In the model, the basic principles and approaches aimed at the realization of pedagogical conditions, which are the leading system-forming components of the effective functioning of the developed educational system. It describes the experimental work, offers diagnostic techniques level of formation of the multicultural competence of students of the measurement. The changes clearly reflected in the charts. Materials experiment confirmed that the developed model of multicultural competence at music college students and conditions for the implementation of this model allows to form a multicultural competence of students on the social level sought. Based on the positive results, the conclusion about the effectiveness of the proposed model and pedagogical conditions, due to which the presented model was implemented.

Keywords: multicultural competence, culture, vocational education, students, college of music, musicians, model, pedagogical conditions, techniques, cognitive component, activity component motivational component values.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (2013–2020 гг.) [2], Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года [3], Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО) [4] особое место занимают компетенции, связанные с деятельностью специалиста в поликультурном обществе. Система образования в России является стратегически важной сферой человеческой деятельности, роль которой неуклонно возрастает в условиях постоянного роста научно-технического потенциала нашей страны.

Значимость музыкального образования в современной культуре обусловлена трансформациями межкультурных связей, а также непрерывно расширяющимися

техническими возможностями обращения человека к национальным и инациональным музыкальным ценностям: музыке различных жанров, эпох, народов. За растущими формами музыкальной активности стоит динамичная поликультурная среда. Следовательно, важнейшей составляющей профессионализма современного музыканта является поликультурная компетенция, так как именно будущим музыкантам открывается прямой доступ к сокровищам мировой культуры и образования, позволяющие более глубоко понимать закономерности развития национальной и инациональных культур и участвовать в их диалоге в процессе осуществления профессиональной деятельности. В связи с этим, особую актуальность приобретает формирование поликультурной компетенции будущих музыкантов, которое ориентирует их на диалог культур, на взаимопонимание и культур-

ное саморазвитие.

Проблема поликультурного образования нашла свое отражение в диссертационных исследованиях М.М. Геворкян (Воронеж, 2006) [5], Т.Ю. Гурьяновой (Чебоксары, 2008) [6], И.В. Пескова (Тверь, 2009) [7], Г.Г. Сибиряковой (Волгоград, 2005) [8], К.А. Тункиной (Ярославль, 2015) [9].

Особый интерес представляют работы, в которых анализируется такое понятие как «поликультурная компетентность» и «поликультурная компетенция» (В.И. Байденко [10], В.А. Болотов [11], Б.С. Гершунский [12], Э.Ф. Зеер [13], И.А. Зимняя [14], Ю.Г. Татур [15], А.В. Хуторской [16]). Все они, в своих работах указывают на необходимость формирования поликультурной компетенции на разных этапах развития личности.

Наиболее точное определение поликультурной компетентности, на наш взгляд, было дано М.А. Абсатовой: *поликультурная компетентность* - это «личностное качество, представляющее собой совокупность гуманистических идей: ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств, проявляющихся в открытости к другим культурам, в способности к взаимному признанию национально – культурной идентичности, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающей и признающей многомерность мира, утверждение культурных различий, и организующей партнерство представителей различных культур, деятельности в поликультурной среде и определяющее целостную готовность человека к освоению нового образа жизни на основе толерантности» [17, с. 7].

В своей работе, *поликультурную компетенцию музыканта*, мы определяем, как: совокупность его знаний и профессиональных качеств, при которой он адекватно воспринимает культурные различия той или иной страны, принимает культурные ценности, нормы и правила поведения, свойственные как его родной культуре, так и культуре других стран, при этом он обладает выраженными чертами толерантной личности, способен воспринимать и понимать произведения музыкального искусства, а также может синтезировать знания и переносить эти знания из одной области в другую.

Структура поликультурной компетенции может быть представлена следующими компонентами: когнитивным, деятельностным и мотивационно-ценностным, так как, именно, данные компоненты в полной мере отражают поликультурную компетенцию будущих музыкантов.

Из-за недостаточной разработанности теоретических аспектов проблемы и недостатков в практике были выявлены следующие противоречия в области формирования поликультурной компетенции у студентов музыкального колледжа:

- между важностью поликультурного образования и воспитания студентов музыкального колледжа и недостаточным исследованием проблемы формирования их поликультурной компетенции;

- между потребностью в специалистах в сфере музыкального образования, обладающих поликультурной компетенцией, и недостаточным уровнем сформированности их поликультурной компетенции.

Поэтому, *целью исследования* было разработать и апробировать модель формирования поликультурной компетенции у студентов музыкального колледжа и определить педагогические условия ее эффективного функционирования.

При этом решались *задачи*, основными из которых были:

- разработать модель формирования поликультурной компетенции у студентов музыкального колледжа и апробировать ее на практике.

- определить и апробировать комплекс педагогических условий реализации модели формирования поликультурной компетенции студентов музыкального колледжа.

Изучение проблемы формирования поликультурной компетенции у студентов музыкального колледжа показывает, что данная проблема требует своего решения, для этого мы разработали модель ее формирования.

В модели базовые принципы и подходы направлены на реализацию педагогических условий:

1. *Создание в колледже поликультурной образовательной среды.* 2. *Реализация в учебном процессе междисциплинарной интеграции.* 3. *Актуализация эмоционально-чувственной сферы студентов.*

Схематично модель формирования поликультурной компетенции студентов музыкального колледжа можно представить на *рисунке № 1*.

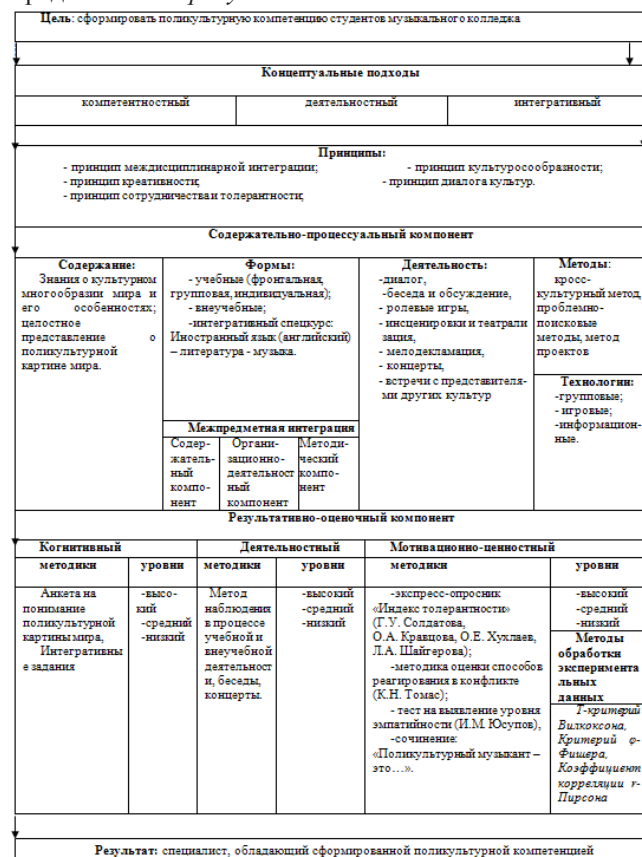


Рис. 1. Модель формирования поликультурной компетенции студентов музыкального колледжа

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе ГБПОУ «Тольяттинский музыкальный колледж»

Студенты были поделены на четыре группы: контрольная группа – 40 студентов (КГр), экспериментальная группа - 1 – 42 студента (ЭГр-1), экспериментальная группа - 2 – 42 студента (ЭГр-2), экспериментальная группа - 3 – 42 студента (ЭГр-3). Всего было задействовано – 166 студентов.

Основное различие в подготовке групп определялось тем, что в КГр осуществлялось традиционное обучение с использованием элементов модели без реализации выявленных нами педагогических условий, в ЭГр-1 апробировалась модель и первое педагогическое условие, в ЭГр-2 – модель, первое и второе педагогические условия, а в ЭГр-3 – модель и весь комплекс педагогических условий.

На *констатирующем этапе* производились диагностические замеры в контрольной и экспериментальных группах показателей когнитивного, деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов поликультурной компетенции. В качестве материала применялся комплекс следующих диагностических методик.

Когнитивный компонент измерялся с помощью методики:

Методика №1. Анкета на понимание поликультурной

картины мира.

Методика №2. Интегративные задания, которые были нами, разработаны и внедрены в процессе преподавания учебного курса иностранного языка.

Например:

Задание 1. Выразите через музыку то чувство, которое у Вас вызывает данное произведение.

Задание 2. Подготовьте мелодекламацию отрывка текста.

Деятельностный компонент измерялся с помощью метода наблюдения за деятельностью студентов, в процессе беседы, а также во время концертов.

Мотивационно-ценностный компонент измерялся с помощью методик:

Методика №1. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [18].

Методика №2. Методика оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас) [19].

Методика №3. Тест на выявление уровня эмпатийности (И.М. Юсупов) [20].

Методика №4. Сочинение на тему «Поликультурный музыкант – это...».

Указанный диагностический комплекс был сформирован в соответствии с моделью формирования поликультурной компетенции студентов музыкального колледжа.

На формирующем этапе в экспериментальных группах реализовывалась разработанная модель и педагогические условия, направленные на формирование поликультурной компетенции студентов.

На заключительном этапе были произведены итоговые замеры в контрольной и экспериментальных группах по методикам, обозначенным на констатирующем этапе эксперимента. К результатам были применены методы математико-статистического анализа, что позволило сделать выводы о результативности эксперимента.

Произшедшие изменения отражены на рисунках №2 и №3 и в таблице №1.

Таблица 1. - Уровни сформированности поликультурной компетенции

Уровень	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	Группы				Группы			
	ЭГр-1	ЭГр-2	ЭГр-3	КГр	ЭГр-1	ЭГр-2	ЭГр-3	КГр
низкий	66%	63%	66%	63%	21%	17%	7%	30%
средний	24%	23%	23%	23%	36%	31%	10%	28%
высокий	10%	10%	9%	10%	43%	52%	83%	22%

Таким образом, можно констатировать, что на момент окончания эксперимента в экспериментальных группах были отмечены значительные улучшения уровня сформированности поликультурной компетенции студентов, что явно свидетельствует об эффективности предложенной модели и комплекса педагогических условий, благодаря которым данная модель реализовывалась.

Полученные результаты показывают только один из возможных аспектов исследуемой проблемы. Наиболее перспективными направлениями дальнейшего исследования проблемы формирования поликультурной компетенции студентов музыкального колледжа являются открытие новых подходов к дальнейшему совершенствованию учебно-образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
2. Государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 27 ноября 2012 года).
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Управление образовательных программ и стандартов высшего и среднего профессионального образования.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 073101 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. N 33).
5. Геворкян М.М. Формирование готовности студентов к межнациональному поликультурному диалогу в процессе музыкально-педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2006. 206 с.
6. Гурьянова Т.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов: на материале обучения иностранному языку: дис. канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. 212 с.
7. Песков И.В. Формирование поликультурных компетенций учащихся старших классов общеобразовательной школы: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2009. 21 с.
8. Сибирякова Г.Г. Профессиональное развитие будущего педагога-музыканта в условиях исполнительской подготовки: На материале дисциплины «Концертмейстерский класс»: дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 230 с.
9. Тункина К.А. Воспитание толерантности подростков в поликультурной среде общеобразовательной организации: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2015. 229 с.
10. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. М., 2004. 23 с.
11. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003, №10. С.8-14.
12. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика, 2002, №7 С. 26-28.
13. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Материалы конференции «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций». Уральское отделение РАО. Екатеринбург, 2005. АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

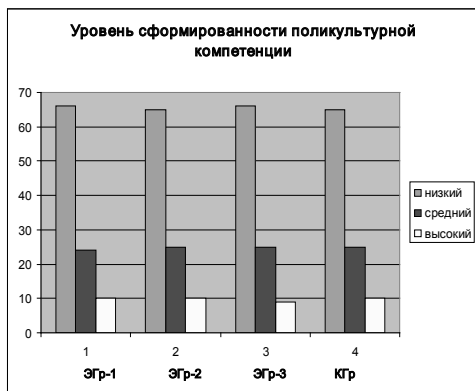


Рис. 2. Констатирующий этап

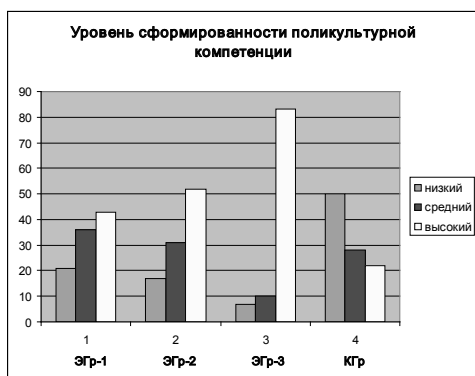


Рис. 3 Заключительный этап

С. 5-10.

14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

15. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования // Учебно-методическое пособие. М.: Логос, 2006. 256 с.

16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование, 2003. №2. С. 55-61.

17. Абсатова М.А. Поликультурная компетентность старшеклассников: методология, теория, практика, формирование. Алматы: Изд-во «Дарын», 2008. С. 5-119.

18. Психодиагностика толерантности личности. Под ред Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Первое издание 2008.-172 с.

19. Методика оценки способов реагирования в конфликте К.Н. Томаса // Психология общения и межличностных отношений под ред. Е.П. Ильина. СПб., «Питер», 2009. 930 с.

20. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии И.М. Юсупова // Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 114-118.

УДК 376+378.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

© 2016

Ваниева Виктория Юрьевна, старший преподаватель кафедры дефектологического образования
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация. Статья посвящена совершенствованию профессиональной подготовки будущих педагогов. Эта задача является по-прежнему актуальной и значимой, учитывая государственный заказ и растущие потребности общества в педагогах новой формации, способных отвечать на вызовы времени. В качестве наиболее эффективной автор выделяет практико-ориентированную систему подготовки педагогических кадров, обеспечивающую максимальное сближение учебной и профессиональной деятельности, что в дальнейшем позволяет студентам эффективно решать значимые профессиональные задачи. В качестве методологических оснований практико-ориентированной системы подготовки будущих педагогов автор считает личностно-ориентированный, деятельностный, акмеологический и системный подходы. В статье приводятся данные экспериментального исследования процесса формирования профессиональной готовности будущих педагогов в результате применения практико-ориентированных образовательных форм, таких, как внедрение активных и интерактивных методов обучения и реализации инновационной образовательной модели - учебно-научно-методической лаборатории. Студенты, в подготовке которых применялись описанные выше методы, показали по сравнению с другими более высокий уровень сформированности готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, практико-ориентированная система подготовки, профессиональная готовность будущих педагогов.

THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF REALIZATION OF PRACTICE-ORIENTED SYSTEM OF TEACHER TRAINING

© 2016

Vanieva Victoria Yuryevna, senior lecturer of the department of defectological education
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation. The article is devoted to the improvement of professional training of future teachers. This task is still relevant and important, given the state order and the growing demands of society for teachers of the new formation, able to respond to the challenges of the time. As the most effective, the author identifies the practice-oriented system of teacher training, providing the maximum convergence of educational and professional work, which further allows students to solve important professional tasks effectively. As the methodological basis of practice-oriented system of training of future teachers, the author considers the learner-centred, activity, acmeological and systemic approaches. The author presents the facts of experimental research of process of formation of professional readiness of future teachers as a result of applying of practice-oriented educational forms, such as introducing active and interactive methods of teaching and implementation of innovative educational models - educational and scientific-methodical laboratories. The students in the preparation of which used the methods described above, showed in comparison with other more high level of formation of readiness to professional activity.

Keywords: vocational education, practice-oriented system of training, professional readiness of the future teachers.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современные подходы к решению образовательных задач должны совмещать традиционные и инновационные составляющие учебного процесса. Это, прежде всего, касается подготовки будущих педагогов к реализации гуманистической парадигмы, обретению самого себя, своего образа в процессе обучения в вузе, к выявлению и активизации ценностного потенциала личности в предстоящей профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на переход к многоуровневой подготовке специалистов, повышение фундаментальности образования, возрастание объема педагогических дисциплин и элективных курсов, тем не менее, сохраняются существенные недостатки в подготовке педагогических кадров разного профиля, в числе которых можно отметить следующие:

- несформированность у студентов целостного представления о содержании своей профессиональной деятельности,
- неготовность решать профессиональные задачи на высоком уровне из-за чрезмерной теоретизации учебного процесса, а также
- неадекватность реакций на нестандартные ситуации педагогического взаимодействия.

Преодолеть вышеуказанные недостатки, призвано, по мнению А.А. Вербицкого [1], теория контекстного обучения, представляющая для настоящего исследования большую значимость. Основные принципы и закономерности контекстного обучения использовались нами в качестве основополагающих при разработке теоретических и методических основ практико-ориентированной системы обучения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Исследованием педагогических условий реализации практико-ориентированного обучения, моделей его внедрения, обоснованием практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке занимались С.С. Алферьев, С.А. Берлина, М.Ю. Бокарев, Ю.П. Ветров, Е.И. Герасимов, Т.А. Дмитриенко, Н.И. Клушина, Д.Н. Корнеев, Е.И. Мычко, И.В. Петрова, И.А. Руднева, А.Н. Рыблова, В.Г. Северов, Е.В. Стахивева и др.

Существует несколько подходов к практико-ориентированной системе подготовки в вузах. Первый подход связывает её с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента таким образом, чтобы состоялось его погружение в профессиональную среду [2]. Приверженцы другого подхода понимают её как систему профессионально-ориентированных технологий, в том числе и контекстного обучения [3; 4; 5]. Наша точка зрения отражает оба подхода: сущность практико-ориентированной системы подготовки состоит в такой организации учебно-познавательной деятельности, при которой осуществляется ее максимальная интеграция с профессиональной. Практико-ориентированная направленность должна обеспечиваться как при реализации производственной практики студентов, так и при изучении учебных дисциплин. К сожалению, фундаментальных исследований, посвященных практико-ориентированной системе подготовки педагогов, нам обнаружить не удалось.

Формирование целей статьи (постановка задания). В современной психолого-педагогической литерату-

ре понятие «профессиональная готовность педагога» трактуется неоднозначно. Как синонимичные, авторы используют термины «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность» и «профессионализм». В своем исследовании мы использовали термин «профессиональная готовность» и как более точный и емкий. Профессиональная готовность педагога рассматривается нами как *сложное интегративное образование личности педагога, включающее мотивы и потребности, специальные знания и навыки, профессионально значимые качества, а также высокий уровень коммуникативной компетентности и педагогической рефлексии, позволяющее ему эффективно осуществлять развитие, обучение, воспитание и социальную адаптацию ребенка*. Такое понимание понятия позволило выделить нам следующие взаимосвязанные и взаимодополняющие структурные компоненты: мотивационный, личностный, интеллектуально-операционный, коммуникативный и рефлексивный.

Мотивационный компонент представлен группой мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основу содержания профессии и некоторых ее особенностей. *Мотивационный компонент* мы считаем детерминантой профессиональной успешности, следовательно, он является необходимым и системообразующим компонентом готовности педагога к профессиональной деятельности. Доминирующим мотивом педагогической деятельности является забота о счастье ребенка (Мижериков В.А., Ермоленко М.Н.), входящего в этот противоречивый мир, горячее желание содействовать счастливому проживанию детства и гуманистическое отношение к человеку [6]. Этот мотив в наибольшей степени поддерживает цель воспитания, придает наибольший личностный смысл формированию личности, способной строить жизнь, достойную Человека [7].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Невозможно всерьез говорить о профессионализме педагога, не учитывая у него наличия профессионально значимых свойств личности – эмпатии, доброжелательности, толерантности, способности к саморегуляции. Это признают такие исследователи, как В.З. Течиева [8], В.А. Адольф [9], Е.А. Климов [10], Н.В. Кузьмина [11], А.К. Маркова [12] и др. *Интеллектуально-операционный компонент* рассматривается как процесс и результат накопления знаний и умение педагога обоснованно определить и рационально применить пути и способы наиболее эффективного достижения поставленной цели. Воздействие педагога на его воспитанника осуществляется через общение, через взаимодействие. Педагогическая деятельность теснейшим образом связана с коммуникативной деятельностью, которая, по мнению В.А. Кан-Калика, является одной из важнейших для педагога. Поэтому мы считаем необходимым выделить в структуре профессиональной готовности педагога *коммуникативный компонент*. Для личностного и профессионального роста трудности и противоречия педагогического процесса должны быть осознаны, проанализированы и переосмыслены. Это достигается благодаря *рефлексивным умениям* педагога. Рефлексия обеспечивает эффективность профессиональной деятельности, выступает механизмом личностного и профессионального саморазвития и самоактуализации [13; 14]. Практико-ориентированная система подготовки должна предусматривать формирование всех компонентов профессиональной готовности педагога [15-26].

В нашем исследовании в качестве основных факторов, определивших практико-ориентированную направленность системы подготовки выступили активные и интерактивные методы обучения при реализации разработанного нами спецкурса «Практикум по формированию профессиональной готовности» и работа студентов в деятельности учебно-научно-методической лаборатории. Формы учебной деятельности, использованные

нами в процессе реализации спецкурса, а также методические и организационные вопросы, касающиеся деятельности учебно-научно-методической лаборатории, задачи, содержание и направления работы студентов в ней подробно освещались нами ранее.

В нашем исследовании приняли участие 181 студент Северо-Осетинского государственного педагогического института, обучающийся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия». Из них 95 человек составили контрольную группу, а 86 – экспериментальную. В учебный план экспериментальной группы был включен спецкурс «Практикум по формированию профессиональной готовности», кроме того, студенты активно участвовали в деятельности учебно-научно-методической лаборатории. В исследовании также участвовали 22 эксперта – преподаватели кафедры дефектологического образования, методисты по практике, логопеды учреждений, в которых реализуется педагогическая практика студентов.

На основании тестовых методик и экспертных анкет мы изучили уровень сформированности каждого из выделенных нами компонентов, определяющий, в конечном счете, степень профессиональной готовности студентов. Мы сопоставили данные в экспериментальной и контрольной группах и сравнили их с результатами, полученными на констатирующем этапе исследования.

Обе группы показали положительную динамику, хотя характер динамики и её интенсивность были различны в каждой из групп. Убедительным фактом является значительное увеличение доли студентов, находящихся на высоком уровне – 36,4 % в экспериментальной и 25% - в контрольной группе. Доля студентов, имеющих средний уровень, изменилась мало и составила около половины испытуемых (50% в экспериментальной и 48,3% - в контрольной группах). Низкий уровень показали в экспериментальной группе 13,6 % , тогда как в контрольной группе почти вдвое больше – 26,7 %. (рис. 1).

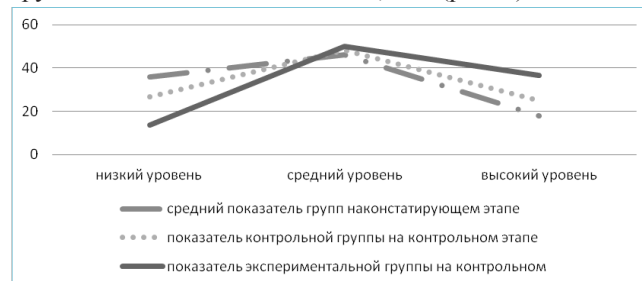


Рисунок 1. Динамика формирования профессиональной готовности будущих учителей-логопедов

Итак, как показывает анализ данных, эффективность процесса формирования профессиональной готовности у будущих логопедов в экспериментальной группе была выше. Это указывает на большой потенциал практико-ориентированной системы подготовки, которая направлена не только на обогащение опыта, но на формирование таких личностных структур, которые позволяют индивиду активно включиться в профессиональную деятельность.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Обобщение и анализ современных теоретических исследований, а также проведенное нами экспериментальное исследование позволили нам сформулировать основные положения практико-ориентированной системы подготовки педагогов:

Сущность практико-ориентированной системы подготовки состоит в такой организации учебно-познавательной деятельности, при которой осуществляется ее максимальная интеграция с профессиональной; в рассмотрении практики как источника, предмета и средства познания.

Целью практико-ориентированного обучения является активизация и углубление процесса поиска и получения новых знаний, умений и навыков.

Существенной характеристикой практико-ориентированной системы подготовки является мотивированность учебно-познавательной деятельности. Его целью является формирование у будущих педагогов практического опыта в постановке целей, оценке педагогических явлений и процессов, решении профессиональных задач, в том числе и нестандартных, потребности в дальнейшей профессиональной самоактуализации

В практико-ориентированном обучении важную роль играет самообразование, познавательная активность самой личности.

Практико-ориентированная система подготовки будущих педагогов обеспечивает построение деятельности каждого студента с учётом его социального и учебного опыта, комплекса характерологических особенностей, личностных конструктов.

Проведенное исследование не претендует на полное освещение проблемы ввиду ее сложности и многоаспектности. Полученные результаты и выводы указывают возможные пути оптимизации высшего профессионального образования и открывают возможности для дальнейшего совершенствования подготовки педагогических кадров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вербицкий А.А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2015. № 4. – С. 2-8.
2. Ветров Ю., Клушина Н. Практикоориентированный подход // Высшее образование в России. 2002. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/praktikoorientirovannyuyurodhod> (дата обращения: 09.11.2015).
3. Вербицкий А.А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2015. № 4. С. 2-8.
4. Течиева В.З. Системный подход к организации и осуществлению практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 2 (21). – С. 171.
5. Петрова И.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов вузов в ходе практико-ориентированного обучения: на примере строительных специальностей: автореф. дис. канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. – 30 с.
6. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
7. Педагогика: Уч. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 25–76
8. Течиева В.З. Мониторинг и его роль в обеспечении качества образовательного процесса в педагогическом институте // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 3. С. 155-158.
9. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности учителя // Педагогика. – М., 1998. № 1. – С. 72 – 75.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. вузов / Е.А. Климов. – 3-е изд. – М.: Академия, 2007. – 304 с.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
13. Бекоева М.И. Многоуровневая система высшего профессионального образования как объект научно-педагогического анализа // Вектор науки Тольяттинского

государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 352-354.

14. Карпов А.В. Психология рефлексии. – М: ИПРАН Ярославль, 2002. – 304с.

15. Елисеев В.К. Технологии формирования рефлексивной культуры учителя / В.К. Елисеев. Высшее образование в России, 2005. №2. – С. 37-40.

16. Ваниева В.Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке студентов – будущих логопедов к профессиональной деятельности // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. №5. С. 180.

17. Мельник А.А. Определение критериев готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 53-56.

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

19. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

20. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

21. Лепешкина Е.Ю. Компетентностный подход - основа формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 22-24.

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

23. 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.

24. Шамина Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 132-135.

25. Бекоева М.И. Формирование профессиональной компетентности магистранта - будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода // Nauka-Rastudent.ru. 2015. № 3 (15). С. 13.

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

УДК 378.147.88

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В ФОРМЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ POWERPOINT В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

© 2016

Выстропова Ольга Станиславовна, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков с курсом латинского языка*Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоград (Россия)*

Аннотация. Вопросы методики преподавания иностранных языков с использованием информационных технологий и компьютерных продуктов учебного назначения тесно связаны с вопросами информатизации образования. Педагоги, методисты и психологи отмечают, что использование компьютерных технологий в процессе обучения является одним из средств повышения эффективности процесса усвоения знаний. Преимущество использования мультимедийной презентации PowerPoint в методике преподавания иностранного языка в медицинском ВУЗе заключается в том, что у студентов формируется умение работать с информацией в электронном виде, способность к принятию правильных решений, развиваются поисково-исследовательские умения и навыки, а также способность к анализу и самостоятельной деятельности. Под *самостоятельной работой студентов мы понимаем* вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы; самостоятельная работа студентов – это также неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее, прежде всего, индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения. Данная образовательная технология, как мультимедийная презентация PowerPoint, применяемая нами в качестве особой формы организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в медицинском ВУЗе, помогает обобщить и закрепить учебный материал. Также данная образовательная технология обеспечивает качественную информационную поддержку в течение занятия по иностранному языку, помогает активизировать полученные знания в рамках профессиональной иноязычной коммуникации медицинского дискурса, а также позволяет превратить работу каждого студента в продукт индивидуального творчества.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, новые информационные технологии, программа Microsoft Office PowerPoint, мультимедийная презентация, профессиональная иноязычная коммуникация, научно-исследовательская работа, высшее образование, медицинский ВУЗ.

**ORGANIZATION OF THE STUDENTS' SELF-REGULATING WORK IN A FOREIGN
LANGUAGE IN THE FORM OF THE POWERPOINT PRESENTATION
AT THE MEDICAL UNIVERSITY**

© 2016

Vystropova Olga Stanislavovna, candidate of philological sciences, lecturer of foreign languages
Department with the course of Latin*Volgograd State Medical University, Volgograd (Russia)*

Abstract. Methodology of teaching foreign languages using information technology and computer products for educational purposes is closely linked with education informatization. Teachers, methodists and psychologists point out that the use of computer technology in the teaching process is a means of increasing the efficiency of the process of learning. The advantage of using multimedia PowerPoint presentations in the methodology of foreign language teaching at the medical university is the fact that students are formed the ability to work with information in electronic form, the ability to make the right decisions, also students are developed their research skills and the ability to analyze and to act independently. Under the self-regulating work of students, we understand the type of learning activities performed by students without a direct contact with the teacher or indirectly controlled by the teacher with the help of special training materials; the self-regulating work of students is also the inherent binding element of the teaching process, which provides primarily individual work of students in accordance with the principles of the teacher, the textbook or a curriculum. Such educational technology as a multimedia presentation PowerPoint, used by us as the special form of organization of the self-regulating work of students in a foreign language at the medical university, helps to integrate and consolidate students' educational material. Besides, this educational technology provides high-quality information support during foreign language lessons, and it helps to activate the knowledge gained within the professional foreign language communication of medical discourse and also it allows transforming the work of each student into the individual product of creativity.

Keywords: students' self-regulating work, new information technology, the program Microsoft Office PowerPoint, multimedia presentation, professional foreign language communication, scientific research, higher education, medical university.

Настоящая работа выполнена в рамках педагогики и методики преподавания иностранных языков в высшей школе.

Актуальность рассматриваемой нами темы определяется следующими положениями: 1) на сегодняшний день информационная революция оказывает огромное влияние на современное образование; 2) владение информационными коммуникационными технологиями предоставляет возможность усовершенствовать языковую компетенцию и межкультурную коммуникацию; 3) как уже ранее нами отмечалось, для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и улучшения качества профессиональной подготовки учащихся в последнее время часто используются новые образовательные технологии в совокупности [6]; 4) подобные информационные технологии помогают по-новому организовать учебный процесс, оживить и разнообразить его, сделать более интенсивным и современным [7].

В целом, к образовательным технологиям мы относим информационные, коммуникационные, аудиовизуальные и учебные (обучающие) технологии.

Согласно передовому мнению д.п.н. А.И. Артюхиной и к.п.н. В.И. Чумакова, учёных кафедр социальной работы с курсом педагогики и образовательных технологий ВолГМУ, в труде «Интерактивные методы обучения в медицинском вузе», использование новых информационных технологий (НИТ) в преподавании «повышает наглядность, интерес к изучаемой теме, позволяет реализовать индивидуальный подход, повышает объективность оценки знаний, экономит время занятия, повышает объективность оценки знаний, а также позволяет организовать самостоятельную внеаудиторную работу». В учении, отмечают учёные, НИТ «вырабатывают навыки самообучения, самоконтроля, получения и использования информации» [1]. Дистанционные образовательные технологии с использованием интер-

нет-ресурсы являются ярким примером современных образовательных технологий в ракурсе инклюзивного образования. Так разработанный нами в 2008 году курс «Английский язык 10» в системе дистанционного обучения (СДО) Moodle, ориентированный для профильных школ с углубленным изучением английского языка и размещённый по адресу <http://olympia.pp.ru/course/view.php?id=202> [19], использовался нами в 2010 году в качестве электронного учебного пособия для обучения учащихся с ограниченными возможностями на базе МОУ лицея № 8 «Олимпия» г. Волгограда. Материалы данного курса могут быть применены для повторения теоретических вопросов по теме «Видовременные формы английского глагола», а также для закрепления этих вопросов в грамматических упражнениях дистанционного курса в формате: wikis, глоссарий, задания, ресурсы, тесты, форумы. Материалы ресурса данного курса опубликованы в каталоге Российского общеобразовательного портала (Публикация от 20.04.2009).

В данной статье мы ставим перед собой *задачу* объективно рассмотреть вопрос использования такой известной современной образовательной технологии, как презентация PowerPoint, в качестве особой формы организации, подготовки и проверки самостоятельной работы студентов (СРС) по иностранному языку (ИЯ) в медицинском ВУЗе.

Отметим, что программа *Microsoft Office PowerPoint* — это программа, которая поставляется в пакете создания мультимедийных презентаций. PowerPoint подобен текстовому процессору, например Word, но вместо документов программа создает презентации. Презентация — это своего рода знакомые с детства фильмы на слайдах. Разница между ними заключается лишь в том, что при работе в PowerPoint можно не беспокоиться о том, что слайды упадут, и изменится порядок их следования. Документы Word состоят из отдельных страниц, а презентации PowerPoint — из слайдов. Слайд может содержать текст, графические элементы и другую информацию. Можно легко менять порядок слайдов в презентации, удалять ненужные и добавлять новые, а также изменять содержимое уже существующих слайдов. PowerPoint используется как для создания презентации, так и для ее демонстрации. Для показа презентации применяются разные устройства. Для показа презентации нескольким людям можно использовать монитор компьютера, как жидкокристаллический, так и с электронно-лучевой трубкой. Проектор отображает картинку с монитора компьютера на экран, предназначенный для большой аудитории. Web-сайт в Internet или intranet позволяет показать презентацию широкой аудитории. Используя слайды на пленке, можно демонстрировать презентации на диапроекторах. Печатные страницы позволяют распространять печатные копии презентации каждому слушателю в аудитории. (При печати презентации вы имеете возможность поместить как по одному, так и по несколько слайдов на странице.) И, наконец, можно напечатать презентацию на 35-миллиметровых слайдах и пользоваться обычным проектором [17].

Использование презентации PowerPoint мы считаем совершенно оправданным в медицинском ВУЗе. В первую очередь, посредством программы Microsoft Office PowerPoint преподавателем и учащимися создаются мультимедийные презентации, которые обеспечивают качественную информационную поддержку на аудиторных и внеаудиторных занятиях по иностранному языку.

В то же время, выполнение и презентация проектов дает студентам с разным уровнем владения языком возможность выступить и высказаться по определенной теме, что способствует развитию у них познавательной активности, воображения, навыков совместной деятельности [13].

Вслед за учёными А.И. Артюхиной и В.И. Чумаковым отметим, что «защита проекта вырабатывает у студента навыки выступления и стремление к углублению и совершенствованию своих знаний» [2].

Отмечается, что «в настоящее время стандартами

высшего профессионального образования предусмотрено до 70 % самостоятельного обучения. Также наблюдается тенденция к повышению доступности информации в любое удобное время и в любом удобном месте с помощью сети Интернет. Такая доступность подкрепляет нежелание обучающихся активно искать и критически анализировать информацию по предмету изучения, сравнивать данные из разных источников. Таким образом, необходимы дополнительные методы и образовательные подходы, мотивирующие студентов к изучению предмета...» [15]. Поэтому тематические мультимедийные презентации PowerPoint применяются нами на занятиях в качестве особой формы организации СРС по ИЯ в рамках обсуждения и закрепления тем, которые дифференцируются в соответствии с конкретной профессиональной подготовкой студентов Волгоградского государственного медицинского университета, а также в соответствии с этапом обучения студентов в ВУЗе.

Соответственно, *источниковая база исследования* представлена в данной статье проектами студенческих работ в форме презентаций PowerPoint, выполненных студентами самостоятельно на иностранном языке и ориентированных на закрепление изученного материала и актуализацию полученных знаний в рамках профессиональной иноязычной коммуникации медицинского дискурса, в частности устного медицинского дискурса.

Согласно мнению д.ф.н В.В. Журы, «оперирование врачом целым рядом как специальных медицинских знаний, так и знаний о правилах организации общения, способах трансляции и адекватной интерпретации предоставляемой информации, об особенностях речевого поведения пациентов, о потенциальных коммуникативных помехах, о приемах создания благоприятной психоэмоциональной атмосферы...» дают представление об особенностях осуществления коммуникации в сфере медицины в ее прототипической форме — общении врача и пациента, что является важным условием успешности коммуникативного взаимодействия между врачом и пациентом [9].

Приведём некоторые примеры тем СРС по ИЯ (английскому и немецкому языкам) студентов 1 и 2 курсов ВолГМУ. СРС студентов лечебного и педиатрического факультетов выполняется в рамках таких тем, как «Костно-мышечная, дыхательная и сердечно-сосудистая системы» и «Система здравоохранения в России и за рубежом», СРС студентов стоматологического факультета — в рамках тем: «Аномалии структур ротовой полости» и «Профилактика стоматологических заболеваний», СРС студентов специальности «Биотехнические системы и технологии» — в рамках темы: «Лазерные технологии в медицинской сфере», СРС студентов специальности «Социальная работа» — в рамках темы: «Подготовка социальных работников в России и за рубежом». С результатами проектов СРС, созданных студентами 1 и 2 курсов ВолГМУ по ИЯ в 2015 году, можно ознакомиться по адресу <https://yadi.sk/d/UTW9MhranCnGn> [18].

«Самостоятельная работа студента — такой метод обучения, при котором познавательная деятельность протекает в полном соответствии с индивидуальными особенностями, уровнем образования, опытом», — сообщают учёные Е. А. Вахтина, А. И. Артюхина и В. И. Чумаков, — «специально созданными для этого организационными условиями. Самостоятельная работа студента позволяет снять противоречие между средним уровнем восприятия и усвоения учебного материала в группе и индивидуальными возможностями студентов. Позволяет ликвидировать пробелы в знаниях. Самостоятельная работа студента играет также заметную роль в формировании личности будущего специалиста» [5].

В современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой — как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, формирования

у них методов организации такой деятельности. Эффект от самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе [16].

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов: 1) репродуктивный (тренировочный); 2) реконструктивный; 3) творческий, поисковый [16].

Презентацию PowerPoint мы относим к творческому, поисковому уровню самостоятельной деятельности. Для подготовки такой презентации студенты обязательно проводят самостоятельную научно-исследовательскую работу, при этом используя большое количество источников информации, что позволяет избежать штампов и превратить работу каждого студента в продукт индивидуального творчества. В целом презентация предваряется подготовкой языкового и информационного материала, что включает также и знание структуры презентации: вступления, главной части с развитием основных положений, логически связанных между собой, и заключения. [10].

Мультимедийная презентация представляет собой обширный материал для общения на ИЯ, являясь основой, для монологической речи, что предоставляет прекрасную возможность реализовать коммуникативную функцию языка. Презентация – в то же время и эффективный приём при развитии и совершенствовании монологического высказывания, так как в процессе своего выступления студент имеет возможность использовать *самостоятельно* подобранный и разработанный демонстрационный материал, а именно: ключевые слова, схемы, картинки, таблицы.

В ходе работы с компьютером у учащихся задействуются слуховой и визуальный каналы восприятия, что позволяет увеличить не только объем воспринимаемой информации, но и прочность ее усвоения [4].

По мнению исследователей презентации PowerPoint способствуют:

- повышению мотивации учения;
- активизации внимания;
- реализации дифференцированного подхода к обучению;
- сочетанию аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов;
- развитию умений устной речи;
- развитию интеллектуальных функций (анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение);
- творческой переработке усвоенного материала;
- интенсивному участию студентов в процессе обучения;
- повышению эффективности самостоятельной работы студентов [3; 7; 11; 12; 14].

В заключении отметим, что обязательным условием качественного современного образования является гармоничное сочетание традиционного обучения с использованием передовых технологий. В свою очередь, использование компьютерных технологий обеспечивает индивидуализацию процесса обучения, раскрывает творческие резервы личности студентов, развивает стремление к постоянному интеллектуальному росту, расширяет дидактические возможности педагогов. Перспективой нашего дальнейшего исследования в области методики преподавания иностранных языков и культур являются дистанционные образовательные технологии, которые доступны для применения в обучении русских студентов иностранному языку, в частности медицинскому английскому, в рамках высшей школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Интерактивные методы обучения в медицинском вузе: учебное пособие. /А. И. Артюхина, В. И. Чумаков. - Волгоград: Изд-во АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

ВолгГМУ, 2012. С.108-109.

2. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Формирование готовности преподавателей медицинского вуза к педагогическим инновациям // Современные аспекты реализации ФГОС и ФГТ. Вузовская педагогика. Материалы конференции. Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого; Главный редактор С.Ю. Никулина. 2013. С. 199-201.

3. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Профиздат, 1986. 96 с.

4. Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация Power Point и ее возможности при обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. 2008. - № 4. С. 36-40.

5. Вахтина Е. А., Артюхина А. И., Чумаков В. И. Самостоятельная работа студентов по педагогике: формирование учебно- исследовательской компетентности: учебно-методическое пособие /Е. А. Вахтина, А. И. Артюхина, В. И. Чумаков. - Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2013. С.12.

6. Выстропова О.С., Чепухина С.В. Интернет-ресурсы как средство интеграции урочной и внеурочной деятельности учащихся по английскому языку // ИТ-технологии в образовательном процессе. Материалы Международного педагогического форума / под ред. Кузибецкого А.Н. – Волгоград: Издательство лица № 8 «Олимпия», 2010. С. 23-26.

7. Выстропова О.С. Использование электронных и Интернет-ресурсов в обучении английскому языку. [Электронный ресурс]. URL: <http://tea4er.ru/forum/53/49087#49087> (дата обращения: февраль 2013).

8. Гафурова Н.О., Чурилова Е.Ю. Проектный метод в изучении PowerPoint // Информатика и образование. 2002. №9. С. 27-30

9. Жура В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении [Текст]: диссертация д-ра филол. наук: 10.02.19 / В. В. Жура. – Волгоград, 2008. 407 с.

10. Коваленко А.В. Роль мультимедийной презентации на занятиях по иностранному языку. [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/2010/Tomsk/II/II-0-31.html> (дата обращения: декабрь 2015).

11. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. – М.: Дрофа, 2004. 93 с.

12. Кoryтная М.Л. Современные технологии обучения иностранным языкам как средство повышения качества учебного процесса. [Электронный ресурс]. URL: <http://rgf.tversu.ru/node/472> (дата обращения: сентябрь 2015).

13. Кривоногова О.В. Использование мультимедийных презентаций на занятиях по английскому языку. Труды IV Международной научно-практической интернет-конференции «Многоуровневая языковая подготовка специалистов в высшей школе: проблемы и перспективы развития»; Южный федеральный университет. Издательство Южного федерального университета. – Ростов-на-Дону, 12-19 мая 2014 г. С. 220-223.

14. Мейтуев П.Л., Буторин В.И. Развитие индивидуального творческого мышления. – М.: «РАН», 1994. 136 с.

15. Хвесько У.Б., Рожкова Е.С., Чумаков В.И. Технология формирования мотивации научно-исследовательской деятельности студентов // Грани познания. 2014. № 3 (30). С. 85-89.

16. Самостоятельная работа студентов. [Электронный ресурс]. URL: http://www.e-reading.club/chapter.php/98177/41/Metodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekcii.html (дата обращения: январь 2016).

17. Microsoft PowerPoint. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dialektika.com/PDF/5-8459-0593-1/part.pdf> (дата обращения: январь 2016).

18. СРС. Презентации 2015 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://yadi.sk/d/UTW9MhranCnGn> (дата обращения: январь 2016).

19. Дистанционный курс английского языка для профильных школ. Английский-10. [Электронный ресурс]. URL: <http://olympia.pp.ru/course/view.php?id=202> (дата обращения: ноябрь 2015).

УДК 371.215

УПРАВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯМИ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ

© 2016

Галиев Ленар Мирзанурович, кандидат социологических наук

Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны (Россия)

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы и основные подходы управления изменениями внедрения инноваций в систему общего образования в связи с необходимостью перехода к новым стандартам обучения, а также с целью повышения качества школьного образования.

Ключевые слова: образование, школьное образование, управление изменениями, инновации, директор школы, учитель.

CHANGE MANAGEMENT IN THE CONTEMPORARY SCHOOL EDUCATION: ISSUES AND APPROACHES TO THEIR SOLUTION

© 2016

Galiev Lenar Mirzanurovich, candidate of sociological sciences

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny (Russia)

Abstract. The article considers the issues and main approaches of change management innovation in the system of General education because of the need of transition to new learning standards, and with the aim of improving the quality of school education.

Keywords: education, school education, change management, innovation, school Director, teacher.

Вопрос, связанный с осуществлением изменений в меняющемся мире в той или иной сфере является одним из ключевых вопросов современного менеджмента. Необходимость изменений вызвана, прежде всего, спецификой самого рыночного механизма, а также общественным и государственным интересами. В тоже время, можно сказать, что «изменения», зачастую являются способом решения тех или иных проблем организации. «Способность организации к изменению – ключевой фактор ее успеха в краткосрочной и долгосрочной перспективе» [1, с.10]. «Управление организацией, что бы в ней эффективно осуществлялась инновационная деятельность является во многих случаях одной из ее важнейших целей. В настоящее время в менеджменте организации используется «инновационный императив», определяющий инновации не только как фактор ее развития, но и как условие выживания» [2, с.117]. Поскольку руководителям на уровне образовательных учреждений нужно воплощать в жизнь задачи поставленные государством, то вполне закономерен вопрос о необходимости выяснения способов, а точнее моделей осуществления изменений.

В современном российском образовательном пространстве долгое время циркулирует информация, связанная с необходимостью внедрения инноваций в систему общего образования в связи с необходимостью перехода к новым стандартам обучения, а также с целью повышения качества образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. В частности они включают «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению... формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникативных технологий, умения осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата» [3].

Хотя в данном случае точнее было бы говорить о подготовке к достижению нового качества образования.

Вместе с тем необходимо отметить, что значительная часть инноваций (изменений), которые планировалось внедрить, так и не была реализована. В этой связи, К.М. Ушаков, в своей работе совершенно справедливо задается вопросом «С чего мы взяли, что для того, чтобы реализовать изменение, достаточно объяснить участникам будущих процессов смысл будущих изменений? Объяснение не решает проблемы включенности, реального, не имитационного участия» [4, с.106]. И действительно, выработанные годами ценности, нормы поведе-

ния вряд ли позволят так уж скоро изменить сложившуюся ситуацию.

Таким образом, декларирование новых принципов обучения, само по себе не изменит существующей парадигмы мышления учителей. На это, прежде всего, оказывает влияние прежняя модель поведения (в таблице слева), которая отличается от новой (в таблице справа) [5]. Как видно значительный акцент также сделан на необходимость работы в электронной среде. «Эффективность использования информационно-образовательной среды предполагает компетентность сотрудников образовательного учреждения в решении профессиональных задач с применением ИКТ» [3].

Таблица 1 - Роль учителя в реализации новых образовательных стандартов

Традиционная школа	Новая школа
В работе учителя доминирует изложение учебного материала и контроль работы учащегося	Педагогическая поддержка самостоятельной работы учащихся, их самореализации, самоконтроля
Учитель – непререкаемый авторитет	Учитель – фасилитатор
Учитель стремится организовать стабильное и контролируемое учебное окружение школьника	Учитель побуждает учиться в разных условиях: в школе, в реальной и виртуальной среде
Для выполнения домашней работы ребенок использует школьные учебники и другие книги	Для выполнения домашней работы ребенок использует материалы из интернета, с доступом через школьный портал
Учитель индивидуально разрабатывает учебные планы	Учитель готовит учебно-методические материалы в цифровом формате, обменивается ими с коллегами

Несмотря на схематичность, в данной таблице отражено мнение авторов, которые по новому видят условия реализации новых образовательных стандартов. Ведь если не изменится модель поведения, стиль учителя (а для этого должна поменяться позиция) то, сопротивление изменениям будет продолжено. Поэтому необходимо четко понимать и знать механизмы осуществления изменений. Руководителю трудно сориентироваться в подобной ситуации. А изменения осуществлять все же нужно. Если обратиться к новым стандартам общего образования, то в них, «требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования включают: оказание

постоянной научно-теоретической, методической и информационной поддержки педагогических работников, по вопросам реализации основной образовательной программы основного общего образования...проведение комплексных мониторинговых исследований результатов образовательного процесса и эффективности инноваций».

Поэтому, необходимо найти эффективные способы модели изменения позиции учителей для реализации поставленных государством задач.

К основной проблеме, мешающей реализации задуманного проекта исследователи (К.М. Ушаков, М.А. Шеремет, И.В. Грошев, В.М. Юрьев) относят сопротивление изменениям. «Кроме того, чтобы выработать и провести в жизнь рациональное (т.е. приносящее в организацию систему новое качество) изменение, необходимо обладать верной и точной информацией, являющейся важным элементом в отношениях власти и влияния. Верность и точность информации – одна из серьезных проблем в современных организациях» [1, с.17].

Причем следует иметь в виду, что сопротивление встречаются даже те изменения, которые в будущем несут сотрудникам благо. Причиной этого являются не сами изменения, а те последствия, которые они могут вызвать, так как обязательно нарушается равновесие, статус-кво, сложившееся в коллективе.

Угрозы, которые заключены в переменах, удручающе разнообразны. Их можно свести как минимум к следующим группам.

- Угроза статусу. В данном случае это означает, что в новой ситуации человек опасается оказаться недостаточно компетентным. Его, естественно, тревожит, что это станет заметно для окружающих и, в свою очередь, может изменить формальное или неформальное положение в организации. А люди, как правило, очень чувствительны к этому.

- Угроза отношениям всегда возникает в организации при изменениях, ведь они означают, что кто-то получает больше или меньше власти, больше или меньше признания, меняется положение людей относительно друг друга и т.д., что меняет давно сложившиеся отношения между людьми.

- Угроза дополнительной работы имеет место практически во всех случаях.

- Угроза незнакомой работы. Любое изменение предполагает, что кому-то придется делать не просто дополнительную, а незнакомую, непривычную работу.

- Любое изменение требует дополнительных затрат времени и сил на переучивание и приспособление, а ведь эти силы и время человек предполагает использовать как-то иначе.

- При любом изменении кто-то обязательно проиграет, так как просто не бывает изменений, от которых выигрывают все. Боязнь оказаться среди проигравших может быть очень серьезным основанием для тревоги и противодействия[4, с.110].

Одним из существенных препятствий на пути к изменению организации является организационная культура, которую мы рассмотрим более подробно. К.М. Ушаков, по этому поводу пишет, «всякий раз, когда вы сталкиваетесь с очень сильным сопротивлением персонала, его нежеланием делать те или иные вещи, когда вы очень долго не можете внедрить что-то, будьте уверены: вы столкнулись с эффектом, в основе которого лежит именно организационная культура. То есть ваши действия противоречат некоторым моральным, этическим нормам и правилам». [4, с.169]

Д. Е. Фишбейн, опираясь на исследование, проведенное голландским ученым Гиртом Хофстедом, пишет, что различия по параметру «мужественность-женственность» также имеют важные последствия, как для организационной структуры, так и для взаимоотношений между работниками. Например, в организациях с высоким показателем мужественности молодые люди обычно

стремятся сделать карьеру на работе. И если это не удается, они считают себя неудачниками. В таких учреждениях интересы, потребности и цели организации считаются достаточным основанием для вмешательства в личную жизнь работников. В них обычно меньше женщин, занятых на квалифицированных и хорошо оплачиваемых работах, а представители слабого пола, которые занимают достойные (порой руководящие) должности обычно ведут себя совсем не по-женски, отличаются напористостью и агрессивностью. В таких организациях часто случаются стрессы, связанные с работой[6]. В тоже время Дмитрием Ефимовичем было проведено исследование параметров предложенных Г. Хофстедом в образовательных учреждениях Российской Федерации. Одним из результатов данного исследования было то, что педагогическая деятельность школ России в значительной степени ориентирована на солидарность и равенство, а не на результат, что означает женственность культуры исследованных образовательных учреждений[7]. Исходя из этого, вполне можно согласиться с выводом, сделанным К.М. Ушаковым, который пишет, что «понимание особенностей собственных базовых представлений их чрезвычайно низкую динамику позволяют руководителю быть более адекватным в ситуации быстрых изменений и понимать возможный уровень сопротивления в тех или иных ситуациях» [4, с.10].

Для того чтобы реализовать модель перехода учителей к позиции, ориентированной на новое качество, важно проанализировать те модели, подходы, которые имеются в литературе. В научной литературе имеются различные точки зрения по данному вопросу.

Р. Дафт, пишет, что последовательность процесса изменения определяется действием трех факторов: 1) наличием внутренних и внешних сил, способных вызвать изменение; 2) осознанием менеджментом необходимости перемен; и 3) осуществлением требуемых изменений. Конкретная форма любого из этих действий зависит от особенностей организации и принятого в ней стиля управления[8, с.401].

М. Бир при осуществлении организационных изменений предлагает действовать следующим образом. По его мнению, не формирование системы ценностей приведет к изменению поведения, а, напротив, формирование нужного типа поведения впоследствии приведет к появлению соответствующих ценностей. Наиболее эффективный способ изменить поведение, заключается в изменении организационного контекста, в котором люди будут играть новые роли, брать на себя ответственность, которая до определенной степени «навязывается» людям новые установки и типы поведения[9, с.551].

Фактически автор данной оригинальной модели предлагает создать такие условия, при которых произойдет запланированное изменение. Но при этом воздействие происходит не на сам объект изменений, а на среду, в которой он находится, с которой взаимодействует.

Модель Р. Бекхарда, достаточно формализована и в тоже время содержит в себе такие важные этапы как постановка целей, диагностика существующих условий относительно этих целей, выработка действий на переходный период и формирование приверженности, необходимой для достижения будущего состояния, а также разработка стратегий и плана действий для управления этим переходом в свете анализа факторов, способных повлиять на процесс проведения изменений. [9, с.549]. Следует отметить, что в данной модели практически не учитываются психологические аспекты работы с персоналом. В тоже время дан алгоритм действий для управления. Фактически его модель состоит из процессов программы изменений.

К. Тюрли описывает сразу пять подходов к управлению изменениями. Можно сказать, что данный автор попытался систематизировать различные подходы к изменениям. Первый, директивный подход, суть которого заключается в навязывании изменений в кризисных

ситуациях. Следующий подход, приводимый данным автором, переговорный. По нему признается, что власть распределяется между работодателем и работником, а изменения требуют процесса переговоров, достижения компромисса и согласия до начала реализации.

Нормативный подход, предполагает проведение комплексных изменений в установках, ценностях и убеждениях всех работников. Следующий подход аналитический. К.Тюрли, оценивает его весьма скептически. Он считает, что эмоции, политика и внешнее давление приводят к тому, что рациональный подход, который может быть правильным на начальной стадии изменений, потом бывает трудно сохранить.

Пятый, завершающий, подход, основанный на действии. По мнению автора, этот подход к изменениям начинается с распространенного признания существования некоторых проблем, хотя эти проблемы четко не определены. Поиск возможных решений, часто методом проб и ошибок, приводит к прояснению характера проблемы, после чего возникает общее понимание возможного оптимального решения или как минимум схема, в рамках которой его можно найти [9, с.549-550].

Очередная модель изменений, которую предстоит рассмотреть, разработана К. Левином. Эдгар Шейн взял из его работы (Levin, 1947) фундаментальные представления, лежащие в основе изменений в человеческой системе и дополнил собственными исследованиями в области навязывания убеждений, профессионального образования, динамики групп и развития менеджмента. На этой модели остановимся более подробно.

Если в какой-либо части базовой структуры происходят более или менее существенные изменения, которые нельзя назвать незначительными, постепенными, тогда система в первую очередь должна переживать состояние дисбаланса. Возникновение такого дисбаланса, вывод системы из равновесия К.Левин назвал «размораживанием», или образованием мотивации к изменению. Э. Шейн пишет, что «размораживание» неизбежно состоит из трех совершенно разных процессов и, чтобы в системе появилась мотивация к изменению, каждый из них должен в определенной степени присутствовать: 1. достаточное количество противоречащих сложившемуся порядку вещей данных, что приводит к серьезному дискомфорту и дисбалансу; 2. связь противоречащих данных с важными целями и идеями, что вызывает тревогу и / или чувство вины; и 3. достаточная психологическая безопасность, т.е. возможность решить проблему и научиться чему-то новому без потери самоидентификации или целостности [10, с.251].

Таким образом, директивный подход не может обеспечить длительность, а главное реалистичность изменений. Переговорный процесс по существу, может означать делегирование полномочий, но при этом не является исчерпывающим при реализации изменений, предполагающих переход к иной позиции.

В случае с нормативным подходом, предполагаются достаточно глубокие изменения. Реализация подобного подхода, является весьма сложной, длительной процедурой, которая под силу профессионалам высокого уровня. Аналитический подход более близок к той, модели который предлагает Р. Бекхард.

Подход, основанный на действии, можно было бы назвать весьма распространенным. Но к сожалению, учитывая то, что реально ситуация в образовании практически не меняется и правильнее бы назвать это бездействием или по определению К.М. Ушакова «имитацией деятельности» то, данный подход все же далек от реальности. Возможно, данный подход больше подойдет для организации, функционирующей более самостоятельно, нежели общеобразовательное учреждение, чья деятельность стандартизированы со стороны государства. И все же данный подход в модели управления вполне можно рассматривать как некий элемент, на одном из этапов осуществления изменений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шеремет М.А. Управление изменениями. – М.: Изд-во «Дело» РАНХиГС, 2011.
2. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы/ С.Р. Яголковский; нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: изд. Дом Высшей школы экономики, 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 года // <http://old.mon.dov.ru>
4. Ушаков К. М. Управление школой: кризис в период реформ. – М.: Сентябрь, 2011
5. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. – М.: Изд-во «НексПринт», 2010.
6. Фишбейн Д.Е. Мужественность и женственность: два вектора организационного поведения// «Директор школы», № 1, 2004
7. Фишбейн Д. Влияние базовых представлений работников образования РФ на процесс управления изменениями в российском образовании: автореф. диссертации канд. пед. наук. Москва, 2007
8. Дафт Р. Менеджмент. 8-е изд. /Пер. с англ. Под ред. С.К. Мордовина. – СПб.: Питер, 2010.
9. Грошев И.В. Менеджмент организационной культуры/ И.В. Грошев, В.М. Юрьев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010
10. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. 3-е изд. /Пер. с англ. Под ред. Т.Ю. Ковалевой. – СПб.: Питер, 2011

УДК 373 (571.53)

РАЗВИТИЕ ЧАСТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ИРКУТСКЕ
В СЕРЕДИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

© 2016

Гаращенко Любовь Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. В публикациях последних лет все более четко обозначается проблема восстановления исторической памяти и традиций отечественной педагогической культуры. Делается акцент на необходимости извлечения всего ценного педагогического опыта, накопленного дореволюционной школой: это позволит не только обогатить современную науку и практику, но и оценить жизнеспособность отдельных педагогических концепций и образовательных инноваций. В данной статье рассматриваются историко-педагогические аспекты становления и развития частных учебных заведений в Иркутске в дореволюционный период. На основе вновь выявленных архивных документов, материалов периодической печати той поры, а также опубликованных источников делается попытка представить эволюцию и особенности деятельности частных школ в столице Иркутской губернии в середине XIX – начале XX вв. Автор вводит в научный оборот неизвестные ранее факты, в том числе сквозь призму персональных биографий учредителей частных учебных заведений.

Ключевые слова: образование, история образования, частная школа, учебные заведения, пансион, гимназия, благотворительность, образовательная инициатива, учредители частных школ, Иркутск, Иркутская губерния.

PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS DEVELOPMENT IN IRKUTSK IN THE MIDDLE
OF THE 19th – THE BEGINNING OF THE 20th CENTURIES

© 2016

Garashchenko Liubov Vitalyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair pedagogics
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. In recent publications the problem of recovery of historical memory and traditions of national pedagogical culture appears more clearly. The emphasis is on the necessity of extraction of all valuable pedagogical experience which was saved up by pre-revolutionary school: it will allow not only to enrich modern science and practice, but also to estimate viability of separate pedagogical concepts and educational innovations. This article considers historical and pedagogical aspects of formation and development of private educational institutions in Irkutsk during the pre-revolutionary period. On the basis of newly revealed archival documents, materials of periodicals of that time, and the published sources is made an attempt to present evolution and features of activity of private schools in the capital of the Irkutsk province in the middle of XIX – the beginning of the XX centuries. The author introduces into scientific circulation the unknown earlier facts, including through a prism of personal biographies of founders of private educational institutions.

Keywords: education, history of education, private school, educational institutions, boarding school, gymnasium, charity, educational initiative, founders of private schools, Irkutsk, Irkutsk Province.

Неотъемлемой частью системы образования в Российской империи являлись негосударственные учебные заведения. Решая задачу просвещения подрастающего поколения и восполняя недостаток казенных общеобразовательных школ, частные училища представляли собой самостоятельную, особую педагогическую реальность, в основу которой были положены принципы самокупаемости, вариативности и энциклопедичности образования, гуманизации учебно-воспитательного процесса. Имелись такие учреждения и в Иркутске. Наиболее широкое распространение они получили в середине XIX в., демонстрируя просвещенческие инициативы частных лиц и общественных объединений.

Исследователи, ученые и краеведы, не обошли вниманием деятельность иркутских частных учебных заведений. В историографии Иркутска отдельные вопросы, связанные с организацией частного образования, фрагментарно затрагивались в работах, посвященных развитию предпринимательства, меценатства и благотворительности (В.П. Шахеров) [1], в обобщающих и узкоспециализированных изданиях по истории города и народного образования (О.А. Горощенова [2], М.В. Кузнецова [3], Г.В. Оглезнева, Л.А. Семенова [4] и др.). На страницах местных и центральных журналов опубликован ряд статей (Л.В. Гаращенко [5], Ю.П. Лыхин [6], Н.С. Струк [7] и др.), которые, повествуя о конкретных частных училищах, дополняют общее представление о формировании городского образовательного пространства, роли негосударственных школ в повышении культурного потенциала столицы огромного края. Вместе с тем, системного историко-педагогического исследования, комплексно отражающего эволюцию и организационно-педагогические аспекты деятельности негосударственных учебных заведений в Иркутске в середине XIX – начале XX вв., не предпринималось. Осветить эти вопросы в какой-то мере призвана данная статья. При этом наше

внимание будет сосредоточено на общеобразовательных школах, созданных по инициативе частных лиц. Вне рамок исследования останутся училища, основанные просветительскими и профессиональными сообществами, а также частные профессиональные учебные заведения.

В губернском городе Иркутске наряду с казенными школами и домашним обучением издавна существовали частные училища и пансионы. Так, в 1840 г. преподаватель мужской гимназии Ф.Н. Волков содержал здесь школу, где обучалось всего 8–9 девочек и мальчиков – дети купцов Дегтева, А. Белоголового, Н. Пестерева, П. Герасимова [8]. Федор Николаевич Волков был зятем служащего канцелярии Главного управления Восточной Сибири Н.Ф. Скрябина, который еще в 1833 г. открыл в своем доме пансион для детей обоего пола. В заведении Н.Ф. Скрябина, рассчитанное на 15 учеников, уже в первый год было принято 9 мальчиков и 16 девочек. Пансионерами стали дети богатых купцов (И. Баснина, М. и К. Трапезниковых и др.), а также крупных местных чиновников [3]. Чтению, письму, российской грамматике, священной истории, географии и рисованию обучал сам учредитель, в прошлом преподаватель Иркутского уездного и Оёкского приходского училищ.

Первоначально, до середины XIX в., подобных заведений в Иркутске было немного. Деятельность частных школ во всей России с 1786 г. находилась под строгим государственным контролем. Опубликованный в этом году «Устав народным училищам Российской империи» включал целую главу под названием «Наказ содержащим домашним училищ и учителям, имеющим у себя воспитанников». Этот раздел практически в неизменном виде был перенесен в «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 г., а затем – в «Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С. Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского» (1828 г.).

Важно, что в уставе 1828 г. деятельность частных школ была признана положительной «для содействия видам Правительства в распространении просвещения» [9, с. 1125].

Согласно Уставу 1828 г., частные заведения могли быть двух «родов»: в первых осуществлялся только учебный процесс (здесь могли совместно обучать детей обоего пола, если возраст девочек не превышал 11 лет), в других ученикам обеспечивали также полный пансион и воспитание. Относительно содержания образования было рекомендовано в числе и распорядке учебных предметов сближаться с соответствующими казенными училищами. Однако учредитель мог добавлять в курс учения «какую-либо науку, иностранный язык или искусство, соображаясь с местными потребностями или особенною целью заведения» [9, с. 1126]. Выявленные нарушения – отступления от утвержденного учебного плана – могли стать поводом для закрытия школы.

Практически сразу после открытия Н.Ф. Скрыбиным своего пансиона, 28 ноября 1833 г. Сенат принял закон «О мерах против умножения пансионатов и частных учебных заведений». Закон устанавливал новые правила учреждения таких школ, которые были названы по большей части не достигавшими своей цели. В Санкт-Петербурге и Москве впредь до усмотрения особой надобности вообще приостанавливалось создание новых частных пансионатов. В других городах разрешение на организацию пансиона могло выдаваться не иначе как «по уважению крайней в том надобности» и в тех местах, где не представлялось другой возможности к «образованию юношества» [10, с. 707] в казенных учебных заведениях. Кроме того, учредитель обязательно должен был иметь статус подданного Российской империи.

Несмотря на ограничения и запреты со стороны правительства в отношении частных школ, с 1847 по 1860 г. в Иркутске работал пансион русской подданной госпожи Ю. Ришье. Обучение девочек в нем велось на французском языке. В декабре 1847 г. в пансионе воспитывалось 17 учениц. Газета «Иркутские губернские ведомости» 19 июня 1858 г. писала, что в единственном в городе частном женском пансионе «...цены за воспитание не доступны для людей небогатых, чего, впрочем, отнюдь не должно ставить в вину почтеннейшей и весьма уважаемой содержательнице пансиона: она вынуждена на это дороговизною в Иркутске на все предметы...». Хозяйка заведения – француженка Ю.Ф. Ришье (в девичестве Ланж, или Ланге) – «пианистка и певица» [11, с. 449], уроженка Таганрога, состояла в дружественных отношениях с женой декабриста М.Н. Волконской. В 1848 г. она, помимо содержания пансиона в Иркутске, давала уроки по фортепиано дочери С.П. Трубецкого Александре [12]. Современники характеризовали Юлию Федоровну как очаровательную женщину, великолепную пианистку: ее «талант фортепианной игры... талант необыкновенный... мог бы быть по достоинству отмечен в каждой европейской столице» [13, с. 554]. Училище Ю. Ришье «пользовалось прекрасной репутацией и в памяти старожилов оставило хорошее воспоминание» [14].

В апреле того же 1847 г. открыл свою публичную школу для девочек швед И.П. Карлберг, русский подданный, учитель немецкого языка местной мужской гимназии и Девичьего института Восточной Сибири. Пансион был организован по аналогии с заведением Ю. Ришье, но в нем дополнительно преподавали английский язык, стоимость же годового содержания воспитанниц была в два раза ниже и составляла 800 рублей. Школа просуществовала всего несколько месяцев, в январе 1848 г. была закрыта в связи со смертью учредителя [15].

О существовании в Иркутске в 40-х – 50-х годах XIX в. еще одного частного пансиона для девочек – Аф. Рассказова – упоминается в записках современника событий. В эту школу принимались дети чиновников и именитых купцов. В заведении, «кроме обучения – читать, писать по-русски, 1-й части арифметики да

Священной истории, – других наук не существовало» [16, с. 116]. Дополнительно девочек обучались танцам. Для преподавания предметов приглашались учителя приходского и уездного училищ. Пансион А. Рассказова непрерывно действовал более десяти лет, «принося большую пользу» городскому обществу.

Монополия государства на открытие учебных заведений, введенная законом 1833 г., была отменена 17 января 1857 г. Высочайшим повелением «О разрешении открывать частные пансионаты в С. Петербурге и Москве без ограничения числа их» правительство признало таковые пособиями развития сети школ в России, не требовавшими затрат казны. При этом право принимать решение об учреждении новых частных школ перешло от министра народного просвещения к попечителям учебных округов. В Иркутске эту функцию выполняли генерал-губернаторы. Деятельность же таких заведений еще в течение десяти лет регулировалась законом 1828 г.

Отмена ограничительного закона 1833 г. была отмечена организацией новых частных учебных заведений во всех регионах России. Не остался в стороне и Иркутск. Как сообщает летописец, уже в январе 1859 г. «передовые прогрессивные учителя Ф.К. Геек, Н.П. Косыгин и П.И. Польшнев открыли... частный пансион, обучение в котором проводилось в духе педагогического наследия декабристов» [17, с. 61]. Согласно другим данным, заведение в январе 1859 г. значилось как уже действующее. Оно, «удовлетворяя требованиям современной педагогической науки» (Н. Гильдебрандт) [18, с. 9], пользовалось известностью и успехом. В 1861 г. здесь получали образование 37 человек. Сюда отправляли своих детей на воспитание родители из Забайкалья, Енисейской губернии, даже из Якутска. Воспитанники, находясь на содержании (квартира и стол), обучались не только грамоте, но и ремеслам, а также гимнастике. Об учредителях известно, что они были преподавателями Иркутской губернской гимназии. В пансионе занимались с детьми каждый по своей специальности: Федор Карлович Геек (встречается написание фамилии как Геэк) и Петр Иванович Польшнев обучали математике и физике, Николай Петрович Косыгин преподавал законоведение. Все трое были награждены темной бронзовой медалью на Владимирской ленте в память войны 1853–1856 гг. Частный пансион со степенью гимназии Ф.К. Геака просуществовал до 1862 г. Это учебное заведение стало центром, где проходили мероприятия педагогической общественности: в 1859 г. здесь состоялось учительское собрание, на котором присутствовали «почти все лица, принадлежащие к сословию учащихся г. Иркутска». Всего в заседании участвовали 32 человека – преподаватели мужской гимназии, семинарии, уездных и приходских училищ, учителя военного ведомства. Было принято решение о дальнейшем проведении таких встреч, «по примеру современных воспитателей европейских и русских» [19, с. 6], для обсуждения педагогических вопросов.

Почти в тот же период, в 1860 г., основала свой частный женский пансион Конкордия Пикок [3], жена вступившего в русское подданство иностранца Пикока – купца 2-й гильдии, работавшая до этого гувернанткой. В первый год на обучение поступило всего 10 девочек. Они изучали Закон Божий, арифметику, историю, географию, русский, французский и немецкий языки, естественную историю, чистописание и рисование. Сама К. Пикок преподавала языки и давала ученицам, по их желанию и с согласия родителей, уроки музыки и танцев. На остальные предметы приглашались учителя гимназии. Пансион действовал в течение двух лет с момента открытия.

Существенный рост числа неправительственных учебных заведений в Иркутске был отмечен со второй половины XIX в., когда школьная реформа 1860-х годов открыла дорогу частным инициативам в сфере образования. В городе было учреждено более сести-

десяти частных школ, среди них: бесплатное училище Н.В. Сукачевой для девочек (1883 г.) и женское учебное заведение Е.И. Шаршавиной (1886 г.), подготовительные школы для детей обоего пола Л.Ф. Шастиной (1901 г.), О.В. Сазоновой (1907 г.) и О.А. Ковалевой (1909 г.), начальные школы с обучением рукоделию и ремеслу Т.С. Казариновой (1891 г.), А.Д. Шиловой (1891 г.) и Л.П. Пророковой (1893 г.), учебные заведения третьего разряда О.А. Переломовой (1897 г.), М.К. Киселевой (1901 г.) и Е.А. Горцейт (1907 г.), женские учебные заведения второго разряда А.М. Григорьевой (1902 г.), С.Е. Детьшевой и С.К. Протасовой (1906 г.), прогимназии О.Г. Беляевой (1894 г.; в 1904 г. перешла к В.С. Некрасовой) и М.В. Гайдук (1909 г.), гимназии М.А. Смориго (1907 г.) и А.О. Блажевича (1917 г.) и многие другие.

Особое место в решении задач просвещения юных иркутян занимала школа «Детский Сад», созданная в 1869 г. М.Г. Тюменцевой при активной поддержке главного инспектора училищ Восточной Сибири Р.К. Маака и совмещавшая функции дошкольного воспитания и начального обучения. На момент открытия в школу было зачислено 20 человек. На следующий год в трех отделениях, или группах, обучались уже 54 ребенка (33 мальчика и 21 девочка), а в 1887 г. – 134 воспитанника в пяти группах. В основу деятельности первого в городе «Детского Сада» был положен метод немецкого педагога Ф. Фребеля. Заведение выполняло свою миссию в течение полувека, содержалось на субсидию Иркутской городской думы (в 1873–1911 гг., что позволило часть детей принимать бесплатно), пожертвования состоятельных граждан (купцы И.И. Базанов, Е.И. Замятин, И.А. Мыльников, П.А. Сиверс, А.М. Чуваев и др.) и плату за учение детей. В 1919 г. оно, получив новое название – «Первый народный детский сад», перешло под ведомство государства и стало методическим центром для дошкольных учреждений Иркутска и Иркутской губернии. Организатор и бессменный руководитель учреждения Мария Гавриловна Тюменцева, выпускница Девичьего института Восточной Сибири и его пепиньерка, отдала своему «детищу» половину своей жизни – 22 года (Л.В. Гаращенко) [5].

Деятельность всех негосударственных школ этого периода строилась в соответствии с постановлением министра народного просвещения «Об изменении и дополнении ныне действующих узаконений о частных училищах» (1868 г.). Данным нормативным актом все частные учебные заведения были разделены на три разряда: училища высшего или первого разряда – имевшие не менее шести классов; второго разряда – не менее трех классов; третьего разряда – одноклассные и двухклассные училища. На учебный курс каждого класса полагалось не менее одного года. То есть, первый разряд соответствовал казенным средним учебным заведениям, второй – городским и уездным училищам, третий – начальным училищам. Частному училищу первого разряда, приближавшемуся по учебному курсу к классической гимназии, мог быть присвоен, с утверждения министра народного просвещения, статус частной классической гимназии с полными правами правительственных гимназий: воспитанники их имели право поступать в университет. Так произошло с иркутскими учебными заведениями А.М. Григорьевой (в 1905 г.), С.Е. Детьшевой и С.К. Протасовой (в 1907 г.), Е.А. Горцейт (в 1912 г.), М.И. Смирновой (в 1916 г.).

Частные учебные заведения Иркутска, создававшиеся их учредителями чисто в коммерческих целях, в целях благотворительности либо для реализации новаторских идей, смогли в какой-то мере удовлетворить насущные потребности иркутян, стремившихся дать образование своим детям. Многие из детей оставались «за бортом» из-за отсутствия вакансий в городских училищах. Желание родителей поместить своих чад в школу было настолько велико, что некоторые предлагали «при-

обрести за их счет скамейки, только были бы приняты дети» [20, с. 2]. Поэтому вполне объяснимо, что газета «Восточное обозрение», сообщая о предполагавшемся открытии прогимназии О.Г. Беляевой с интернатом для иногородних, восторженно писала 28 августа 1894 г.: «С удовольствием приветствуем благое начинание и желаем ему полного успеха, надеясь, что учреждение встретит и сочувствие и поддержку, в особенности в родных тех девиц, которые оказались сверхкомплектными в казенных заведениях». Однако кардинально ситуация не изменилась, и то же издание 25 августа 1901 г. сообщало, что в городе были переполнены не только казенные школы, но и частные: «Не успела г-жа Киселева открыть школу, и уже приходится за недостатком места отказывать в приеме. Школьный вопрос в Иркутске – это самый больной вопрос, требующий немедленного разрешения». В значительной степени это было связано с проведением в Восточную Сибирь железной дороги, усилением переселенческого движения и ускорением экономического развития края. В 1909 г. даже в частных училищах было отказано в приеме 103 мальчикам и 151 девочке [21, с. 3].

Следует отметить, что при общем положительном значении для развития народного образования в губернии, частные школы были почти недосягаемы для малообеспеченных слоев населения. В их сторону даже звучали обвинения, что «они стараются окружить себя олимпийской неприступностью для смертных, не принадлежащих к их составу» [22, с. 1]. Стоимость содержания учеников варьировалась в зависимости от типа школы и года обучения, но она была значительно выше, чем в казенных училищах. В некоторых заведениях были предусмотрены стипендии, имелись льготы для детей преподавателей. В гимназии Е.А. Горцейт часть учеников обучалась бесплатно, дети педагогов – за половинную плату (Государственный архив Иркутской области (далее – ГАИО). Ф. 63. Оп. 1. Д. 605. Л. 3). Существовавшее при прогимназии М.В. Гайдук общество вспомоществования нуждающимся учащимся внесло в 1915 г. за беднейших учащихся 745 рублей, а 11 ученикам в течение всего учебного года выдавались бесплатные завтраки (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 607. Л. 7). В 1917 г. стипендиатками гимназии В.С. Некрасовой являлись 38 «беднейших и способных учениц» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 884. Л. 12 об.). Коллективы большинства частных гимназий Иркутска устраивали различные культурно-развлекательные мероприятия, сбор с которых предназначался на взнос платы за учение «недостаточных» детей. В организации концертов принимали участие известные музыканты, актеры драмтеатра, школьные хоровые коллективы. Нередко благотворительные вечера почитал своим присутствием генерал-губернатор – попечитель учебного округа.

Среди владельцев частных школ были представители разных социальных слоев. Большинство из них имели в прошлом опыт педагогической деятельности и необходимый уровень образования, хорошую репутацию. Нередко учредители сами преподавали в созданных ими заведениях. В числе таких педагогов-энтузиастов значатся имена О.Г. Беляевой, Е.А. Горцейт, С.Е. Детьшевой, М.К. Киселевой, В.С. Некрасовой, О.А. Переломовой, А.Э. Третьяковой, Е.И. Шаршавиной и др. Они более смело, по сравнению с руководителями казенных училищ, воплощали в жизнь инновационные педагогические идеи, практиковали современные методы обучения и воспитания, а для этого тщательно подбирали педагогический коллектив. В условиях острого дефицита кадров, когда на работу в учебные заведения региона нередко приглашались выпускники из европейской части России, владельцы частных школ решали эту проблему за счет привлечения наиболее квалифицированных учителей из государственных гимназий и училищ.

Как показало изучение истории иркутских частных школ, большинство работавших там педагогов были

совместителями. Так, Д.Я. Райхбаум преподавал физику одновременно в губернской мужской гимназии, гимназиях Е.А. Горцейт и А.М. Григорьевой; художница М.Н. Бабановская вела уроки рисования и лепки в заведениях С.Е. Детьшевой, В.С. Некрасовой и М.В. Гайдук и т. д. Другим источником пополнения кадрового ресурса были лица, состоявшие на государственной службе. Например, в гимназии Е.А. Горцейт преподавали инженер А.Н. Веденятин, служивший в управлении Забайкальской железной дороги (выпускник Московского технического училища), Н.Н. Сивицкий – старший кандидат на судебную должность при Иркутской судебной палате (окончил Московский университет) и Б.Ф. Сержпутьковский – исполняющий должность начальника третьего счетного отделения Иркутского окружного интендантского управления, а в гимназии В.С. Некрасовой математику вел помощник делопроизводителя иркутского генерал-губернатора Н.А. Щукин (выпускник Томского университета). Таких персоналий было много.

Пожалуй, одним из наиболее ярких примеров инновационной организации образовательного процесса является гимназия А.М. Григорьевой. В основу деятельности этого заведения были положены следующие идеи: «...школа, во-первых, должна обнимать всю личность учащегося и закладывать здоровые основы не только одних знаний, но и нравственно-религиозного, эстетического и физического развития, во-вторых, в области собственно обучения главной и руководящей целью должно быть возбуждение в учащихся умственной самостоятельности, ведущей к широкому умственному развитию и широкому горизонту и соединенной с любовью к самому знанию и науке». Большое внимание уделялось наглядному методу: широко практиковались образовательные экскурсии – посещение ученицами сейсмологической обсерватории, электрической и телефонной станций, местные «путешествия» для ознакомления с флорой и фауной и др. Не было балльной системы оценки знаний, «заслоняющей от учащихся прямую цель обучения» [23, с. 9, 10].

В вариативную часть учебных планов большинства иркутских частных школ входило обучение иностранным языкам, танцам, рукоделию. В гимназии В.С. Некрасовой преподавание математики, истории начиналось в младших классах. Дополнительные знания давались по естественной истории (при изучении ботаники, зоологии, физики, анатомии, физиологии) и географии (сравнительная и физическая география, основы геологии и минералогии). Иногда же деятельность негосударственных учебных заведений подвергалась серьезной критике. Отмечалось, что подготовка учащихся бывает крайне слаба, что на обучение принимаются дети, не выдержавшие экзаменов в городские училища, и они все же «ежегодно переводятся из класса в класс, пока, наконец, не обнаружится перед родителями полная несостоятельность их познаний». Это выявлялось, как правило, когда ученики, пытавшиеся перейти в казенную гимназию, оказывались «несостоятельными на приемных экзаменах» [24, с. 1].

Частные школы жили насыщенной культурной жизнью. В их стенах устраивались выставки, спектакли, праздники, издавались ученические рукописные журналы. Часть мероприятий проводилась под патронажем Министерства народного просвещения: празднование юбилея Отечественной войны 1812 г., 300-летия императорского дома Романовых и др.

В годы Первой мировой войны все негосударственные учебные заведения активно включились в благотворительную деятельность. Дети участвовали в сборе пожертвований, ухаживали за ранеными в госпиталях, организовывали концерты, средства от которых направлялись в пользу нуждавшихся в призрании. Ученицы гимназии В.С. Некрасовой во время уроков рукоде-

ля, с разрешения губернского учебного начальства, шили белье для раненых. Коллектив мужской гимназии Е.А. Горцейт в 1915 г. помогал «воину в окопах, беженцу в тылу. Преподаватели делали посильные пожертвования и отчисления деньгами и вещами... Ученики старших классов участвовали во всех сборах на нужды войны. При устройстве концерта в пользу недостаточных учеников было отчислено более 100 рублей на нужды иркутского лазарета» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 605. Л. 2 об.) и т. д.

После революционных событий 1917 г. многие из частных училищ Иркутска прекратили свое существование. Отдельным школам удалось продолжить свою деятельность до 1920 г. и даже обрести государственную финансовую поддержку. В частности, женская гимназия А.М. Григорьевой, которую в 1919 г. посещала 391 ученица, получила в 1918 г. на свое содержание 5 200 рублей из средств государственного казначейства, а также более 29 000 рублей из специальных средств и капиталов Министерства народного просвещения (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 968. Л. 2).

Переломным в судьбе иркутских частных школ стал 1920 год: все они перешли в ведение губотдела народного образования. Известно, например, что на базе женской гимназии В.С. Некрасовой с начала 1920/1921 учебного года была открыта вторая советская школа первой ступени Центрального района города.

Таким образом, негосударственные учебные заведения Иркутска как исторически сложившийся тип образования в условиях недостатка казенных школ в большинстве случаев преследовали образовательные и просветительские цели, коммерция отходила на задний план. Они были заметным явлением в образовательной инфраструктуре города, став неотъемлемой частью региональной педагогической и культурной традиции. Знакомство с историческими данными по истории частной школы, хранящимися в Государственном архиве Иркутской области, выявило значительное число неопубликованных источников, позволяющих расширить представления о частной инициативе в области образования в Иркутске в дореволюционный период. Многие материалы впервые введены в научный оборот. С нашей точки зрения, заслуживает особого внимания опыт деятельности наиболее передовых частных училищ и гимназий. Его исследование будет способствовать полному освещению поставленных нами задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шахеров В.П. Иркутск купеческий: история города в лицах и судьбах. Хабаровск: ИД «Приамурские ведомости», 2006. 176 с.
2. Горошенова О.А. От навигацкой школы к техническому университету. Ч. 1 (1754–1917). Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2009. 220 с.
3. Кузнецова М.В. Иркутская школа (XVIII – первая половина XIX вв.). Иркутск: Иркут. ун-т, 2000. 200 с.
4. Оглезнева Г.В. Народное образование / Г.В. Оглезнева, Л.А. Семенова // Иркутский край. Четыре века: История Иркутской губернии (области) XVII–XXI вв. / гл. ред. Л.М. Дамешек. Иркутск: Востсибкнига, 2012. С. 197–212.
5. Гарашенко Л.В. Организация обучения и воспитания в частной школе «Детский Сад» в Иркутске во второй половине XIX – начале XX вв. // Вектор науки ТГУ. Серия: Психология, педагогика. 2015. № 1 (20). С. 42–45.
6. Лыхин Ю. Рисовальная школа в Иркутске // Земля Иркутская. 1995. № 4. С. 53–56.
7. Струк Н. «Счастлива возможностью посильно содействовать образованию юных иркутянок» // Земля Иркутская. 2010. № 1 (36). С. 43–49.
8. Вагин В.М. Мои воспоминания // Мемуары сибиряков. XIX век / сост., предисл. и публ. текстов – Н.П. Матханова, О.Т. Базалийская; отв. ред. акад. Н.Н. Покровский. Новосибирск: Сибирский хронограф, АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

2003. 346 с.

9. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С. Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2-е. Т. 3. СПб.: Тип. II отделения собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. С. 1097-1127.

10. О мерах против умножения пансионов и частных учебных заведений // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2-е. Т. 8. Отд. 1. СПб.: Тип. II отделения собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1834. С. 707.

11. Давыдов В.Л. Сочинения, письма / изд. подг. Т.С. Комаровой. Иркутск: Мемориальный музей декабристов, 2004. 512 с.

12. Трубецкой С.П. Материалы о жизни и революционной деятельности. Т. 2. Письма. Дневник 1857-1858 гг. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1987. 608 с.

13. Сабиньский Ю. Дневник моей неволи // Воспоминания из Сибири: мемуары, очерки, дневниковые записи польских политических ссыльных в Восточную Сибирь первой половины XIX столетия / публ., сост., перевод, вступл., предисл., коммент. Б.С. Шостаковича. Иркутск: Изд. ООО «Артиздат», 2009. С. 533–580.

14. Восточное обозрение. 1894. 28 авг.

15. Сабиньский Ю.Г. Сибирский дневник: в 2 т. Т. 2. Иркутск: Иркутский музей декабристов: ООО «Артиздат», 2015. 840 с.

16. Вишняков Н.И. Записки военного врача / изд. подг. Н.П. Матхановой. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2011. 339 с.

17. Иркутская летопись 1661–1940 гг. / сост., автор предисл. и примеч. Ю.П. Колмаков. Иркутск, 2003. 848 с.

18. Гильтебрандт Н. Очерки Иркутска // Иркутские губернские ведомости. 1859. 22 янв. Неоф. ч. С. 5-12.

19. Иркутские губернские ведомости. 1859. 25 июня. Неоф. ч. С. 6.

20. Восточное обозрение. 1899. 26 авг.

21. Восточная заря. 1909. 11 дек.

22. Восточное обозрение. 1894. 4 сент.

23. Десятилетие Иркутской частной женской гимназии А. М. Григорьевой. Иркутск: Губернская типография, 1912. 26 с.

24. Восточное обозрение. 1898. 16 авг.

УДК 681.3:378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

©2016

Гасымова Афаг Гасым кызы, доцент, директор Казахского филиала

Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье описывается воспитательно – обучающее значение использования компьютерных технологий в ВУЗ-ах в обучении истории Азербайджана. Выражается мнение о степени изученности проблемы. Как пример, показан семинар, посвященный эффективности использования компьютерных технологий. Компьютеры и Интернет являются большими вспомогательными ресурсами для учителей. Учителя через Интернет могут найти методики, планы уроков, практическую поддержку, информацию и материалы. С помощью компьютера можно сделать жизнь учителя проще и эффективнее. В настоящее время для учителей в Интернете одной из наиболее важных особенностей многих новых сайтов является предоставление готовых планов уроков и предлагаемые мероприятия по широкому кругу вопросов. Программы и доски объявлений также позволяют учителям сотрудничать с другими регионами мира, чтобы поделиться своими лучшими планами уроков и предложениями друг с другом. Разумеется, когда вы планируете использовать план урока другого преподавателя, или его методику, важно думать о том, будет ли это работать для ваших студентов. Книги и материалы для преподавателей и студентов также могут быть размещены и приобретены через Интернет, экономя учителям время.

Ключевые слова: компьютерные технологии в ВУЗ-ах, образование, педагогические технологии, качество обучения.

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION WHILE TEACHING THE HISTORY OF AZERBAIJAN

©2016

Gasimova Afaq Gasim gizi, Associate Professor, Director of Kazakh branch

Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The educational training importance of the use of computer technologies while teaching the history of Azerbaijan in institutions of higher education is described in the article. Certain attitude is being shown to the level of the scrutiny of the problem. A seminar on the effective use of computer technologies stands as an example related to this issue. Computers and the Internet are a great resource for classroom teachers. Teachers can find suggestions, lesson plans, practical support, information, and materials through the Internet. In fact, using a computer can make a teacher's life easier and more efficient. One particularly practical feature of many of the new teacher websites currently available on the Internet is the provision of ready-made lesson plans and suggested activities on a broad array of topics. Listservs and bulletin boards also allow teachers from all over the world to share their best lesson plans and suggestions with each other. Of course, when you are considering using someone else's lesson plan or suggestion, it is important to read through it and think about whether it will work for your students. Books and materials for teachers and students can also be located and purchased online, saving teachers the time.

Keywords: The computer technologies in institutions of higher education, educational technology, the quality of education, education.

Актуальность проблемы можно обосновать в нескольких направлениях. Известно, что в XXI веке жизнь без компьютера невозможно представить. Мы живем в стремительно меняющемся мире. Становимся свидетелями скачкообразного развития науки, техники, технологии, в частности компьютерной технологии. Для того, чтобы адаптироваться к быстро меняющимся жизненным обстоятельствам, следует быть гибким, соответствовать новым требованиям, уметь реализовать свои способности, а одним из важных условий для того, чтобы быть готовым к саморазвитию и самосовершенствованию, является освоение специалистами с высшим образованием компьютерной технологии.

Компьютерная технология является количественным и качественным показателем современного образования. Мы в классификации новых технологий обучения выделили активные / интерактивные методы обучения, формы и методики работы, использование мультимедийных технологий в процессе обучения истории, технологию модульного обучения, технологию проблемного обучения, использование игровой технологии в процессе обучения истории, а также дистанционное обучение истории и т.д.

В Азербайджане были проведены исследования относительно данной проблемы. Среди них исследование З.Вейсовой имеет особо важное значение. З.Вейсова отмечает: «Адаптация к происходящим в жизни изменениям и эффективное осуществление деятельности становится возможным лишь тогда, когда человек стремится и умеет самостоятельно овладеть знаниями на протяжении всей своей жизни. При этом в качестве основного помощника огромную роль играет освоение компьютерной технологии, в том числе познавательная активность

и любознательность, а также трудолюбие личности. Человек должен уметь добывать необходимую ему информацию, обрабатывать и правильно использовать ее» [1, с.6].

Это означает, что компьютеры используются не только в высших учебных заведениях, они уже проникли во все сферы общества.

Профессор М.М.Амиров относительно проблемы пишет: «Компактные диски по истории Азербайджана занимают достойное место среди средств, которыми могут пользоваться преподаватели. Однако и у них есть свои специфические проблемы. Большинство дисков посвящено преподаванию отдельных тем. Но, несмотря на все это, они имеют исключительное значение как средство наглядности в преподавании истории Азербайджана» [2, с.490].

Проводимые исследования показывают, что использование видеоматериалов (материалы были получены из архива AZ.TV) в преподавании истории Азербайджана на ступени бакалавра высшего образования заметно повышает качество обучения.

Относительно использования видеоматериалов в обучении истории Г.А.Шубиневич пишет: «использование видеоматериалов в обучении истории повышает сознательное усвоение, создает мотивацию для самостоятельного приобретения знаний и навыков» [3]. Однако проблема использования компьютеров на ступени бакалавра высшего образования до настоящего времени в Азербайджане не была исследована в достаточной степени.

Вместе с тем, разработка и применение ИТ является одним из важных путей повышения личностной ориентированности и результативности в современном

образовании [4-12]. Стратегическая роль технических средств, обеспечивающих ИТ, на данный момент общепризнана и не вызывает никаких сомнений.

С этой точки зрения исследование вопроса применения ИТ в процессе обучения является достаточно актуальным, что и стало предметом исследования в данной статье.

Основное содержание. Еще раз отметим, что в Азербайджане основательные реформы были проведены вначале в общеобразовательных школах. Реформы пока что не коснулись высших школ. Однако, несмотря на все это, многочисленные преподаватели – новаторы высших школ внедряют самые последние технологии обучения в высших учебных заведениях.

Время от времени отслеживая педагогическую периодическую печать, они применяют полученные нововведения в учебно-воспитательный процесс.

Рассмотрим примеры применения компьютеров в процессе обучения. Они, прежде всего, используются для:

- организации учебного процесса,
- подготовки учебных пособий,
- изучения нового материала (можно выделить два направления – самостоятельная презентация учителя и использование готовых программ).
- компьютерного контроля знаний учащихся,
- получения из сети Интернет информации и работы с ней,
- создания и работы со школьным сайтом, позволяющим связать между собой учеников, родителей и учителей.

Например, при изучении нового материала работу можно проводить в двух направлениях – самостоятельная презентация учителя и использование готовых программ.

Самое поверхностное использование компьютера – иллюстративный материал. Компьютер помогает сделать урок более продуктивным и научить школьников навыкам конспектирования. Особое значение приобретает компьютер при составлении схем и таблиц. Заранее подготовленный пошаговый материал дает возможность задать темп урока и в то же время позволяет вернуться к любому промежуточному построению.

Здесь могут помочь уже готовые компьютерные программы. Однако строить подачу нового материала только на просмотре программы (даже, если компьютерный урок хорошо разработан), как правило, нецелесообразно, потому что притупляется внимание. Естественно, можно применить методы активизации, которые позволяют это внимание удерживать.

Применение готовых компьютерных программ требует от учителя большого количества времени на разработку уроков. Оценка проделанной учащимися работы делается учителем, либо при помощи автоматической проверки результатов, либо на основе собственных представлений учителя о полноте, точности и грамотности ответов.

Таким образом, компьютер в образовании применяются через применение созданных или заимствованных учителем программ.

Автор, пользуясь архивом Азербайджанского Государственного телевидения, подготовил видеодиски по нижеперечисленным темам по истории Азербайджана:

1. Азербайджан в древнем каменном веке;
2. Первые человеческие поселения на территории Азербайджана;
3. Ранние государства на территории Азербайджана: государственные образования Аратта, Луллибей, Кути;
4. Албанское феодальное государство;
5. Выступления против Халифата,
6. движение Хуррамитов;
7. Государство Ширваншахов;
8. Азербайджанское государство Атабеков;

9. Азербайджанская культура эпохи Возрождения – литература, архитектура, искусство;

10. Азербайджанские ханства;

11. Азербайджан в годы Второй Мировой войны (1941-1945);

12. Азербайджан в послевоенные годы (1945-1991);

13. Восстановление независимости Азербайджана;

14. «Экономические реформы», переходный период: общественно-политическое, «культурно-духовное самосознание»;

15. В направлении национальных и общечеловеческих духовных ценностей и т.д.

Профессор Сумгаитского Государственного Университета, доктор исторических наук Адиль Бахшалиев при преподавании темы «О национальных и общечеловеческих духовных ценностях» вставляет диск с этой темой в компьютер и передает изображение на экран посредством проектора. При организации семинара он пользуется учебниками и учебными пособиями по истории Азербайджана, специальными картами, схемами, диаграммами. Студенты просматривают видеодиск и делают заметки.

Студенты в первые 45 минут семинарного занятия просматривают видеоматериал, а во вторые 45 минут семинарного занятия отвечают на нижеприведенные вопросы учителя:

1. Прокомментируйте суть понятия «национальные ценности»;
2. Прокомментируйте суть понятия «общечеловеческие ценности»;
3. Перечислите меры, предпринятые независимым азербайджанским государством, руководствуясь национальными и общечеловеческими ценностями;
4. Объясните суть понятия «национальная идеология»;
5. Прокомментируйте меры, предпринятые государством для формирования национальной идеологии;
6. На основании фактов прокомментируйте отношение азербайджанского государства к религии.

При обобщении заданных вопросов студенты кратко изложили свои ответы следующим образом:

В направлении национальных и общечеловеческих духовных ценностей. За период 1996-2000 гг. были торжественно отмечены юбилеи деятелей науки и культуры нашего народа. В 1998-м году на высоком уровне было отмечено 80-летие Азербайджанской Демократической Республики, а в 1999-м году - 75-летие Нахичеванской АО.

Пропаганда успехов, достигнутых во всех сферах государственности, вызвала у народа чувство самоуверенности, оптимизма, гордости. 28 Мая – День Республики (с 1992-го года), 15 июня - День Национального Спасения (с 1997-го года), 26 июня – День Вооруженных Сил (с 1997-го года), 18 октября – День Государственной Независимости (с 1992-го года), 12 ноября - День Конституции (с 1996-го года), 17 ноября - День Национального Возрождения, 31 декабря - Международный День солидарности азербайджанцев всего мира отмечается как праздник, а 20 января - Общенародный день скорби (с 1990-го года), 26 февраля - День Ходжалинского геноцида и национального траура отмечается, как Общенародный день скорби.

Народу объясняется, что он является духовным преемником великой тюркской культуры: Низами, Хагани, Ибн Сины, Гурбани, Хатаи, Юнус Имре, Насими, Физули, Навои, Гуси, Бахманяра и др.

Формирование национальной идеологии. Восстановление государственной независимости, политическая и экономическая стабильность в стране, расширение международных отношений, последовательные практические меры, осуществляемые правящей властью в этом направлении, открыли широкие возможности для полного формирования и развития идеологии независимой, светской государственности.

Развитие таких самых характерных национальных духовных ценностей азербайджанского народа, как патриотизм, гуманизм, чувство национальной гордости за свой народ, язык, религию, богатую культуру, за пройденный исторический путь, воспитание молодого поколения в духе этих ценностей стояло в центре идеологической работы. Чувство национального патриотизма, национальной гордости является одним из самых больших факторов для выживания нашей государственности.

Развитие азербайджанского языка, наиболее важного проявления национальной идентичности, сохранение его чистоты было важным шагом для реализации статуса государственного языка. 18 июня 2001-го года Президент Г.Алиев издал указ «О совершенствовании применения государственного языка». При главе государства была создана «Государственная комиссия Азербайджанской Республики по языку»

Принимая во внимание огромное значение в общении народа к общетюркской культуре, еще 24 декабря 1991-го года был издан указ о «Восстановлении азербайджанского алфавита на основе латинской графики». А с сентября 1992-го года в первых классах общеобразовательных школ ввели эту графику. Тем не менее, переход к новой графике шел гораздо медленнее. Газеты и журналы издавались на основе кириллицы, делопроизводство велось, в основном, по этой графике. По указу Президента Г.Алиева «О совершенствовании применения государственного языка» от 18 июня 2001-го года с 1 августа того же года повсеместно осуществлялся переход к азербайджанскому алфавиту на латинскую графику. Согласно этому Указу ежегодно 1 августа отмечается в Азербайджане как «День азербайджанского алфавита и азербайджанского языка».

Азербайджан был открытым, светским обществом. Помимо высоких общечеловеческих ценностей, на образ жизни населения воздействовали также взгляды, чуждые нравственности, национальной психологии, религии народа. Появились многочисленные казино, ночные бары, игровые тотализаторы. В некоторых ночных клубах организовались различные игры, развлечения которые продолжались до утра, часто такие развлечения принимали нежелательный характер. Это принимало форму, идущую вразрез с нравственностью народа, подрывало моральные устои части молодежи.

«Желтая пресса», «бульварная литература» среди населения вели работу, противоречащую моральным устоям общества. В январе 1998-го года Президент Г.Алиев издал указ о закрытии таких заведений, являющихся очагами безнравственности. В этой области была проделана определенная работа. Президент Г.Алиев в своем заявлении от 13 августа 2001-го года призывает азербайджанский народ быть более сильно привязанными к своим корням и национальным ценностям для усиления в рамках закона борьбы против «аморального бизнеса» и действий «разжиревших богачей».

В целом, помимо науки, философии, были созданы благоприятные условия для распространения иных форм массового сознания, религиозной, а также гуманистической идеологии.

Научные выводы: Эффективное использование компьютеров в преподавании истории Азербайджана на ступени бакалавра высшего образования на современном этапе развития нашей жизни создает мотив для решения проблемы государственного значения. Разработка форм, методов, способов и средств эффективного использования компьютеров в преподавании истории Азербайджана и комментирование направлений ее реализации является эффективным средством для развития когнитивных способностей студентов вузов и реализации их на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вейсова З. Активное/интерактивное обучение: пособие для преподавателей. Баку: 2007. – 150 с.
2. Амиров М.М. Методика активного/интерактивного обучения истории в общеобразовательных школах. Баку: 2014. - 700 с.
3. Шубиневич Г.А. Использование видеоматериалов при изучении истории. М.: 2011
4. Использование информационных технологий на уроках истории // <http://pedsovet.pro/>
5. Жиленене С.В. Использование компьютерных технологий на уроках истории и обществознания // <http://multiurok.ru/>
6. Репинецкая Ю.С. Применение интерактивных технологий на уроках истории в старших классах // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 103-106.
7. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.
8. Использование информационных технологий в обучении истории // <http://vio.uchim.info/>
9. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.
10. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.
11. Смирнова Е.В. Использование средств информационных и коммуникационных мультимедиа-технологий в обучении иностранному языку на ранних этапах возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 114-116.
12. Рустамова Г. Использование на уроках азербайджанского языка и всеобщей истории ИКТ и дополнительных материалов // <http://yeni-fikir.blogspot.com>

**К ОБОСНОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
 СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

© 2016

Гузева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь (Россия)

Аннотация. Современное общество, представляя собой общество информационное, диктует человеку новые требования к формированию актуальных видов компетенций, выступает в качестве социокультурной ситуации развития современного образования. Потребность в информации входит в широкий спектр потребностей современного человека и выражает общественную необходимость личности в информационном обеспечении всех видов человеческой деятельности, предопределяет включение личности в существующую систему социальной информации. Можно выделить две основные проблемы, с которыми сталкивается информационное общество – информационный дефицит и переизбыток информации, что в свою очередь актуализирует проблему формирования и развития критического мышления в контексте подготовки подрастающего поколения к жизни в современных медиаусловиях. По мнению автора, именно высшая школа способна повлиять на процесс медиаобразования студентов психолого-педагогического направления подготовки, которым для успешного осуществления своей будущей профессиональной деятельности необходимы, в том числе, умения работать с медиаинформацией. Оставаясь одним из важнейших участников образовательного процесса, педагог в своей профессиональной деятельности должен учитывать общие тенденции развития медийных технологий, поскольку их влияние способствует качественному и содержательному пересмотру содержания обучения. В статье представлено научное осмысление проблемы развития критического мышления под воздействием средств масс-медиа; возможности взаимодействия и взаимовлияния процессов образования и медиаобразования студентов педагогических вузов; предложена модель, включающая следующие компоненты: целевой, диагностический, содержательно-целевой и результативно-оценочный.

Ключевые слова: информационное общество, Интернет-технологии, мультимедиа, критическое мышление, студенческая молодежь, высшее образование, педагог, медиаобразование, медиаинформация, модель.

**TO JUSTIFICATION OF A PROBLEM OF DEVELOPMENT OF CRITICAL
 THINKING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION
 INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF MEDIA EDUCATION**

© 2016

Guzeva Marya Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor, associate professor of the chair pedagogy and educational technologies
North Caucasus Federal University, Stavropol (Russia)

Abstract. Modern society, representing the society of information, the person dictates new requirements for the formation of the actual types of competences, acts as a socio-cultural situation of development of modern education. The need for information is included in a wide range of needs of the modern man and offers the public the necessity of identity in the information support of all kinds of human activity, determines the inclusion of the individual into the existing system of social information. It is possible to distinguish two main challenges facing the information society – the information deficit and information overload, which in turn actualizes the problem of formation and development of critical thinking in the context of preparing the younger generation for life in modern media conditions. According to the author, the higher the school is able to influence the process of media education of students of psychological and pedagogical direction of training, which for the successful implementation of their future professional activity is required, including the ability to work with the media. Being one of the most important participants in the educational process, the teacher in his professional activity needs to take into account the General trends in the development of media technologies since their impact promotes qualitative revision of the training content. The article presents the scientific understanding of the problems of the development of critical thinking under the impact of the mass media; the possibility of interaction and mutual influence of education and media education of students of pedagogical universities; the model includes the following components: a target, a diagnostic, content-targeted and effective evaluation.

Keywords: information society, Internet technologies, multimedia, critical thinking, students, higher education, teacher, media education, the media model.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современному периоду развития общества присущи кардинальные изменения в сфере взаимодействия человека и информации. Роль информации и знаний в современной жизни сегодня значительно возрастает, так же как возрастает и доля информационных коммуникаций. Доступность к мировым информационным ресурсам обеспечивает глобальное информационное пространство, помогающее эффективному информационному взаимодействию людей и удовлетворению их потребностей в информационных услугах.

На этом фоне уровень подготовленности аудитории к активному использованию информации и адекватной самостоятельной переработке медийного содержания приобретает новое звучание.

К изучению феномена информационного общества обращались многие ученые: Д. Белл, Г.М. Маклюэн, М. Кастельс, П. Друкер, Е. Масуда и др. Сам термин был введен профессором Токийского технологического института Ю. Хаяши. Основной задачей информа-

ционного общества является обеспечение правовых и социальных гарантий получения каждым его гражданином всей необходимой информации в любом месте и в любое время. Качество и количество информации, ее эффективная передача и переработка служат основными критериями информационного общества. Как дополнительный критерий можно отметить доступность информации для каждого гражданина, возникающей вследствие снижения ее стоимости в результате развития и своевременного внедрения новых телекоммуникационных технологий.

Мы разделяем мнение Назарчук А.В. и Чиркова Н.В., согласно которому, так называемый сетевой индивидуализм или «персонализируемое сообщество», где человек может быть представлен как «ускользающий», «многоликий Я», становится принципом построения информационного общества [1]. Субъект в таком социуме в центр планирования и осуществления собственной жизни ставит себя. Личные потребности современный человек реализует с помощью новых возможностей, предоставляемых актуальными Интернет-технологиями.

Современное информационное общество преобразует представление и понимание классического типа социума, который создается посредством классовой принадлежности человека с опорой на принцип систематизации социальной структуры и неклассического типа социума, в котором преимущественное положение начинают занимать непохожие друг на друга, индивидуализированные миры людей.

Представление о коммуникации изменилось с появлением новых электронных средств и форм массовой информации, значительно расширилось и само понятие коммуникационного взаимодействия.

В широком смысле, к современным средствам массовой информации относятся все мультимедиа. Мультимедиа представляют, в некотором роде, процесс воссоздания различных физических сред, находящихся в едином программно-техническом комплексе, посредством которых человек общается с окружающим миром – миром звука, текста, статической и динамической графики, анимации и видео. Появление различных средств мультимедиа значительно повлияли на процесс компьютерной интеграции статического и динамического содержания.

Сегодня можно выделить две основные проблемы, с которыми сталкивается информационное общество. Первая из них – информационный дефицит. Нередко, необходимая человеку информация представлена либо не в полном объеме, либо единственный доступный источник по конкретной теме уже устарел и не актуален. Сложней приходится тем, кому необходима специфическая научная информация. Причины данной проблемы, на наш взгляд, заключаются в неорганизованности электронных баз данных.

Вторая проблема - переизбыток информации. СМИ и Интернет изобилует инертными, бесполезными данными, многократно дублируемыми и искаженными, усложняющими поиск необходимых сведений. Вследствие чего, рядовому пользователю становится крайне сложно отбирать частицы необходимой информации из этого общего потока, что представляет определенную опасность для неподготовленного пользователя. Получив информацию, пользователь должен самостоятельно оценить ее валидность и решить вопрос о доверии новым сведениям и фактам. Именно в этом заключается суть критического мышления, как жизненно важного навыка в информационном обществе, которое, однако, не предполагает только лишь негативное и недоверчивое отношение к полученной информации. Нам близко определение, предложенное В.А.Болотовым, где критическое мышление трактуется как «...разумное рассмотрение разнообразия подходов и философий, с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения» [2].

В целом, критическое мышление понимается как система суждений, позволяющая оценивать, корректно интерпретировать и применять полученные результаты в соответствии с различными ситуациями и проблемами [3].

Развитие критического мышления особенно важно для молодежи. Как и любое другое прогрессивно развивающееся государство, Российская Федерация рассматривает молодежь, как основную движущую силу своего социально-политического прогресса.

Современная система образования должна предоставлять учащимся возможность самостоятельно размышлять, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов, законов, закономерностей науки, а также на собственные наблюдения и опыт других людей. Важность целенаправленного развития критического мышления в образовании не вызывает сомнений. Современные исследователи в области методов развития критического мышления, как в России (М.В. Кларин, С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, И.В.

Муштавинская, А.В.Федоров, И.А.Челышева и др.) так и на Западе (Д. Халперн, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер и др.), под критическим мышлением понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры ученика и преподавателя.

В последнее время особую значимость в практике работы педагогов приобретает новая актуальная технология – технология развития критического мышления (РКМ), позволяющая значительно повысить надежность образования. Основными задачами РКМ является развитие коммуникативной компетентности, умения находить, анализировать и интерпретировать полученную информацию, объективно и разносторонне мыслить.

Критическое мышление выступает как один из типов мышления человека. Критичность, в свою очередь, предполагает умение действовать в условиях выбора и принятия альтернативных решений, умение опровергать заведомо ложные решения.

В профессиональной педагогике проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в современных медиаусловиях является одной из актуальных. Информатизация общества, внедрение в образовательную сферу средств информационных и коммуникационных технологий открывает новые перспективы для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, самообразования, дистанционного обучения, повышения качества и доступности образования. Медиаобразование рассматривается одним из первоочередных направлений развития информационно-коммуникационных технологий в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор, выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. За рубежом исследованиями в области медиаобразования занимались Л.Мастерман, П.Гринэвей, Б.Мак-Махон, Р.Куин, К.Бзээлгэт и др. В разные годы проблеме российского медиаобразования были посвящены исследования А.В. Федорова, А.В. Шарикова, Л.С. Зазнобиной, О.А. Баранова, Е.А. Бондаренко, М.И. Жабского, И.В. Вайсфельда, И.С. Левшиной, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова и др. Проблема развития медиаобразования широко обсуждается в настоящее время научно-педагогическим сообществом. Изучение и анализ трудов ведущих российских исследователей показали, что трактовка медиаобразования на современном этапе неоднозначна.

В нашем представлении, медиаобразование — это целенаправленный процесс и результат воспитания и обучения индивида на материалах медиа и с помощью материалов медиа, целью которого является создание внешних и внутренних условий для медиаразвития индивида в процессе усвоения им ценностей культуры, воспитания и самовоспитания, развития и социализации на материале средств массовой коммуникации [5].

Формирование целей статьи (постановка задания). В условиях медиаобразования критическое мышление можно определить как разносторонний аналитический процесс, позволяющий при восприятии медиainформации выделять отдельные элементы медиатекста, (являющиеся некорректными, нелогичными, сомнительными, ложными и т.п.), интерпретировать полученную информацию с позиции создателей медиатекста, сопоставляя с собственным представлением о предложенных фактах и явлениях, и принимать обдуманное, осмысленное решение о том, что есть истинное, а что ложно. Подробно возможности взаимодействия и взаимовлияния процессов образования, медиаобразования и развитие критического мышления под воздействием средств масс-медиа представлены на рисунке (рисунок 1).

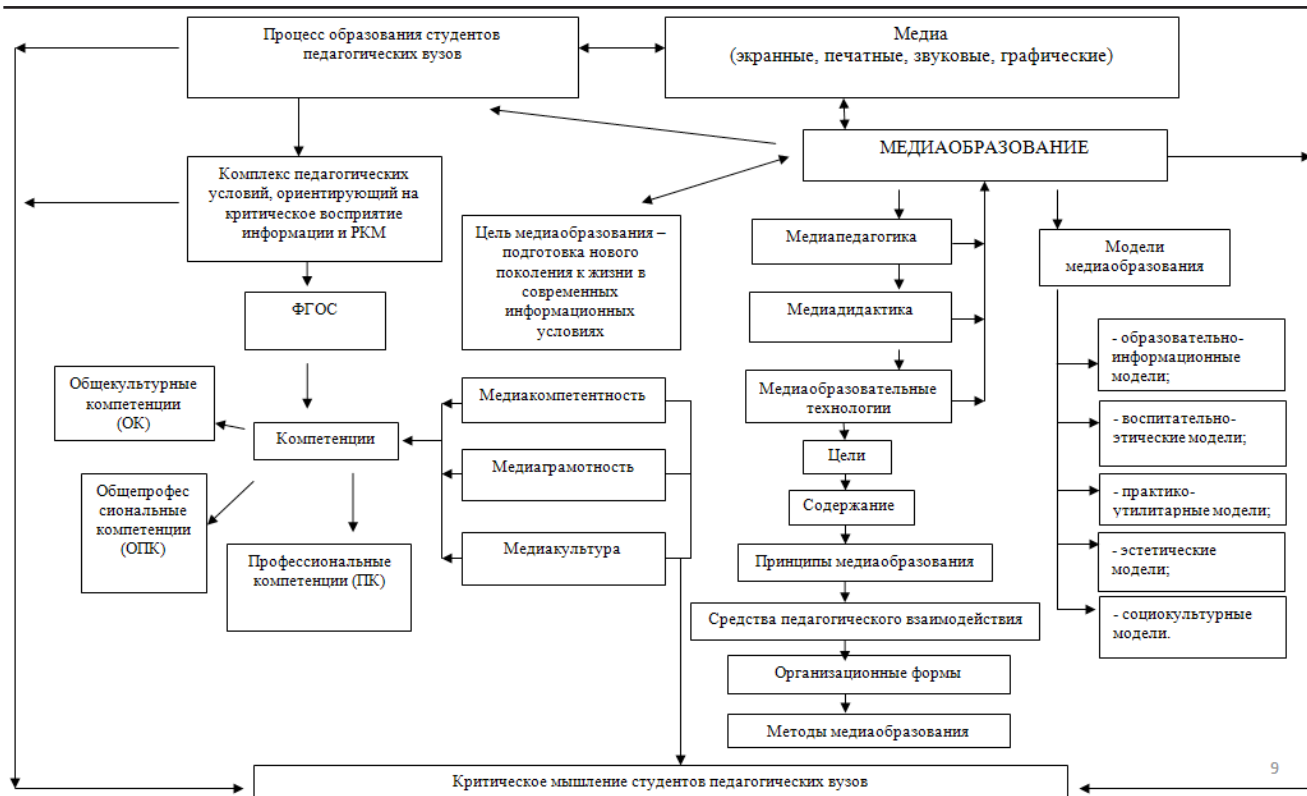


Рисунок 1 - Развитие критического мышления студентов педагогических вузов под воздействием средств масс-медиа

Высшая школа представляет собой идеальное звено для системной коррекции в решении опережающих задач социума, связанных с конструктивным развитием личности. Учитывая особенности «информационного общества» особое звучание получает процесс медиаобразования студентов психолого-педагогического направления подготовки, которым для успешного осуществления своей будущей профессиональной деятельности необходимы, в том числе, работать с медиаинформацией. Педагог современности, оставаясь одним из важнейших участников образовательного процесса, должен учитывать в своей профессиональной деятельности общие тенденции развития и совершенствования медийных технологий, поскольку их влияние способствует качественному и содержательному пересмотру содержания обучения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследуя проблему формирования критического мышления студенческой молодежи, нами предлагается модель включения медиаобразования в процесс подготовки будущих педагогов-психологов, выявление возможностей медиаобразовательных технологий с целью развития критического мышления студентов. Разработка модели развития критического мышления студентов в условиях медиаобразования осуществлялась на основе следующих подходов: личностно-ориентированного, системного, синергетического, культуросообразного.

Модель развития критического мышления студентов педагогических вузов в условиях медиаобразования предусматривает наличие целевого, диагностического, содержательно-целевого и результативно-оценочного компонентов, имеющих конкретные задачи.

Так, целевой компонент включает цель и задачи по формированию критического мышления студентов в условиях медиаобразования.

Содержательный компонент представлен двумя составляющими: теоретической, в рамках которой решаются задачи ознакомления аудитории с основными по-

нятиями и терминологией медиаобразования, основными теориями медиаобразования, изучением проблем информационно-психологической безопасности личности, исследованием психотехнологий и способов психологического манипулирования, наиболее часто применяемых в СМИ; и практической, предполагающей решение задач по развитию у студентов критического мышления, овладению креативными умениями на материале медиа и формированием полноценного восприятия медиатекстов.

Реализация процессуального компонента осуществляется с помощью разнообразных форм: лекционные занятия с элементами беседы, дискуссии, практические задания, обсуждение докладов студентов на предложенные темы, проведение проблемных коллективных обсуждений медиатекстов, сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг профессионалов, обсуждение предложенных студентами примеров медиатекстов в которых используются различные психологические приемы и др.

Реализация контрольно-оценочного компонента модели развития критического мышления студентов в условиях медиаобразования предполагает констатацию измененных уровней развития критического мышления у студентов на основе выделенных критериев и уровней. Технологией реализации данного компонента выступают: контрольное тестирование умений критического анализа медиатекста, рецензирование предложенных медиатекстов, защита рефератов и др.

Ключевой составляющей процессуального компонента по нашему мнению может стать спецкурс «Основы медиаобразования», рассчитанный на 180 часов: 62 часа аудиторных занятий и 73 часа самостоятельной работы студентов. Спецкурс предполагает овладение студентами следующими компетенциями:

- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;
- способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом ос-

новых требований информационной безопасности.

Цикл практических занятий в рамках спецкурса способствует развитию личности, умению целенаправленно общаться с медиа, ориентироваться в потоке медиа информации, активизации эмоциональных, познавательных, нравственных, эстетических мотивов контакта с медиа, способностей к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу специфики медиатекстов.

Современное общество переживает трудный этап своего развития. Происходящие изменения предполагают трансформацию способов деятельности и поведения. Человек становится субъектом собственной жизни, активно реализующим право выбора в самореализации.

В данном контексте возникают новые требования к образованию, как социокультурной системе, во многом определяющей характер развития общества. Мерой национального богатства современного государства, определяющей приоритеты в развитии общества, являются, в том числе, качество образования и интеллектуальные ресурсы.

Без знаний закономерностей информационного общества и механизмов влияния масс-медиа на развитие личности, как показывает мировой опыт, невозможно прогрессивное развитие системы образования, поскольку жизнь современного человека без взаимодействия со СМИ представить невозможно. Качественные изменения, стремительно нарастающие практически во всех сферах деятельности человека, затронули и систему образования, которая не может уже обойтись без определенного влияния средств массовой коммуникации, распространяющегося как на процесс образования непосредственно, так и на его участников.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Несмотря на множество функций, выполняемых СМИ (информационная, просветительская, развлекательная), аудитория потребляет огромное количество противоречивой и не систематизированной информации. Ситуация складывается таким образом, что можно констатировать факт выполнения СМИ функции неформального образования различных слоев населения, значительного влияния на процесс усвоения социальных норм и ценностных ориентаций людьми всех возрастов. Однако, необходимо отметить у большинства населения дефицит элементарных знаний и умений в области медиа. В связи с чем, только в рамках медиаобразования возможно развитие умений ориентации в современном информационном поле, повышение уровня медиаграмотности аудитории, изменение позиции аудитории при восприятии различных медиатекстов - с пассивного поглощения до критического анализа получаемой информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чиркова Н.В. Роль науки в формировании современной информационной культуры // Известия ТПУ. 2011. Т. 319. № 6. С. 74-76.
2. Болотов В.А. Критическое мышление — ключ к преобразованиям российской школы / Директор школы. — 1995. — № 1. — С. 67—73
3. Elliott C., Turnbull S. Critical Thinking in Human Resource Development.— Routledge, 2005.— 210с.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90601/
5. Гузева М.В. Анализ проблемного поля медиаобразования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 5(44).С.127-130.

УДК 37.011

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ЖУРНАЛАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

© 2016

Дергаева Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Английский язык для гуманитарных направлений подготовки»*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск (Россия)*

Аннотация. Раскрыто содержание понятия «гуманистическая тенденция в отечественной педагогике и образовании». Дана характеристика гуманистической тенденции в теории педагогики второй половины XIX века. Показаны различные трактовки сущности гуманистической направленности педагогических идей. Систематизирован опыт реализации гуманистической тенденции в статьях отечественных педагогов исследуемого периода. Определены и систематизированы гуманистические термины второй половины второй половины XIX века, что вносит значительный вклад в инструментарий отечественной педагогики, в методологию историко-педагогического исследования.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистические идеи, гуманистическая тенденция, гуманистическая педагогика, гуманистические термины, педагоги-гуманисты, педагогическая журналистика, вторая половина XIX века.

HUMANISTIC TERMS AND THEIR REFLECTION IN PEDAGOGICAL MAGAZINES
OF THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY

© 2016

Dergaeva Svetlana Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«English Language for Humanities»*Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk (Russia)*

Abstract. The author gives definition of the term «humanistic trend in the Russian pedagogy and education». He gives characteristics of the humanistic trend in the theory of the pedagogy in the second half of the XIXth century. The article shows different treatments of the essence of the humanistic directivity pedagogical ideas. The author systematizes experience of realization of humanistic ideas in pedagogical magazines of the study period. He defines and systematizes humanistic terms of the second half of the XIXth century, what contributes to methodology of the historical-pedagogical research.

Keywords: humanism, humanistic ideas, humanistic trend, humanistic pedagogy, humanistic terms, educators-humanists, pedagogical magazines, the second half of the XIXth century.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Сегодня всё больше осознаётся та истина, что основой прогрессивного развития страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция. Реализация этой идеи потребовала принципиальных изменений всей системы образования России, формирования новой образовательной политики. Идеи гуманизма стали ведущими в современном образовании. В контексте реализации гуманистической тенденции в социальной действительности особое звучание приобретает обращение к отечественному педагогическому наследию, содержательный потенциал которого может составить ценную основу для развития нестандартных подходов, новых направлений в решении задач сегодняшнего дня. Образовательная ценность современной школы возрастёт, если в научный оборот педагогической мысли и практическую деятельность естественным путём войдут гуманистические идеи, выработанные отечественными педагогами второй половины XIX века.

Гуманистическая тенденция – это, во-первых, развивающаяся педагогическая система, (совокупность передовых педагогических мыслей, идей), основанная на любви к ребёнку; вере в его добрые силы; уважении и понимании ребёнка; создании условий для его личностного развития; равном, дружеском отношении воспитателя ко всем детям. В этом контексте проанализированы педагогические журналы второй половины XIX века.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешённых ранее частей общей проблемы. Анализ статей показал наличие в них таких гуманистических терминов как «дитя», «дитятя», «питомец», «воспитываемый» [1, с. 303], «развивающийся субъект» [2, с. 185]. Отечественные педагоги утверждают, «дети – нежные растения, которые блекнут от прикосновения грубой руки». В частности, В. Ламанский отмечает, что при обучении детей на первом плане должен быть развивающийся субъект, а на втором уже учебный материал, метода преподавания должна быть эвристическая» [2, с. 185]. Эту идею развивает К.А. Тимофеев, утверждая, что

преподавание, обучение может иметь спасительное действие, когда оно воспринимается без всякого насилия, а с живым участием и свободным увлечением» [1, с. 303].

Необходимость обращаться с детьми бережно, с любовью прослеживается также в следующих строках: «Без любви, без благодарности, без взаимного доверия между воспитателем и питомцем особенно между родителями и детьми невозможно успешное воспитание. Безыскусственное, движимое и направляемое любовью воспитание почти всегда успешно. Но безуспешно и пагубно рассчитывать на долговечность любви, не подкреплённой уважением» [3, с. 84]. В противном случае «дитя обращается в машину, повинующуюся, но действующую без убеждения и только до тех пор порядочно, пока находится под глазами наблюдателя или под влиянием внешнего убеждения» [4, с. 60].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализ педагогических журналов на предмет отражения в них гуманистических терминов показал, что для отечественных педагогов учитель – это «мастер учить и воспитывать» [5, с. 2], «главный деятель учебного заведения», «побудитель ко всему доброму и истинному», «служитель науки и двигатель народного образования» [6, с. 42], «воспитатель и попечитель учеников» [7, с. 346].

В педагогической журналистике второй половины XIX века подчёркивается, наставники должны постоянно помнить, что они для воспитывающегося под их руководством юношества заменяют родителей. Поэтому они должны «руководить своих питомцев с твёрдостью, но и с сердечной любовью» [8, с. 76]. Учитель сравнивается с отцом: поскольку он должен выполнять своё призвание с такой же заботливостью и нежностью, как и отец. Все его усилия должны быть направлены на то, чтобы «распространять и утверждать незыблемые начала нравственности и разума, посеять в юных сердцах семена добродетели и чести так глубоко, чтобы возраст и страсти не заглушили их» [9, с. 141]. Главная задача учителя, по мнению педагогов, «научать и развивать» [10, с. 551].

Прежде всего, учитель должен иметь «тёплое серд-

це, согретое чистою, нелицемерною любовью к детям» [11, с. 25].

Преподаватель должен быть не только учителем, но и воспитателем в противном случае он, по словам публицистов, не заслуживает имени наставника. *«Не наставник, а губитель детей и тот, кто владеет даром преподавания, но имеет чёрствое сердце, для которого не доступны доброе и прекрасное»* – утверждает Г. Фортунатов. По его мнению, чтобы быть истинным наставником, надо иметь «врождённые для того способности» [12, с. 159].

Изучать нравы детей, их склонности и привычки, их чувства и понятия – также обязанность педагога, а изучив всё это он может найти «средства сделать неутомительным для них объяснение любого предмета». Авторы статей отмечают, что нужна строгость, но строгость, «более предупреждающая худые поступки, чем их наказывающая». В статьях подчёркивается, что если учитель «сумеет живо занять воспитанников своим предметом, то не даст им времени и подумать о шалостях, а нет такого сухого предмета, который нельзя оживить в искусном преподавании» [13, с. 38]. Задача педагога – «развивать, это значит *разрабатывать то, что дремлет изнутри*, вывести наружу лежащее в глубине души, т.е. дать ему образ прекрасного. Это значит развивать каждое дитя соответственно его природе» [14, с. 280].

Кроме того, воспитатель должен «любить детей и взаимно приобрести их любовь: Главное основание способности полюбить воспитанника лежит в чувстве общечеловеческой любви, в *гуманности воспитателя»* – подчёркивается в статьях. «Едва ли можно ненавидеть того, кто вас любит» [15, с. 543]. «Ибо на чистой, мягкой почве детской натуры *посеем мы или яд или медовые соты*» [33, с. 398].

Воспитание, по утверждению педагогов, есть также «священнейшая обязанность и родителей. Им необходимо стараться сделать своих детей просвещёнными и добродетельными» [23, с. 95]. Самая лучшая помощь, по мысли отечественных педагогов, состоит в том, что «родители принимают живое участие в трудах своего сына, когда они учатся вместе с ним и тем уясняя ему цель и способы труда, возбуждают в нём охоту трудиться самостоятельно» [Там же].

Одна из первых обязанностей всякого гражданина и отца семейства – «приготовить в своих детях полезных для общества граждан, поскольку одно из священнейших прав человека – право на правильное и доброе воспитание» [34, с. 73].

Неоднократно авторы статей подчёркивают, что «весь успех воспитания зависит от любви, которая лучше всяких теорий может указать родителям как рациональнее вести дело воспитания» [2, с. 637]. «Пусть в глазах отца и матери дитя видит одну любовь, но любовь отеческую и материнскую, строгую, разумную, такую, которую дитя может ценить, но которую не может требовать, *не баловливую любовь угодливой няни*, способную испортить нрав дитяти» [19, с. 59].

Родительская любовь сравнивается с рычагом: «Любовь должна пресечь возможность нетерпеливости, гнева, горячности и везде проявляться как невидимый, но осязаемый рычаг действий, выражающийся спокойствием, участием и справедливостью. Только тогда наше воспитание превратится в *гуманное»* [20, с. 60].

Любовь названа «основной силой воспитания», «солнцем», «магнитом»: Только силою любви своей мать становится матерью» [27, с. 120]. Материнская любовь есть «сила, которая действует на дитя, как солнце на растения. Любовь есть магнит, который испытывает над юными душами бесконечную силу притяжения» [16, с. 399].

А «свобода, которую питомец приобретает насильем, т.е. явным ослушанием, или которую он выманивает хитростью, есть свобода самая опасная, т.к. всегда соединена с порочным и вредным умыслом» [Там же].

Поскольку успех педагогического дела основан на любви, то соответственно и школа в исследуемый период понималась как «*мастерская гуманности*» [22, с. 179], «*храм грамотности*» [23, с. 163], «*училище добрых нравов*» [24, с. 97], «*живой организм*» [25, с. 84], «*заведение не исправительное, а воспитательное и образовательное»* [26, с. 31].

В статьях отмечается, что школа «не есть установление, которое можно создавать и совершенствовать произвольно усилиями правительства или частных лиц. Она составляет живой организм, находящийся в непосредственной связи с семейством, обществом, церковью и государством. Прямая её задача – распространять в народе нравственное и умственное образование» [27, с. 84]. «Где есть школа, там есть будущность», – утверждает Л. Модзалевский [28, с. 31].

Поэтому школы «не могут ограничиваться одним механическим обучением. В них образуется и воспитывается молодая душа. В них *посеваются семена или духовные начала нашей последующей нравственности*» [29, с. 146]. Задача школы – «не столько сообщение познаний, прямо прилагаемых к жизни, сколько развитие умственных сил ученика на основании сообщаемых ему реальных познаний» [30, с. 31].

Итак, школа, прежде всего, есть «училище добрых нравов, всё остальное – дополнение и средство, а не цель». Суть школы – «*сделать людей мудрыми умом, благоразумными в делах, благочестивыми в сердце»*, [24, с. 97], «*открыть каждому из своих воспитанников дорогу в жизнь*, сообразную с его способностями и наклонностями» [24, с. 193].

С гуманистических позиций авторы статей рассматривают воспитание, обучение и образование детей: «Единственная задача воспитания – ставить воспитанника в возможно лучшие условия для удовлетворения нормальных потребностей детства и юного возраста» [31, с. 2].

Педагоги утверждают: «искусство воспитания не есть что-нибудь поверхностное», – это «одна из *величайших тайн нашей природы и источник нашего благополучия*» [22, с. 179]. Задача воспитания – «*не создание личности, а только содействие всестороннему развитию человека*» [24, с. 97]. «Наказание употребляется только как принудительное средство там, где нравственное влияние уже не действует» [32, с. 70].

«*Просвещение ума без просвещения сердца хуже невежества*. Через образование одного только ума человек не достигнет ещё назначенной ему степени достоинства и той мудрости, которая возносит его выше всех земных тварей» [33, с. 47]. С этим утверждением согласны С.И. Миропольский, который считает, что «нравственность важнее учёности» [34, с. 1] и С. Дестунис, утверждающий, что «*учение без добродетели подобно нестройному и ничего не знающему крику ворона*» [35, с. 29].

Все педагоги единодушно признают правило, что без повиновения невозможно воспитание. Но под повиновением «должно разуметь не слепое рабское послушание слабейшего сильнейшему, а свободное, охотное последование советам и внушениям того, к кому влечёт наше сердце: *истинное повиновение не есть слабость, а сила характера*, который сам себя укрощает и имеет источником не страх, а любовь. *Там где повелевает любовь, легко повиноваться»* [36, с. 50].

Воспитание, по мысли авторов статей, «существенно выражает сохранение, укрепление и развитие физических сил человека. Воспитание есть только *содействие и приговление к просвещению ума и усовершенствованию воли*, что составляет собственно учение и образование». Итак, воспитание есть «доведение малолетнего посредством преднамеренных действий взрослых до возможного человеческого совершенства в физическом, умственном и нравственном отношениях» [37, с. 91].

В педагогической журналистике второй половины XIX века **образование** рассматривается как «*благое на-*

правление нравственных качеств человека» [36, с. 50], «содействие самостоятельному развитию душевных способностей» [38, с. 248], «развитие в нём человечности» [3, с. 242].

Кроме того, считалось, что «обучение должно действовать воспитательно на ученика» [14, с. 92]. Известный отечественный педагог второй половины XIX века С.И. Миропольский разработал теорию воспитывающего обучения, сущность которого заключается в том, что «всё обучение должно быть направлено на возбуждение и образование всего духовного существа человека, на развитие всех духовных сил человека согласно с всеобщими законами развития человеческого духа». В воспитывающем обучении центр тяжести переносится внутрь дитяти, в существо его. В рамках воспитывающего обучения дисциплина, по С.И. Миропольскому, это – «вовсе не внешний только порядок, это дух школы, воспитательный строй учебного заведения, где нравственное влияние учителя на ученика, имеет *гуманный характер*, основывается не на страхе, но на любви, на нравственной связи учителя с учениками». Итак, воспитывающее обучение есть «воспитательное влияние на дитя, его духовное преуспеяние» [36, с. 1].

Резюмируя представления об образовании в исследуемый период Н. Куликов отмечает: «Мы переживаем теперь переходную эпоху из области отвлечённого учения, глухого к интересам жизни и к развитию личности учащегося в тот период педагогической практики, когда учение начинает подчиняться идее воспитания и понятия ученик, учитель уступают место более точным и живым понятиям воспитанник, воспитатель. Нельзя всех учеников мерить на один аршин, нельзя к классу относиться как к роте солдат в ученье» [23, с. 83].

Как завет педагогам XXI века звучат слова воспитателей XIX столетия «Желайте и ищите добра, стремитесь к добру, и источник всякого добра благословит ваши желания, ваши искания, ваши стремления» [38, с. 63].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, обнаруженные в педагогических журналах второй половины XIX века гуманистические термины свидетельствуют о зарождении в исследуемый период новой педагогики (педагогики ненасильственной на началах «добровольчества»; об изменении отношения общества к образованию, ученику, учителю, к школе. Выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что гуманистическая тенденция в исследуемый период находила благодатную почву для своего развития в педагогической мысли России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тимофеев К.А. Пределы самостоятельности в воспитании [Текст] / К.А. Тимофеев // Журнал министерства народного просвещения. – 1857. – Ч. 94. – № 6. – С. 303.
2. Вессель Н. Ремесленные и промышленные училища в Пруссии [Текст] / Н. Вессель // Журнал министерства народного просвещения. – 1867. – Ч. 134. – С. 637.
3. Беседа священника с отцом и матерью у колыбели младенца [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1857. – Ч. 95. – № 7. – С. 59.
4. Тимофеев К.А. Воспитание и воспитатели [Текст] / К.А. Тимофеев // Журнал министерства народного просвещения. – 1857. – Ч. 95. – № 9. – С. 167.
5. Кавелин К. Очерк французского университета / К. Кавелин [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1862. – Ч. 95. – № 7. – С. 60.
6. Михайлов Д. Учительские семинарии в Германии [Текст] / Д. Михайлов // Журнал министерства народного просвещения. – 1873. – Ч. 167. – № 5. – С. 2.
7. Дестунис С. О переводах санскритских сочинений на разные европейские / С. Дестунис [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1847. – Ч. 54. – № 5. – С. 29.

8. Как приобретает учитель любовь и уважение своих учеников? [Текст] // Воспитание. – 1862. – Т. 12. – С. 346.

9. Иностранная хроника языка [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1847. – Ч. 54. – № 5. – С. 27.

10. Народное образование во Франции [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1861. – Ч. 111. – № 8. – С. 141.

11. Отчёт члена Совета министра народного просвещения А. Постельса по обозрению учебных заведений Одесского учебного округа [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1864. – Ч. 122. – № 5. – С. 551.

12. Паплонский И. Венский конгресс о воспитании слепых [Текст] / И. Паплонский // Журнал министерства народного просвещения. – 1874. – Ч. 175. – № 9. – С. 25.

13. Фортунатов Г. Каким должен быть истинный наставник? воспитатели [Текст] / Г. Фортунатов // Журнал министерства народного просвещения. – 1841. – Ч. 30. – № 5.

14. Шарловский У. Первоначальное обучение письму и чтению // Воспитание. – 1863. – Т. 13.

15. Письма к матери о физическом и духовном воспитании её детей Д-ра К. Шмидта [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1861. – Ч. 111. – № 5. – С. 280.

16. О религиозно-нравственном образовании [Текст] // Педагогический сборник. – 1868. – № 5. – С. 543.

17. Участие материнского сердца в воспитании [Текст] // Воспитание. – 1862. – Т. 12. – С. 398.

18. О воспитании детей [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1861. – Ч. 2. – № 5. – С. 95.

19. Ушинский К.Д. 5-е Марта 1861 года воспитатели [Текст] / К.Д. Ушинский // Журнал министерства народного просвещения. – 1861. – Ч. 109. – № 3. – С. 73.

20. Глазой Ф. Несколько слов о дисциплине [Текст] / Ф. Глазой // Воспитание. – 1863 т. 13 с. 60

21. Письма к матери о физическом и духовном воспитании её детей Д-ра К. Шмидта [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1861. – Ч. 111. – № 5. – С. 280.

22. О религиозно-нравственном образовании [Текст] // Педагогический сборник. – 1868. – № 5. – С. 543.

23. О воспитании детей [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1861. – Ч. 2. – № 5. – С. 95.

24. Мизко Н. Родителям и наставникам Педагогические заметки [Текст] / Н. Мизко // Журнал министерства народного просвещения. – 1856. – Ч. 92. – № 10. – С. 63.

25. Фальков Г. О способах к распространению в России высшего образования [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1859. – Ч. 104. – № 12. – С. 242.

26. Добротворский А.П. Педагогические наблюдения над практическою методою преподавания Русского языка / А.П. Добротворский [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1859. – Ч. 104. – № 12. – С. 248.

27. Школа для бедных детей женского пола при Харьковском благотворительном обществе воспитатели [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1848. – Ч. 59

28. Лавровский Н. О прусских регулятивах / Н. Лавровский [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1858. – Ч. 97. – № 1. – С. 92.

29. Миропольский С.И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе [Текст] / С.И. Миропольский // Журнал министерства народного просвещения. – 1871. – Ч. 153. – № 1. – С. 1.

30. Куликов Н. Попытки реформ в нашем школьном образовании / Н. Куликов [Текст] // Журнал министер-

ства народного просвещения. – 1870. – Ч . 149. – № 6. – С. 83.

31. Мизко Н. Родителям и наставникам Педагогические заметки [Текст] / Н. Мизко // Журнал министерства народного просвещения. – 1856. – Ч . 92. – № 10. – С. 63.

32. Школа для бедных детей женского пола при Харьковском благотворительном обществе воспитатели [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1848. – Ч . 59

33. Миропольский С.И. Ян Амос Коменский и его значение в педагогии [Текст] / С.И. Миропольский // Журнал министерства народного просвещения. – 1871. – Ч . 155. – № 5. – С. 97.

34. Протоколы заседаний Санкт-Петербургского педагогического собрания [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1866. – Ч . 129. – № 2.

35. По поводу нового устава гимназий и прогимназий [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1864. – Ч . 124. – № 12.

36. Обзорение русских газет и журналов [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1859. – Ч . 104. – № 11. – С. 146.

37. Модзалевский Л. По поводу общего съезда немецких учителей в Лейпциге [Текст] / Л. Модзалевский // Журнал министерства народного просвещения. – 1866. – Ч . 129. – № 1. – С. 31.

38. Ламанский В. Чтения о славянской истории [Текст] / В. Ламанский // Журнал министерства народного просвещения. – 1867. – Ч . 133. – № 3.

39. Лавровский Н. О прусских регулятивах / Н. Лавровский [Текст] // Журнал министерства народного просвещения. – 1858. – Ч . 97. – № 1. – С. 92.

УДК 378.811.111

ЗНАЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

© 2016

Егорцева Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Сидоркина Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Актуальность использования игр в методике обучения иностранным языкам обуславливается сложностью рассматриваемой проблемы. Игра является сильным мотивирующим фактором, который удовлетворяет потребность студентов не только в новизне изучаемого материала, но и в разнообразии выполняемых упражнений. В последнее время в процесс обучения, наряду с традиционными занятиями, преподаватели активно внедряют игровые технологии. Использование разнообразных приёмов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся. Игра, а именно, ролевая игра дает широкие возможности для активизации учебного процесса. К стимуляции познавательной деятельности приводят игровые технологии. Использование игры и умение создавать речевые ситуации вызывают у обучающихся готовность, желание играть и общаться. Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на студентов, активизирует резервные возможности личности. Учебная игра-упражнение помогает активизировать, закрепить, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала. Она создает условия для активной мыслительной деятельности ее участников. Под ролевой игрой мы рассматриваем методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях, способствуя расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах урока.

Ключевые слова: игровые технологии, игра, методика обучения, характеристики игры, ролевая игра, функции ролевой игры, творческая деятельность, контролируемая ролевая игра, свободная ролевая игра, различные ситуации, студенты, лексика.

VALUE OF ROLE GAMES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE

© 2016

Egortseva Natalia Aleksandrovna, assistant professor of the chair «Theory and technique
teaching foreign languages and cultures»
Sidorkina Natalia Vladimirovna, assistant professor of the chair «Theory and technique
teaching foreign languages and cultures»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. Relevance of use of games in the methodology of teaching foreign languages is caused by complexity of the problem. The game is the strong motivating factor that satisfies need of students, not only in the newness of the material under study, but also in a variety of exercises. Recently, in the learning process, in addition to traditional classes, teachers are actively introducing game technologies. Using a variety of methods the learning helps to perpetuate the language phenomena in memory, creating more stable visual and auditory images, keeping the interest and activity of students. The game, exactly, the role play provides great opportunities to enhance the learning process. Gaming technologies help to stimulate the cognitive activity. The using of games and the ability to create speech situations cause the readiness of students, the desire to play and socialize. The game provides the emotional impact on the students, activates reserve abilities of the individual. An educational game - exercise helps to strengthen, consolidate, control and adjust the knowledge, skills and abilities, creates educational and pedagogical clarity in the study of a particular material. It creates the conditions for an active mental activity of its members. By the role play we consider a systematic procedure, as a group of active ways of teaching practical language skills. The role play is based on interpersonal relationships, which are realized in the communication process. The role play has a great potential in practical, educational and pedagogical relations, promoting the expansion of the sphere of communication. This involves pre-mastering of language material in training exercises and the development of relevant skills that allow students to focus on the content of the statement. Therefore, the role play should be given its rightful place in all stages of the lesson.

Keywords: the game technologies, a game, the teaching methodology, the characteristics of game, the role game, the role game features, a creative activity, a controlled role play, a free role game, different situations, students, vocabulary.

В настоящее время, как отмечается многими исследователями (Э. Берн [1], М.Ф. Стронин [2], Джордж Герберт Мид [3], Д.Б. Эльконин [4], А.П. Панфилова [5], О.Ю. Болтнева [6], Л.С. Выготский [7], Т.Г. Любимова [8], А.А. Деркач [8] Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [9] и др.), все большее внимание уделяется использованию различных игр или игровых технологий в методике обучения иностранным языкам (в частности, английского языка). Это обуславливается широкими возможностями игры для активизации учебного процесса. Кроме того, игра - сильный мотивирующий фактор, который удовлетворяет потребность студентов в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений.

Применение огромного количества приёмов обучения помогает закреплению в памяти языковых явлений, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию увлеченности и инициативы со стороны учащихся.

Далее необходимо рассмотреть понятие игра. Известный психолог Эрик Берн называет игрой комплекс скрытых трансакций, повторяющихся и характеризующихся четко выраженным психологическим выигрышем. По окончании игры оба участника собирают свои выигрыши [1, с. 36]. По М.Ф. Стронину, игра - особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предпо-

лагает принятие решения – как поступить, что сказать [2, с. 47]. Известно, именно применение игры вызывают у обучающихся стремление играть и взаимодействовать. Умение создавать речевые ситуации также немаловажно. Игра дает студентам возможность не только выразить себя и действовать, но и возможность переживать и сопереживать. Игра создает условия для эмоционального влияния на студентов, усиливает запасные ресурсы индивида. Не секрет, что помогает стимулировать, упрочить, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала именно учебная игра-упражнение. Она создает условия для активной мыслительной деятельности ее участников. Американский психолог Джордж Герберт Мид в своей книге «Разум, Я и Общество» (Mind, Self and Society) [3, с. 47] увидел в игре обобщенную модель формирования того, что психологи называют «самостоятельностью» человека - «собираем» своего «я». По мнению Д.Б. Эльконина, «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми за пределами среды практической деятельности» [4, с. 25].

В последнее время в литературе появился даже специальный термин «игрология». Анализ проблемы свидетельствует, что знание об игре – это знание интегративное, синтезирующее разную информацию о человеке, обществе, культуре; черпающее сведения из психологии, этнографии, этологии, социологии, философии и т.д., т.е. практически из всех областей знания [5, с. 7 Панфилова, А. П.]. Как следует из определения О.Ю. Болтневой, «условная природа игры, использование драматических приемов – музыки, пения, костюмов – все это способствует формированию иллюзии реальности, того, чего не хватает в языковой аудитории. Возможность активно действовать в иллюзорной реальности способствует развитию различных групп навыков, в том числе и навыков межкультурной коммуникации» [6, с. 75].

Итак, мы выяснили понятие и характеристики игры. Попробуем разобраться с понятием ролевая игра. Ролевая игра – это методический прием, относящийся к группе эффективных способов обучения использованию иностранного языка в речи. Ролевая игра базируется на интересах психических связях, которые материализуются в процессе коммуникации. Поскольку ролевая игра представляет отчетливый образец межличностного общения, создает потребность в коммуникации, пробуждает интерес к участию в общении на иностранном языке, и в этом смысле мы можем говорить о мотивационно-побудительной функции ролевой игры, одной из самых главных ее функций.

Вершиной эволюции игровой деятельности является сюжетная или ролевая игра, по терминологии Л.С. Выготского «мнимая ситуация» [7, с. 62]. Ролевая игра, в некотором роде, есть образовательная игра, поскольку она имеет принципиальное значение при выборе разнообразных средств языка, помогает совершенствованию речевых навыков и способностей, предоставляет возможность для воспроизведения общения учащихся в различных речевых условиях. Другими словами, ролевая игра представляет собой занятие, которое формирует навыками в условиях межличностной коммуникации. Как отмечает Т.Г. Любимова в работе «Развиваем творческую активность», игра «не представляет трудность даже для слабых учеников» [8, с. 15]. Следует согласиться с А.А. Деркачом, что очень важно использование ролевых игр на уроках иностранного языка, что мотивируется спецификой данной дисциплины. Основная ее задача – натаскивание языку как средству общения. Он называет учебной игрой, используемую в академическом процессе в виде задачи, которая включает в себя учебную (проблему, проблемную ситуацию), преодоление которой обеспечит достижение определенной учебной задачи [9, с.127]. Игра способствует взаимному обще-

нию всех участников и пробуждает речевую культуру.

Как известно, ролевая игра состоит из нескольких основных частей. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [10] отмечают, что ролевая игра предполагает наличие трех этапов: 1) подготовки; 2) проведения игры; 3) контроля. С.Т. Занько [11, с. 55] различает несколько видов игр: организационно-деятельные игры, представляющие собой организацию коллективной деятельности на основе развертывания содержания обучения в виде проблемных ситуаций и дальнейшее сотрудничество всех участников. Деловые игры, представляющие собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Познавательные-дидактические игры, в которых реализовываются ситуации, где изучаемый входит в необычную часть игры.

По мнению некоторых ученых, преподавателю не рекомендуется останавливать студентов во время игры. Например, И.П. Гладилина считает, что в обществе люди предпочитают молчать, если знают, что их речь вызовет отрицательную реакцию собеседника. Подобно этому ученик, каждую ошибку которого исправляет учитель, теряет основную мысль высказывания и желание продолжать беседу [12, с. 20]. С данной точкой зрения согласна преподаватель ТГУ Т.С. Якушева. Известно, что лексический аспект вызывает интерес у студентов, поэтому слова и словосочетания, рассчитанные для активного усвоения, нужно объяснять в лексико-грамматических схемах. Студентам рекомендуется просмотреть все слова, помещенные в таблице, записать перевод им известных, а потом перевести при помощи словаря неизвестные слова [13, с. 34].

Формирование целей статьи. Целью данного исследования является рассмотрение образовательных возможностей ролевой игры для развития речи ее участников и определение места ролевой игры в образовательном процессе. Кроме того, мы попытаемся ответить на вопрос способна ли игра трансформировать отношение обучаемых к тому или иному явлению, событию, задаче.

Общезвестно, что в процессе игры преобладает творческая деятельность. Совершенно очевидно, что у нас нет возможности употреблять различные штампы и трафареты в игре. Нужно полагаться на свое воображение и творческие приемы. Игры воздействуют на совершенствование памяти, кругозора, она оказывает колоссальное воздействие на развитие эмоциональную и стеническую стороны личности. В процессе игры мы стараемся управлять своими эмоциями. Более того, во время игры слушатели изучают как эффективно организовывать свою работу. Игра помогает изменить отношение обучаемых к тому или иному явлению, факту, проблеме. По мнению учащихся, ролевая игра предстает в виде захватывающей игровой практики, во время которой, они имеют возможность предстать в разных образах. Преподаватели обращают внимание на то, что слушатели часто не указывают учебный характер игры. А для учителя ролевая игра это – эффективный метод практики коммуникации на иностранном языке в виде беседы.

Ролевая игра строится на межличностных отношениях студентов внутри группы, которые осуществляются в ходе всесторонней коммуникации. Абсолютно все развлекательные, в том числе, ролевая игра обуславливает интерес к общению на иностранном языке. Во время ролевой игры происходит активация личностной вовлеченности ко всему происходящему со стороны слушателей. Они лично участвуют в диалогах, инсценируют разные ситуации, задействованы на всех стадиях игры. Например, студент, стараясь «освоиться со своей ролью», на уровне подсознания проявляет большую заинтересованность к персонажу, роль которого он исполняет. Игры можно использовать в начале или конце урока, с тем, чтобы разделить его на 2 части, снять стресс [14, с. 56].

Совершенно очевидно, что ролевая игра способствует атмосфере товарищества во время учебы, которая в

дальнейшем проявляется на занятиях по другим дисциплинам. Все учащиеся участвуют в процессе игры, им приходится взаимодействовать друг с другом, принимать во внимание ответы и действия своих товарищей, приходить на помощь. Безусловно, студенты, как правило, имеют неравные ступени подготовки и неодинаковый уровень знаний, что очень их ограничивает во время урока. Но в процессе игры учащиеся с более слабой подготовкой «выравниваются» по отношению к своим более знающим одноклассникам. А именно, они без труда преодолевают боязнь и нерешительность и со временем полностью присоединяются к ролевой игре, используя необходимые клише, словосочетания и шаблоны в процессе разговора. Например, Перкас С.В. рекомендует при этом повторяемость разговорных клише стараться оптимально сочетать с вариативностью ситуаций и контекстов, в которых они используются [15, с. 25].

Далее предлагается рассмотреть контролируемую ролевую игру как один из видов ролевой игры. Такая игра является более простым видом, может быть построена на основе диалога или текста. Например, ролевая игра «В аэропорту». Студентам заранее дается задание принести список конкретных слов с переводом по данной теме. Он должен содержать примерно 35-45 слов. В начале урока учащиеся знакомятся с базовым диалогом по теме, в котором присутствуют все эти слова, и отрабатывают его (у каждого студента имеется ксерокопия диалога на парте). Далее преподаватель предлагает вместе обсудить содержание самого диалога, перевести незнакомые слова и фразы, проработать необходимую лексику. Педагог либо на доске выписывает необходимые фразы, либо предлагает студентам взять эти фразы из учебника, предварительно назвав страницу. После этого учащимся дается задание составить свой вариант диалога, опираясь на базовый диалог и используя фразы, рекомендованные учителем. Это могут быть вопросы: *How old are you? Where are you from? What is her or his job? What is her surname?* Новый диалог, безусловно, будет иметь некоторые характеристики базового диалога. Но в новом диалоге слушатели смогут использовать другой вид вопросов, и соответственно ответов, кроме того, диалог будет несколько другим по конструкции и может содержать гораздо больше вопросов. Также преподаватель заранее готовит картонные карточки с ролями: домохозяйка, служащий, бухгалтер, студент, менеджер, юрист, секретарь, врач или турист (в них содержится следующая информация: имя, фамилия, возраст, профессия, страна, хобби), например, *name - Monica, surname - Miller, age - 47, job - a doctor, country - Australia, hobbies - cooking, classical music and dancing*. Эти карточки кладутся лицевой стороной вниз, чтобы студенты заранее не знали свою роль и столкнулись с приятным сюрпризом. На наш взгляд, этот момент в игре наиболее интересный и запоминающийся. Затем студенты должны проиграть данный диалог в парах в соответствии со своей ролью, используя информацию из карточки.

Также преподаватель может предложить студентам ролевую игру на основе пройденного текста. Учебник *Opportunities*, уровень - *pre-intermediate*, *Students' book* и текст «*All change!*». Сначала учащимся предстоит ознакомиться с текстом в течение строго ограниченного времени (например, 15 минут). Затем учитель берет инициативу в свои руки и просит одного студента сыграть роль какого-либо персонажа из текста, например, *Kate George from Sheffield* [16, с. 102]. Кроме того, он может учесть пожелания учеников. В это время не задействованные учащиеся задают ему вопросы самого разного характера: например, не только те вопросы, ответы на которые есть в тексте, но и любые другие, которые интересны им, а ученик, исполняющий роль персонажа, включает свое воображение и изобретательность и отвечает на них. Задача преподавателя состоит в раздаче соответствующих наставлений и поддержании комфортного психологического климата в группе.

В «свободной» ролевой игре мы, безусловно, констатируем самостоятельность и ответственность студентов, которые сами определяют фундаментальные вопросы: какой лексический состав им использовать и как будет разворачиваться сценарий. Учитель только называет тему ролевой игры, например, «*Films*» (Фильмы) и просит учащихся составить различные ситуации, затрагивающие разные аспекты темы. Например, «Семейный поход в кинотеатр», «Ваш любимый художественный фильм», «Ваш любимый документальный фильм», или «Известный актер/актриса прошлого», «Известный современный актер/актриса», «Виды фильмов», кроме того, рекомендуется выполнить необычное задание: составить сценарий своего фильма. Студенты могут предварительно принести из дома фотографии киноактеров, киноактрис, которые им нравятся, а также фотографии сцен из запоминающихся фильмов. Можно разделить класс на группы, предложив каждой группе выбрать ситуацию и дать время на подготовку. Здесь следует обратить внимание на функции педагога. В условиях интерактивного обучения, также как и в процессе «свободной» ролевой игры, преподаватель уже не является диктатором и контролером. По мнению Якушевой Т.С. и Киреевой И.А. он выступает в качестве более опытного товарища и помощника. Его роль сводится к созданию всех необходимых условий для развития инициативы учащихся, их творческих способностей [17, с. 127].

Итак, мы проводили ролевые игры в рамках занятия по пройденной теме в самой обычной аудитории. Для ролевой игры не требуется специального помещения. Для создания благоприятной атмосферы студентам можно предложить, чтобы они принесли необходимый реквизит и украсили кабинет. Преподаватель предлагает студентам принести на выбор любые предметы, которые включаются в ролевую игру и приобретают знаковое, сообщающее значение, например, для игры на тему, «*Films*» (Фильмы) это может быть какой-то спортивный инвентарь, различные канцелярские товары, аксессуары, предметы одежды, а также видеозаписи с отрывками из фильмов. Само проведение подобной ролевой игры в таком случае становится замеченным многими учащимися. Рекомендуется пригласить на такое занятие студентов из параллельных групп и преподавателей. Сразу после проведения ролевой игры учителю необходимо деликатно оценить вклад каждого ученика в подготовку и проведение ролевой игры. Лучше всего отметить положительные стороны проведенной ролевой игры, что будет способствовать повышению интереса со стороны студентов. Не секрет, в любом мероприятии всегда присутствуют и плюсы, и минусы. Что касается отрицательных или негативных моментов, то мы рекомендуем обсудить их индивидуально, пообщавшись лично с каждым студентом, принимавшим участие в ролевой игре.

На наш взгляд, необходимы этапы контроля и анализа игры, которые могут следовать сразу же по ее окончании или проводиться позже, на последующих уроках.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, положительные аспекты использования игры на уроках английского языка очевидны. Игра является сильным импульсом к овладению иностранным языком, в частности, английским языком и успешным методом, который регулярно применяет практически каждый преподаватель иностранного языка [18-24]. Использование игры и умение создавать речевые ситуации стимулирует студентов к обучению языка и вызывает желание играть и общаться, совершенствуя свои навыки. Во время игры большинство студентов могут выразить себя и улучшить устные навыки при обучающих возможностях ролевой игры. Самое главное, они учатся включаться в ситуацию, переживать и сопереживать.

Итак, ролевая игра может являться одним из способов для закрепления пройденного материала, улучшения навыков аудирования и техники работы в парах, а

также поддерживает интерес к английскому языку [25, 26]. На наш взгляд, языковой материал в тренировочных упражнениях усваивается более результативно, при этом студенты не прилагают усилий. По мнению учащихся, игра полностью меняет их отношение к тому или иному явлению, факту, проблеме и способствует развитию соответствующих навыков. Нами было отмечено, что при изучении сложной грамматической темы с использованием элементов игры и игровых технологий, студенты, которые изначально испытывали затруднения в этом вопросе, к концу урока полностью осваивали грамматику и правильно выполняли задания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2009. 576 с.
2. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1984. 112 с.
3. Мид Дж. Г. Избранное – Москва: РАН ИНИОН, 2009. 47 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Просвещение, 1987. – 350 с.
5. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Сластенина В.А., Колесниковой И.А. М.: Академия, 2008. 7с.
6. Болтнева О.Ю. Театральные проекты в преподавании английского языка / О.Ю. Болтнева // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 74-79.
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 61-64.
8. Любимова Т.Г. Развиваем творческую активность. Чебоксары: Клио, 1996. с.
9. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. / Деркач А.А., Щербак С.Ф. М: Педагогика, 1991. 224 с.
10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Гальскова Н.Д., Гез Н.И. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
11. Занько С.Т. Игра и учение. / Занько С.Т., Тюников Ю.С., Тюникова С.М.. М.: Логос, 1992. Ч. 1. 125 с.
12. Гладилина И.П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе // Иностранные языки в школе. 2003. № 3. С.20.
13. Матвеева Н.В. Организация усвоения профессиональной лексики на уроках английского языка // Среднее профессиональное образование. 2006. № 7. С. 34.
14. Коптелова И.Е. Игры со словами // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С.54-56.
15. Перкас С.В. Ролевые игры на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С.23-26.
16. Harris M., Mower D., Sikorzynska A. Opportunities. Pre-intermediate Students' book. Essex: Pearson, 2000. p. 102
17. Якушева Т.С. Использование интерактивных методов обучения иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования / Т.С. Якушева, И.А. Киреева // Проблемы и перспективы образования в XXI веке: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Логос, 2014. – С. 130 – 134.
18. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.
19. Варникова О.В., Раскачкина Е.В. Профессионализм личности как результат процесса профессиональной подготовки студентов высшей школы с использованием потенциала иностранного языка // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 56-61.
20. Тимирысова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.
21. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 102-106.
22. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.
23. Смирнова Е.В. Использование средств информационных и коммуникационных мультимедиа-технологий в обучении иностранному языку на ранних этапах возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 114-116.
24. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.
25. Никитина Ю.А. Анализ структурно-жанровых и лингвистических особенностей кратких звучащих новостных сообщений на английском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 92-94.
26. Smirnova E.V. Use of e-learning tools in teaching foreign language // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

УДК 378.02:159.95

СОЦИОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2016

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Карих (Канашенкова) Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. В статье рассматривается социокультурный подход к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста. Авторы выделяют когнитивный показатель эстетического развития детей – это уровень развития художественного мышления. Под художественным мышлением мы понимаем процесс целенаправленного опосредствованного художественного познания мира, который проявляется в единстве следующих свойств: ассоциативности, метафоричности, парадоксальности и операций - трансформации, реинтеграции, персеверации, мультипликации, характеризуется эмоционально-чувственной окрашенностью, образной наглядностью и обеспечивает понимание или создание художественного образа. Первая часть статьи посвящена методологическим истокам социокультурного подхода в педагогической психологии, ключевым положениям Л.С. Выготского, А.Н. Пьерре-Клермона. Показано, как ученые выявляли и обосновывали предпосылки и детерминанты художественного мышления на ранних этапах онтогенеза. Авторы констатируют, что художественное мышление детей старшего дошкольного, являясь разновидностью наглядно-образного мышления, в качестве важнейших психологических предпосылок имеет следующие: богатое творческое воображение; образная память; стремление идти от замысла к его воплощению, от мысли к действию, а не наоборот; возможность детей к трансдуктивному умозаключению, в том числе, художественному; понимание идейно-смыслового содержания изобразительных произведений старшими дошкольниками разных видов и жанров (живопись, книжная иллюстрация; пейзаж, портрет, натюрморт); овладение смысловой стороной речи, эмоционально-оценочной лексикой. Вторую часть статьи составляет изложение дидактической концепции формирования художественного мышления детей, которая включает четыре взаимосвязанных этапа генетико-моделирующего эксперимента, конкретизированы зависимые и независимые переменные, представлены результаты математического моделирования по оценке эффективности комплекса апробированных условий.

Ключевые слова: художественное мышление, социокультурный подход, дошкольное образование, ассоциативность, парадоксальность, метафоричность, персеверация, трансформация, реинтеграция, мультипликация.

SOCIO - COGNITIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ART THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2016

Zaytseva Olga Yuryevna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology

Karich (Kanashchenkova) Victoria Vyacheslavovna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology

Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The article discusses the socio-cognitive approach to the art and aesthetic development of preschool children. The authors identify the cognitive component of the aesthetic development of children. It is the level of art thinking development. The art thinking is the process of purposeful mediated art learning of the world, which is manifested in the unity of the following qualities: contiguity, metaphoricalness, paradoxical feature and operations – transformation, reintegration, perseveration, animation, and is characterized with emotional and sensual connotation, image visibility and provides understanding or creation of an art image. The first part of the article is devoted to methodological roots of socio-cultural approach in educational psychology, the key thesis of the L.S. Vygotsky, A.N. Perre-Clermont. It is shown how scientists identified and justified premises and determinants of art thinking in the early stages of development. The authors state that the art thinking of the senior preschool children, as a kind of spatial visualization ability, as the most important psychological preconditions: a rich imagination; image memory; the desire to go from the idea to its embodiment, from thought to action, and not vice versa; the ability of children to transductive inference, including art; understanding of the ideological and semantic content of pieces of art by the senior preschool children of different types and genres (painting, book illustration, landscape, portrait, still life); mastering the semantic aspect of speech, emotionally-estimated vocabulary. The second part of the article is the presentation of the didactic concept of the children art thinking formation, which includes four interrelated stages of the genetic-modeling experiment. In the article dependent and independent variables are specified, the results of mathematical modeling to evaluate the effectiveness of the complex tested conditions are presented.

Keywords: socio-cognitive approach, artistic and aesthetic development, art thinking, early childhood education, contiguity, metaphoricalness, paradoxical feature, transformation, reintegration, perseveration, animation.

Изучая художественный потенциал познавательного развития в дошкольном возрасте, мы стремились выявить специфический вклад, вносимый им в развитие художественного мышления, определить, какие мыслительные способности складываются в этом возрасте и приобретают непреходящее значение.

В настоящее время методологические истоки социокогнитивного подхода к разработке технологий художественного обучения и познавательного развития на ранних этапах онтогенеза основываются на теоретических положениях школы Ж.Пиаже и Л.С. Выготского, А.-Н. Пьерре-Клермон [1].

Женевская школа генетической психологии обосновала три вида опыта в системе отношений «ребенок –

предмет». Автор указывает на то, что взаимоотношения построенные на основе кооперации, опирающиеся на взаимное уважение и равенство в наибольшей степени способствуют преодолению интеллектуального эгоцентризма.

Культурно-историческая психология Л.С. Выготского и его школа одним из исходных положений выдвигает идею о решающей роли обучения в психическом развитии ребенка. Поэтому наше исследование было ориентировано на поиск эффективных методов педагогического руководства формирования художественного мышления в дошкольном возрасте и проводилось при помощи формирующего, обучающего эксперимента.

Согласно интеракционистской концепции развития интеллекта А.Н. Перре-Клермона «процессы социального взаимодействия играют главную роль в постепенном структурировании мышления» [2, с.8].

А.-Н. Перре-Клермон подчеркивает, что «... любая педагогическая практика, проявляющая тенденцию к индивидуализации преподавания, должна бы одновременно основываться на интенсификации социальных взаимодействий между учениками». К настоящему времени ее идеи получили широкое распространение и легли в основу образовательных программ [2, с.10].

Изучение возрастных закономерностей развития художественного мышления выдвигает задачу установить, какое место в этом развитии занимает старший дошкольный возраст, какие достижения каждого периода могут сохраниться в структуре будущей личности и какие создадут наиболее благоприятную основу для перехода к следующему периоду.

Многие исследователи, занимающиеся проблемой детского изобразительного творчества, не прибегая к понятию «художественное мышление», подразумевают его участие в создании детьми образа: в отборе и осмыслении его художественных деталей, в умении вычленить существенное, подчеркнуть его, используя разные изобразительно-выразительные средства. Художественное мышление является стержнем понимания и создания художественного образа, оно находит отражение в специфике и особенностях детского образа: эмоциональности, неповторимости, яркости, ассоциативности, декоративности, оригинальности и др.

Рассматривая художественное мышление как подсистему внутри системы образного мышления, мы выделяем свободное оперирование образами-представлениями в качестве важнейшей предпосылки. Образное мышление, интенсивно развиваясь на основе наглядно-действенного мышления, на протяжении всего дошкольного возраста активно участвует при выполнении разного рода практических и познавательных задач.

Становление художественного мышления у детей старшего дошкольного возраста немислимо без участия творческого воображения. Анализ научной литературы [3-6] позволил нам определить старший дошкольный возраст как период активного развития способов трансформации образов действительности в вымышленную, реально не существующую плоскость. Творческое воображение позволяет «... синтезировать и творчески преобразовать восприятие и представления, создавать образы ... в соответствии с принципами художественного, духовно-практического освоения мира» [3, С.46]. Это, в свою очередь, позволяет использовать, как нам представляется, в художественном мышлении в качестве приемов, направленных на усиление художественного образа, на более глубокую его трактовку, различные формы художественного воображения (аглютинацию, гиперболизацию, схематизацию, заострение, типизацию).

Анализ исследования по проблеме формирования художественного мышления на ранних этапах онтогенеза показал, что отсутствуют психолого-педагогические исследования эффективных дидактических условий развития данной высшей психической функции.

Эмпирического изучения нами особенностей художественного мышления у старших дошкольников показал, что половина детей (48%- экспериментальной группы, 50%-контрольной) отнесена к фрагментарно-художественному типу художественного мышления, 35% детей от общего количества детей отнесена к дохудожественному типу, а наименьшая часть (16%- в обеих группах) - к художественному. Нам представляется ценным подчеркнуть, что превалирование фрагментарно-художественного типа свидетельствует о возрастных возможностях старших дошкольников, о стихийно складывающихся у них свойствах художественного мышления. Для данного типа характерно конкретно-описа-

тельное изображение, отражающее фрагментарную художественную картину мира. Художественный замысел реально не отражается в создаваемом образе. Метод логико-эмпирической реконструкции позволил нам обобщить данное содержание в формуле:

«художественная идея» > /< «художественный образ»
содержание > /< форма

- ему присуще диадное доминирование особенностей художественного мышления. В связи с этим нами было выделено два подтипа: ассоциативно-метафоричный, ассоциативно-парадоксальный. Первый, ассоциативно-метафоричный, характеризуется наличием неустойчивого, бедного ассоциативного поля, умением находить близкие, но автономные художественному образу ассоциации, частично понимать и распознавать художественную метафору, умением частично создавать «вторичный» ассоциативный образ и локально использовать метафоричность в изобразительном образе. Второй, ассоциативно-парадоксальный, характеризуется наличием неустойчивого, бедного ассоциативного и парадоксального полей, умением находить близкие, но автономные художественному образу ассоциации, пониманием художественного парадокса присутствия и умением частично создавать «вторичный» ассоциативный образ и парадокс присутствия в изобразительном образе.

Дети этого возраста способны к специфическому познанию, которое возникает в результате сопоставления их житейских впечатлений с художественными эталонами и художественными категориями, что говорит о наличии элементарного уровня художественного познания, а, следовательно, и проявлении художественного мышления [3] и др. В этом контексте значимым является утверждение Б.М. Неменского о том, что с дошкольного возраста необходимо развивать «триаду основ художественного мышления» (конструктивную, изобразительную, декоративную), проявляющую себя во взаимосвязи и взаимодополняемости [7].

В следующей части нашей статьи остановимся на педагогической концепции развития художественного мышления детей дошкольного возраста в образовательной практике ДОО.

Исходными методологическими и теоретическими положениями программы развития художественного мышления детей старшего дошкольного возраста стали: во-первых, положения эстетики и психологии искусства о художественно-образном отражении действительности; теории художественного мышления, его свойств и мыслительных операциях (Н.Б. Берхин, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Б.С. Мейлах, Б.М. Неменский, С.Х. Раппопорт и др.); во-вторых, положения художественной дидактики об особенностях создания художественного образа (А.И. Красило, Е.П. Крупника, Л.П. Масловой, Е.Г. Макаровой, Б.М. Неменского, Р.М. Чумичевой); в- третьих, положения социокультурного подхода о том, что процессы личностно-ориентированного педагогического взаимодействия играют главную роль в постепенном структурировании мышления, его художественно-творческой направленности (А.-Н. Перре-Клермон, Л.Ф. Обухова, Е.В. Бондаревская).

В основу реализации принципов художественной дидактики, направленных на формирование художественного мышления детей шестилетнего дошкольного возраста в процессе актуализации и обогащения субъектного художественно-эстетического опыта, были положены требования, реализуемые во всех формах общения с изобразительным искусством: эмоциональность, целостность, образность, интонационность, ассоциативность, импровизационность. Причем необходимо заметить, что учет выделенных требований проявлялся в структуре специализированных занятий искусствоведческого и изобразительного содержания; в форме ведения занятия и способе художественно-эмоционального общения с дошкольниками; в особой интонационно-художественной атмосфере и художественном микроклимате; в ор-

ганизации восприятия и осмысления художественных произведений в любых формах «проживания образа» [3].

Основная идея программы - создание условий для интонационного анализа художественного произведения, так как интонация это «абсолютная величина, единица цвета и мысли человека, ... универсальная единица общения природна и узнаваема всеми на основе собственного чувственного опыта» [3].

Проживание интонации являлось тем «генетическим кодом» искусства, которое помогало ребенку-реципиенту в совместном проживании выйти на авторскую точку зрения относительно изображенного явления и способа отображения. Исходя из того, что нельзя познавать произведение искусства как вещь, надо диалогически общаться с художником. Процесс создания художником и воссоздания реципиентом художественного образа выступал как специфический диалог между ними, опосредуемый художественным образом и совершаемый на его основе.

Поэтому нами был выделен следующий специфический метод – организация *диалогов разных уровней*: «Я - Реципиент (Зритель)», «Я – Теоретик», «Я - Критик», «Я - Экскурсовод», «Я - Художник». Только через прожитый опыт ребенок мог освоить отношение «художник - произведение - реципиент» как непрерывный процесс художественной деятельности, благодаря трансформации субъектного опыта через разные диалогические уровни [1], [4].

Такой метод как переинтонирование образа на язык смежного вида искусства являлся одним из важнейших в художественно-образном познании, потому что дети учатся находить различные особенности художественного образа, средства их изобразительной выразительности и др. на основе использования синтеза разных искусств. Использование смежных видов искусств позволяет значительно обогащать замысел, его реализацию в художественном образе (Л.В. Компанцева, О.П. Радынова и др.).

В процессе экспериментального обучения использовались: обучение на искусствоведческих занятиях, встречи и живое общение с художниками, рассматривание и анализ подлинных произведений изобразительного искусства, соучастие детей в художественно-образовательной деятельности как партнеров, поисковые действия, экспериментирование, участие детей в продуктивном художественном диалоге. Дети привлекались нами к анализу художественных проблемных ситуаций, определению темы и художественной задачи, обсуждению вариантов реализации художественного замысла, поиску художественных ассоциаций, метафор, парадоксов, формулированию художественного умозаключения, способов его реализации, а также к оценке художественного образа. Обучение художественным операциям по созданию художественного образа вводилось постепенно на основе принципа мини - максас.

Концепция методики формирования художественного мышления включает четыре последовательных дидактических этапа. Пропедевтический этап, направленный на создание условий для актуализации субъектного художественно-эстетического опыта детей как детерминанты художественного мышления на ранних этапах онтогенеза.

Задачи подготовительного этапа: создание мини-музея и изобразительной художественно-эстетической среды, стимулирующих художественно-творческие проявления дошкольников; развитие интереса к изобразительному искусству и изобразительной деятельности; формирование элементарных художественных метазнаний об изобразительном искусстве, его видах, жанрах, средствах изобразительной выразительности; эстетических категориях: «красота», «прекрасное», «безобразное», «комическое»; привлечение детей к «общению» с произведениями изобразительного искусства и побуж-

дению к созданию элементов художественного образа, используя разнообразные изобразительные материалы и техники через адекватно подобранные изобразительно-выразительные средства, выражая субъективное мироощущение.

Художественно-умозрительный этап нацелен на развитие свойств художественного мышления, таких как ассоциативности, метафоричности, парадоксальности на материале произведений изобразительного искусства.

Специфика свойств художественного мышления детей старшего дошкольного возраста, соотнесенная нами с задачами их художественного развития, а также интеграция наших исследований с теоретико-эмпирическими концепциями таких авторов, как М.В. Мацкевич [4], С.В. Погодиной [6] позволила нам конкретизировать ряд дидактических требований отбора произведений искусства для данного дидактического этапа:

- высокий художественный уровень работ для занятий художественно-эстетического цикла с детьми старшего дошкольного возраста;
- соразмерность (по формату и размеру) подлинников с возможностями первоначального художественного восприятия детей;
- возрастная сопоставимость героев произведений изобразительного искусства и дошкольников, соотнесенность тем и ситуаций, представленных в них, с субъектным опытом ребенка как реципиента;
- наличие в подлиннике высшей степени определенной характеристики художественного образа, а также контрастность и противопоставление;
- присутствие в образной структуре художественного подлинника деталей, на которые ребенок психологически откликается;
- обращение к многообразию эстетических эталонов.

Третий этап генетико-моделирующего эксперимента обозначен нами, как художественно-праксиологический. Развитие свойств художественного мышления на предыдущем этапе мы склонны рассматривать как независимую переменную, влияющую на динамику художественных мыслительных операций: трансформации, реинтеграции, персеверации и мультипликации. Содержание данного этапа связано, как со знакомством с художественными произведениями искусства в практике ДОУ, так и организацией условий для самостоятельной художественной деятельности детей.

Четвертый этап, квалифицированный нами, как художественно-творческий, предполагает проектирование индивидуальных образовательных маршрутов художественно-эстетического развития детей, решение ими вариативных художественно-проблемных задач.

Количественно-качественную проверку эффективности данной дидактической концепции развития художественного мышления мы осуществляли с помощью непараметрического критерия «хи-квадрата». Результаты вычисления «хи-квадрата» отражены в таблице 1.

Таблица 1. Таблица расчета критерия «хи-квадрата»

УРОВЕНЬ художественного мышления	количество детей (в %)		$f_1 - f_2$	$(f_1 - f_2)^2$	$(f_1 - f_2)^2 / f_2$
	начало f_1	конец f_2			
высокий	16	51	-35	1225	24,02
средний	48	40	8	64	1,6
низкий	36	9	27	729	81
Итого	100	100	0	2018	106,62
				$\chi^2_{\text{теор}} = 106,62$	
				$\chi^2_{\text{факт}} = 100,42$	

Это непараметрический метод, который позволил нам оценить значимость различий между фактическим (выявленным в результате исследования) количеством детей с разными уровнями развития художественного мышления или качественными характеристиками свойств и операций художественного мышления в выборке детей старшего дошкольного возраста, попадающих в каждую категорию, и теоретическим количеством, которое можно ожидать в исследованных нами группах при справедливости нулевой гипотезы.

Из таблицы видно, что $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$. Значит, нулевая гипотеза о том, что обогащенный и структурированный субъектный опыт, приобретаемый через оптимальные каналы не меняет уровень художественного мышления на конец эксперимента, по сравнению с уровнем художественного мышления на начало эксперимента отклоняется на 1%-ом уровне значимости, или при $p < 0,01$. И принимается гипотеза, согласно которой уровень художественного мышления зависит от обогащения субъектного художественно-эстетического опыта. Продвижение детей на более высокий уровень развития их художественного мышления в условиях ДОУ произошло не вследствие случайных факторов, а под влиянием специально организованного художественного обучения, направленного на обогащение и трансформацию субъектного художественно-эстетического опыта ребенка.

Таким образом, выявленные тенденции динамического роста, как исследуемых особенностей художественного мышления, так и художественного мышления в целом на этапе ретестового исследования были подтверждены посредством математико-статистического моделирования с использованием вычисления «хи-квадрата».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зайцева, О.Ю. Социокультурный компонент образования как ресурс формирования субъектной позиции дошкольника /О.Ю. Зайцева, В.В. Карих (Канашенкова). //Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit/ - 2014. - №3(15) – С.64-69
2. Обухова Л.Ф. Социокognитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. №5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml>
3. Джиоева, Г.Х. Интеллектуальное развитие дошкольников в процессе подготовки к школе./ Г.Х. Джиоева. – //Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. №3(22). С. 74-78
4. Канашенкова, В.В. Особенности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста: методология, теория, практика: Монография /В.В. Канашенкова. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012. - 152 с.
5. Мацкевич, М.В. Эстетическое развитие старших дошкольников в системе «художественный музей – детский сад» /М.В. Мацкевич: дис.... канд.пед.наук: 13.00.07: Москва, 2006. – 204с.
6. Погодина, С.В. Развитие творчества в рисовании детей 3-х и 7-ми лет под влиянием художественных эталонов /С.В. Погодина: дис.... канд.пед.наук: 13.00.07: Москва, 2006. – 204с.
7. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. Кн. для учителя [Текст] /Б.М. Неменский. - М.: Просвещение, 1981. – 192с.

УДК 37.031

ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В ДВ РЕГИОНЕ)

©2016

Казарбин Алексей Владимирович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Физика»
Лунина Юлия Владимировна, магистр, ведущий экономист управления формирования
контингента студентов

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск (Россия)

Аннотация. В настоящее время в Российской Федерации разработана и утверждена правительством Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Целью Программы является обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала. Данная цель достигается путем решения нескольких задач. Одной из задач является популяризация среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявление талантливой молодежи, создание условий для личностного развития детей и молодежи и др. Одним из механизмов, решения данной задачи является олимпиадное движение среди учащихся, в основе которого лежит принцип соревнования. Олимпиады школьников (итоги, результаты) позволяют выявить проблемы региональной системы образования, создать систему оценки качества образования, сформировать качественно новое отношение обучающихся и образовательных организаций к образованию и получаемым по его итогам компетенциям, на основе которых формируется научно-технический потенциал и строится экономика региона. В данной статье авторами представлен анализ результатов олимпиад школьников по естественным наукам и выявлена взаимосвязь уровня физико-математической подготовки школьников с научно-техническим потенциалом региона.

Ключевые слова: инновационная развитие экономики, физико-математическая подготовка, одаренные дети, олимпиады школьников.

SCHOOL OLYMPIAD AS AN INDICATOR OF THE QUALITY OF EDUCATION (ON THE EXAMPLE PHYSICAL AND MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE FAR EAST REGION)

© 2016

Kazarbin Aleksey Vladimirovich, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor
of the chair «Physics»

Pacific National University, Khabarovsk (Russia)

Lunina Julia Vladimirovna, master, the lead economist of management of formation
of contingent of students

Pacific National University, Khabarovsk (Russia)

Abstract. Currently, Concept of the Federal target program of education development for 2016 - 2020 years developed and approved by the Government in the Russian Federation. The aim of the Programme is to ensure the conditions for the effective development of the Russian education aimed at the formation of competitive human capital. This object is achieved by solving several problems. One of the objectives is to promote children and young people of scientific educational and creative activities, identification of talented youth, creation of conditions for the personal development of children and young people and others. One of the mechanisms for solving this problem is the Olympiad movement among students, which is based on the principle of competition. Olympics pupils (outputs, outcomes) make it possible to identify the problems of the regional education system, to create a system for evaluating of quality of education, to form a qualitatively new attitude of students and educational institutions to education and obtained its follow-up competencies, on the basis of which formed the scientific and technical potential and built the region's economy. In this article, the authors provide an analysis of the results of the Olympiad in natural sciences and revealed the relationship of level of physical and mathematical preparation of students with the scientific and technical potential of the region.

Keywords: innovative development of the economy, physical and mathematical background, gifted children, pupils olympiad.

Уровень образования населения страны является базой для экономического развития государства. Переход от экономики технологий к экономике знаний требует подготовки соответствующих инновационно – ориентированных специалистов, в первую очередь, для наиболее важных секторов экономики.

Основой экономики знаний должны стать высокообразованные, инициативные, креативно мыслящие, талантливые молодые люди. Они – национальное достояние, которые составят тот ресурс, из которого формируется интеллектуальная элита государства. Поиск талантливой молодежи, ее воспитание и образование является приоритетной задачей для нашего государства, т.к. без поиска и воспитания талантов, амбициозных в своих научных целях, не построить инновационную экономику.

В связи с новыми вызовами и принятием инновационных подходов в развитии Дальнего Востока региону необходим качественный кадровый потенциал, который обеспечит социально-экономический рост региона и рост уровня жизни населения.

Потенциал региона (человеческий капитал, инно-

вационный потенциал) можно рассматривать как уровень определенных компетенций, обладание которыми влияет на устойчивое развитие территории. Здесь необходимо рассматривать такие элементы как: запас знаний, умений и навыков, культурный уровень населения, уровень образования, мотивация, творчество и др. Особенностью потенциала можно считать его исчерпаемость и деградацию. В формировании уровня потенциала участвуют системы воспитания и образования.

Образовательные организации высшего образования вносят основной вклад в вопрос подготовки высококвалифицированных кадров региона. Процесс подготовки специалистов по новым направлениям и образовательным программам, соответствующим программе развития региона осложняется низкой подготовкой абитуриентов, особенно это касается физико-математической подготовки школьников, в связи с чем, Тихоокеанский государственный университет (далее ТОГУ), на протяжении длительного времени поддерживая инициативу правительства и ведущих вузов страны, является организатором и соорганизатором олимпиад школьников.

Особое место в продвижении олимпиадного движения ТОГУ уделяет естественнонаучным дисциплинам, таким как физика и математика, т.к. университет является классическим вузом и ведет подготовку по многим инженерно-техническим направлениям, в основе которых лежат фундаментальные знания.

Авторы выделяют следующие цели олимпиады:

- поддержка одаренных детей и создание необходимых условий для их развития,
- пропаганда научно-технических знаний,
- поиск талантливой молодежи, проявившей интерес к науке, и обладающей обширными познаниями в избранной области, привлечение их для обучения в образовательные организации высшего образования. [2,3]

В настоящее время ТОГУ является соорганизатором таких олимпиад как:

1. Открытая межвузовская олимпиада школьников Сибирского Федерального округа «Будущее Сибири» по физике.
2. Многопрофильная инженерная олимпиада школьников «Будущее России».
3. Олимпиада школьников «Звезда – Talанты на службе обороны и безопасности» по физике и математике.
4. Интернет-олимпиада школьников по физике.
5. Кутафинская олимпиада школьников по праву.

В данной статье авторы представляют итоги деятельности по развитию движения олимпиад школьников «Будущее Сибири» совместно с Новосибирским государственным техническим университетом и «Звезда – Talанты на службе обороны и безопасности» совместно с Южно-Уральским государственным университетом в Дальневосточном регионе.

Результаты данных олимпиад позволяют провести анализ качества абитуриентов (физико-математической подготовки) и прогнозов востребованности в инженерно-технических направлениях подготовки со стороны потребителей, так же эти данные, возможно использовать как первоисточник для анализа научно-технического потенциала ДВ региона (качество потенциала).

Перечисленные выше олимпиады проводятся в два этапа. Первый этап – отборочный тур, второй этап – заключительный. Этапы олимпиад проводятся по заданиям, составленным на основе образовательных программ, реализуемых на ступенях основного общего и среднего (полного) общего образования.

По степени сложности задания олимпиад делятся на сложные, задачи повышенной сложности (трудности) и творческие.

Сложные – это задания для решения которых необходимо использовать нескольких формул, которые могут быть из разных тем. [4]

Повышенной сложности – в данных заданиях в одной проблеме связаны несколько разделов (часто бывает, что для участников олимпиады сложность вызывает не физическая, а математическая составляющая решения задачи).

Творческие – алгоритм решений данных задач, ученику не известен. Это могут быть задачи, по классификации Разумовского [5], исследовательские или конструкторские. Исследовательская задача отвечает на вопрос «почему?», а конструкторская – на вопрос «как сделать?»

Ежегодно Тихоокеанский государственный университет увеличивает географию присутствия и количество участников олимпиад. Так, например в 2013 году в олимпиаде «Будущее Сибири» по физике приняли участие 335 человек, 2014 году – 197 человек, 2015 – 477 человек.

В олимпиаде «Звезда – Talанты на службе обороны и безопасности» в 2014 году по математике приняли участие 733 человека, по физике – 307 человек, в 2015 году, по математике – 1291 человек, по физике – 930

человек из следующих субъектов ДВ региона: Амурская область, ЕАО, Сахалинская область, Республика Саха (Якутия), Хабаровский край и др.

Всего за период проведения школьных олимпиад количество участников по математике возросло в 1,8 раза, по физике в 4,2 раза.

Анализ участников олимпиад в процентном отношении в зависимости от класса обучения представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Процентное соотношение участников отборочного тура олимпиад

Показатель	Звезда – Talанты на службе обороны и безопасности				Будущее Сибири		
	математика		физика		физика	физика	физика
	2014	2015	2014	2015	2013	2014	2015
9 класс, %	1,5	20,7	0	27,7	15,5	4,6	35,2
10 класс, %	36,7	39,7	30,6	32,2	26,3	38,6	32,9
11 класс, %	61,8	39,6	69,4	40,1	58,2	56,8	31,9

Как видно из представленной информации наиболее активные участники – это учащиеся 10-11 классов, что объективно, они являются выпускниками, готовятся к выпускным экзаменам и к поступлению в профессиональные образовательные организации.

На рисунках 1,2,3 представлена информация о результатах (итогах) отборочных этапов олимпиад (количество участников ранжированных по баллам).

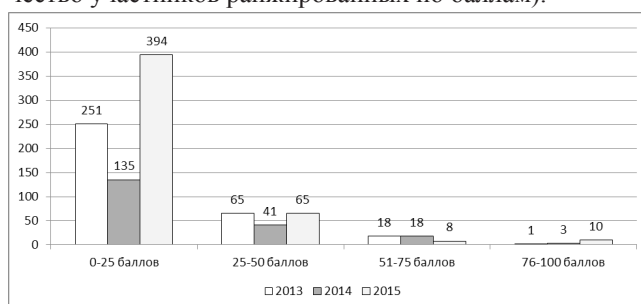


Рисунок 1 – Итоги отборочного этапа олимпиады «Будущее Сибири» по физике в 2013-2015 годах

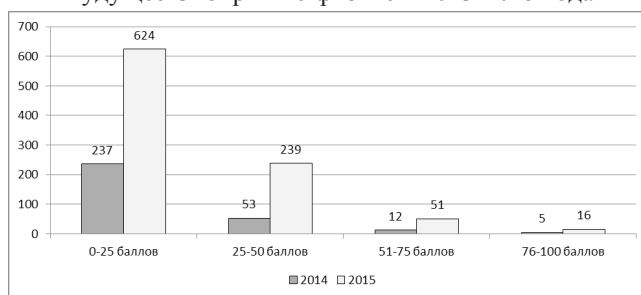


Рисунок 2 – Итоги отборочного этапа олимпиады «Звезда – Talанты на службе обороны и безопасности» по физике в 2014-2015 годах

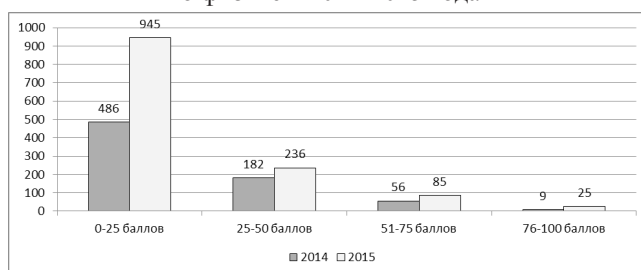


Рисунок 3 – Итоги отборочного этапа олимпиады «Звезда – Talанты на службе обороны и безопасности» по математике в 2014-2015 годах

В таблице 2 представлена информация – процентное соотношение баллов, полученных участниками олимпиад.

Таблица 2 – Процентное соотношение баллов, полученных участниками олимпиад

Баллы	Звезда – Таланты на службе обороны и безопасности				Будущее Сибири		
	математика		физика		физика	физика	физика
	2014	2015	2014	2015	2013	2014	2015
от 0 до 25, в %	66,3	73,2	77,2	67,1	74,8	68,6	82,6
от 26 до 50, в %	24,8	18,3	17,7	25,7	19,3	20,8	13,6
от 51 до 75, в %	7,6	6,6	3,9	5,5	5,7	9,1	1,7
от 76 до 100, в %	1,3	1,9	1,6	1,7	0,3	1,5	2,1

К сожалению, представленная информация не внушает оптимизма, т.к. фактически ежегодно порядка 70% участников не справляются и с 25% заданий, что говорит о низкой общеобразовательной подготовке участников олимпиад. В последствие, для одних это становится стимулом для дополнительной подготовки, другие, и их большинство, просто отказываются от выбора ЕГЭ по физике. Этот факт подтверждается данным министерства образования и науки РФ, не более 25% выпускников выбирают физику как единственный государственный экзамен, а это означает, что профессиональные образовательные организации еще долго будут испытывать дефицит абитуриентов ориентированных на технические направления подготовки. Как следствие дефицит специалистов инженерно-технического направления в экономике и снижении научно-технического потенциала региона.

Призеры и победители отборочного тура выходят в заключительный тур. В 2013 году в олимпиаде «Будущее Сибири» в заключительный тур вышло 108 человек, в 2014 году – 62, в 2015 году 83 человека. В олимпиаде «Звезда – Таланты на службе обороны и безопасности» эти показатели составили: математика в 2014 году – 47 человек, в 2015 году – 456 человек, по физике в 2014 году – 15 человек, в 2015 году – 255 человек.

В таблице 3 дана информация о процентном соотношении участников вышедших в заключительный этап олимпиад по классам.

Таблица 3 – Процентное соотношение участников заключительного этапа олимпиад

Показатель	Звезда – Таланты на службе обороны и безопасности				Будущее Сибири		
	математика		физика		физика	физика	физика
	2014	2015	2014	2015	2013	2014	2015
9 класс, %	8,5	21,3	0	26,6	4,6	11,3	20,5
10 класс, %	4,3	45,8	20,0	29,5	17,6	11,3	47,0
11 класс, %	87,2	32,9	80,0	43,9	77,8	77,4	32,5

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

- о заинтересованности школьников в участии в олимпиадах (увеличение количества участников),
- о недостаточной физико-математической подготовке школьников для участия в олимпиадах (70% участников не решают 25% заданий олимпиад, низкие баллы, малое количество призеров и победителей),
- об отсутствии мотивации для изучения физики и математики у школьников, о формировании внешнего формального характера ценностной ориентации или отсутствии ценностных ориентаций у школьников,
- об отсутствии в ряде территорий ДВ региона квалифицированных педагогических кадров для подготовки школьников к участию в олимпиадах,
- о неблагоприятном прогнозе на положительную динамику научно-технического потенциала региона в среднесрочном периоде.

Так же анализируя итоговые результаты олимпиад, и сопоставив их с результатами ЕГЭ, участники в последствии поступивших на обучение в ТОГУ были выявлено, что участники олимпиады, преодолевшие порог в решении 50% заданий, успешно сдают и ЕГЭ по физике и математике. В последствие обучаясь на инженерно-технических направлениях подготовки, они не испытывают больших проблем, участвуют в студенческой научно-исследовательской работе, их рекомендуют к обучению в магистратуре, у них высокие шансы устроиться на престижную работу.

По мнению авторов, в процессе социально-экономических изменений в стране обострились проблемы развития физико-математического образования, из которых

можно выделить:

1. Низкая учебная мотивация обучающихся на всех уровнях образования, связанная с общественной недооценкой значимости физико-математического образования.

Математика и физика, являются предметами общего образования. Социальная значимость этих предметов заключается в повышении уровня интеллектуального развития человека для его полноценного функционирования в обществе. Обеспечение функциональной грамотности каждого члена общества является необходимым условием повышения интеллектуального уровня общества в целом. Ведущей целью математики как предмета общего образования является интеллектуальное воспитание, развитие мышления подрастающего человека, необходимое для свободной и безболезненной адаптации в современном обществе. Содержание, система и методология физики формируют научное мировоззрение учащихся, вырабатывают практические умения и навыки, в том числе и для самостоятельной работы. При реализации этих заданий развиваются умственные способности учеников, в частности логическое мышление.

2. Содержание физико-математического образования продолжает устаревать, нарушена преемственность между уровнями образования. Уровень физико-математического образования в образовательных организациях всех уровней продолжает падать, наблюдается изолированность от современной науки и практики. [6]

3. Кадровые проблемы отрасли. В настоящий момент молодые учителя математики и физики мало отвечают квалификационным требованиям, профессиональным стандартам и имеют мало опыта педагогической деятельности и применения педагогических знаний.

По мнению авторов без высокого уровня физико-математического образования невозможно выполнение решений по созданию инновационной экономики, реализации долгосрочных целей и задач социально-экономического развития дальневосточных территорий.

Возможность достижения высокого уровня физико-математической подготовки должна быть обеспечена развитием системы специализированных общеобразовательных организаций и классов, системы дополнительного образования, а так же системы ученических соревнований – олимпиадного движения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р
2. Положение об Открытой межвузовской олимпиаде школьников Сибирского федерального округа «Будущее Сибири» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://олимпиада-сфо.нгту.рф>
3. Положение об олимпиаде «Звезда – Таланты на службе обороны и безопасности» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://olymp.susu.ru/>
4. Бугаев А.И. МПФ в средней школе. Теоретические основы. М.: Просвещение, 1981. 288 с.
5. Разумовский В.Г. Творческие задачи по физике в средней школе. М.: Просвещение, 1966. 156 с.
6. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/laws/acts/1/50534854451088.html>.

УДК 37.013.83

ФОРМИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

© 2016

Каленик Роман Сергеевич, преподаватель кафедры «Тактико-специальной, боевой и физической подготовки»

Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института МВД России (Россия)

Аннотация. В целях формирования культуры здоровьесбережения педагогических работников образовательных учреждений системы МВД необходимо два основных направления формирования педагогических условий здоровьесбережения: информационно-методическое воздействие (сопровождение, содействие) и комплексная программа формирования здоровьесберегающей среды образовательного учреждения. Под здоровьесберегающими технологиями мы понимаем информационную модель деятельности в сфере сохранения физического, психологического, социального и морально-нравственного здоровья ППС ОУС МВД России. Исходя из учета режима труда и отдыха педагогических работников мы выделяем наиболее применимые виды: аэропрофилактика, закаливание организма, физиопрофилактика. Профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений МВД России оказывается в потенциальной зоне риска наркотизации. Это означает, что профилактика наркомании среди профессорско-преподавательского состава является актуальной задачей. Выделяют три уровня наркопрофилактической деятельности: использование средств физической культуры и спорта. Возникает необходимость формирования новой концепции физической подготовки педагогических работников системы МВД России, носящей физкультурно-оздоровительную направленность, т.е. рассчитанную не на приобретение фактически не нужных педагогам навыков силового задержания, а на здоровьесбережение сотрудников. Мы предлагаем программу формирования здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях системы МВД России представить пятью основными направлениями деятельности: материально-техническое обеспечение, психологическое, учебно-методическое, физкультурно-оздоровительное, информационное сопровождение. В целях лучшей профессиональной адаптации, нами рекомендуется в течение первого месяца работы молодым преподавателям не проводить занятия самостоятельно, а посещать занятия опытных преподавателей.

Ключевые слова: здоровьесбережение, культура здорового образа жизни, профилактика профессиональных заболеваний, программа формирования здоровьесберегающей среды, здоровьесберегающие технологии, закаливание организма, физиопрофилактика, средства физической культуры, служебно-боевая подготовка.

THE FORMATION CONDITIONS OF HEALTH CARE AND PEDAGOGICAL WORKERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

© 2016

Kalenik Roman Sergeevich, the teacher of "special Tactical, military and physical training"

Vladivostok branch of the far Eastern juridical Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia (Russia)

Abstract. In order to create a culture of health saving pedagogical workers of educational institutions of the Ministry of internal Affairs it is necessary two main directions of formation of pedagogical conditions of health care: information and methodological impact (support, assistance) and a comprehensive program of formation of health saving environment of educational institutions. Under zdorovesbergayuschie technologies we understand the model of information activity in the sphere of preservation of physical, psychological, social and moral health care PPP of the DSU the Ministry of internal Affairs of Russia. Based on the given mode of work and rest educational workers, we highlight the most applicable types: aeroprofilaktika, hardening of the body, fizioprofilaktika. Teaching staff of educational institutions of the MIA of Russia is in a potential risk of anesthesia. This means that prevention of drug addiction among faculty members is an urgent task. There are three levels of drug prophylactic use of physical culture and sports. There is a need to develop a new concept of physical training teachers of the Ministry of internal Affairs of Russia, wearing a sports and fitness oriented, i.e. designed not for the acquisition actually don't need teachers skills the power of detention and health care staff. We offer a program of formation of healthy environment in the educational institutions of the Russian interior Ministry to introduce five main areas of activity: logistical support, psychological, educational, health, information support. In order to better adapt professional, we recommended during the first months of work, the young teachers conduct classes independently, and to attend classes of experienced teachers.

Keywords: health preservation, the culture of healthy lifestyles, prevention of occupational diseases, the program of formation of health-environment, health-saving technologies, hardening of the body, fizioprofilaktika, means of physical training, service and combat training.

Краеугольным камнем формирования педагогических условий здоровьесбережения профессорско-педагогического состава образовательных учреждений системы МВД России (далее - ППС ОУС МВД России) является формирование у педагогов базовых умений диагностирования состояния своего здоровья, устойчивой мотивации к его сохранению, ценностных ориентаций здорового образа жизни, грамотной организации режима труда и отдыха и т.д. То есть речь идет о формировании у ППС культуры здоровьесбережения. В целях формирования культуры здоровьесбережения необходимо, во-первых, информационно-методическое воздействие (сопровождение, содействие) как обобщение и распространение положительного опыта деятельности по реализации здоровьесберегающих аспектов образовательной среды, т.е. внедрение здоровьесберегающих технологий. Однако, только информационное воздействие не всегда

является достаточным для формирования устойчивой мотивации, поэтому, во-вторых, требуется комплексная программа формирования здоровьесберегающей среды образовательного учреждения, т.к. базовый принцип материалистической диалектики говорит, что бытие определяет сознание.

Итак, мы можем говорить о двух основных направлениях организационно-педагогического сопровождения по формированию педагогических условий здоровьесбережения ППС ОУС МВД России:

- информационно-методическое (внедрение здоровьесберегающих технологий);
- программное (программа формирования здоровьесберегающей среды).

Изложим свое представление об этих видах деятельности.

1. Информационно-методическое сопровождение

(внедрение здоровьесберегающих технологий).

Под здоровьесберегающими технологиями мы понимаем информационную модель деятельности в сфере сохранения физического, психологического, социального и морально-нравственного здоровья ППС ОУС МВД России. Не затрагивая медицинские аспекты, мы можем включить в содержание данной модели: 1) профилактическую работу; 2) физкультурно-оздоровительную деятельность; 3) информацию о здоровом образе жизни.

Рассмотрим эти составляющие.

Под профилактикой в медицине понимают совокупность предупредительно-оздоровительных мероприятий, направленных на охрану и укрепление здоровья и физического развития коллектива трудящихся, на предупреждение возникновения и распространения заболеваний, на обеспечение возможно более длительного и лучшего сохранения трудоспособности и развития трудовых ресурсов. Профилактика в широком смысле включает в себя целую систему предупредительных мероприятий по оздоровлению коллективной жизни трудящихся: условий труда, питания, жилищно-бытовых условий, по благоустройству населенных мест, по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения, по борьбе за снижение заболеваемости [1].

Безусловно, что речь следует вести о различных видах профилактики. Поскольку категория «здоровье» включает физический, психологический, социальный и морально-нравственный компоненты, то соответственно можно говорить о четырех аналогичных направлениях профилактики.

Представляется целесообразным кратко коснуться наиболее применимых, с нашей точки зрения, видов профилактики, исходя из учета режима труда и отдыха ППС ОУС МВД России.

Аэропрофилактика. Общеизвестно, что при умственных нагрузках потребление кислорода возрастает. Практически все рабочее время преподаватель проводит в учебных аудиториях (исключение могут составить лишь преподаватели физической подготовки в теплое время года), которые далеко не всегда достаточно хорошо вентилируются и кондиционируются, следствием чего может стать нарушение газообмена организма. Основной формой аэропрофилактики является длительное пребывание на открытом воздухе в любую погоду. Продолжительность пребывания на воздухе устанавливается в соответствии с условиями погоды, степенью закаленности и состоянием здоровья. Аэропрофилактика осуществляется при прогулках по бульвару, парку и т.п., а значит можно рекомендовать преподавателям выходить на улицы из рабочих помещений и проводить определенное время на свежем воздухе. В условиях учебных аудиторий может быть рекомендовано регулярное проветривание помещений, ионизация и кондиционирование воздуха. Аэропрофилактику принято считать частью закаливания.

Закаливание организма. Работа преподавателя связана не только с нахождением в зачастую плохо вентилируемых помещениях (другой вариант – сквозняки в помещении), но с общением с большим количеством людей, что повышает риск простудных заболеваний. При закаливании вырабатывают устойчивость организма не только к простудным, но к целому ряду заболеваний. Комплекс закаливающих процедур состоит из конвекционного (воздушные и солнечно-воздушные ванны) и кондукционного (обтирание, обливание, купания в открытых водоёмах и контрастные процедуры) охлаждения. В зимние месяцы большое значение приобретает ультрафиолетовое облучение от искусственных источников [2].

Физиопрофилактика. В широком смысле слова к физиопрофилактике относят мероприятия, направленные на защиту организма человека от неблагоприятных влияний внешней среды и на создание оптимальных условий быта, труда и отдыха, соответствующих гигиениче-

ским требованиям: кондиционирование и дезинфекция воздуха, пребывание в профилакториях, домах отдыха, санаториях и др [3].

Для профессионального долголетия педагога важной является профилактика его психического здоровья. Умение преподавателя регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм, способность к саморегуляции является одним из признаков профессионального здоровья.

Морально-нравственная составляющая здоровья педагогов требует обращения к проблеме профилактики девиантных форм поведения (сквернословия, алкоголизма, наркомании, беспорядочных половых связей и других видов асоциального поведения).

Так, общеизвестно, что профессия преподавателя относится к разряду стрессогенных и эмоционально напряженных. По степени напряженности, как свидетельствуют данные исследований, нагрузка педагога в среднем больше, чем у директоров и главных инженеров промышленных предприятий, заведующих лабораториями, профсоюзных работников [4]. Основными признаками психоэмоционального напряжения являются нарушения сна, частые головные боли, повышение артериального давления. Развивающееся в процессе данной служебной деятельности утомление негативно отражается на физиологических функциях организма и психологических качествах: внимании, памяти, эмоциональной устойчивости и т.п., что, в конечном итоге, приводит к снижению общей умственной и физической работоспособности сотрудников.

В таких условиях возникает опасность появления чувства неудовлетворенности, эмоционального напряжения, развития навязчивых состояний, что приводит к стремлению избавиться от этих неприятных ощущений.

Наркотик в этом случае заменяет недостающие нейромедиаторы, и дает ощущение желаемого комфорта и спокойствия. Человеческий мозг вырабатывает эндорфины, которые называют гормонами радости. Они отвечают за состояния эйфории, удовольствия, экстаза, расслабления и обезболивания, которые были названы американским психологом Маслоу «пиковыми состояниями сознания». Алкоголь или наркотик выступают заместителями или стимуляторами выработки эндорфинов. Уже однократный прием веществ такого рода уменьшает количество собственных эндорфинов. Поэтому для восстановления утраченных «гормонов радости» человеку требуется новая доза. Именно в желании достичь состояния эйфории в большинстве случаев кроются причины наркомании и алкоголизма.

Таким образом, парадоксально, но профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений МВД России оказывается в потенциальной зоне риска наркотизации. Это означает, что профилактика наркомании среди профессорско-преподавательского состава является актуальной задачей.

Ст. 1 Федерального закона от 08.01.1998 г. № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» дает определение профилактики незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ, наркомании как совокупности мероприятий политического, экономического, правового, социального, медицинского, педагогического, культурного, физкультурно-спортивного и иного характера, направленных на предупреждение возникновения и распространения наркомании.

Данный факт со всей очевидностью демонстрирует огромный потенциал средств физической культуры и спорта в профилактике наркомании.

Анализ многочисленных публикаций позволяет выделить три уровня наркопрофилактического использования средств физической культуры и спорта:

- первый уровень предполагает применение различных средств, методов, форм занятий по физической культуре и спорту с целью отвлечения от «вредных при-

вычек», повышения стрессоустойчивости, формирования оптимистического взгляда на жизнь;

- второй уровень выражается в установках на оздоровление и приобщение к здоровому образу жизни;

- третий уровень предусматривает формирование и коррекцию основных свойств личности в процессе занятий физическими упражнениями (мировоззрения, самосознания, эмоционально-волевой сферы и т.д.).

В рамках системы МВД использование средств физической культуры и спорта осуществляется, преимущественно в рамках организованной служебно-боевой подготовки. Это, безусловно, положительный фактор, препятствующий наркотизации. Общеизвестно, что физическая подготовка является важным фактором длительной трудоспособности профессорско-преподавательского состава. Так, систематические занятия спортом снимают психоэмоциональную нагрузку, препятствуя, в том числе, возникновению профессиональных деформаций и различных форм девиантного поведения, в частности, наркомании. С одной стороны, интенсивная двигательная деятельность способствует выводу вредных веществ из организма, а с другой - физическая нагрузка как психологический каркас удерживает наркомана от мысли о наркотике. Да не стоит забывать и о том, что интенсивная физическая нагрузка дает человеку «мышечную радость», т.е. организм вырабатывает естественный продукт наслаждения для тела.

В этой связи педагогические условия профессионального долголетия профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений системы МВД России, в частности профилактика наркотизации, предполагает, в том числе, формирование новой концепции физической подготовки данной категории сотрудников, учитывающей психоэмоциональные нагрузки педагога и нацеленной не на формирование боевых навыков, а прежде всего на здоровьесбережение. По нашему мнению, в данной области необходимо проведение экспериментальной работы, направленной на проектирование здоровьесберегающих технологий (физическая подготовка, психофизиологическая разгрузка, массаж, фитотерапия, релаксация, правильный режим питания, искоренение вредных привычек, правильный режим труда и отдыха и т.д.) с учетом возрастных категорий и состояния здоровья личного состава кафедр.

Усиление на законодательном уровне мер борьбы с табакокурением (запрет табакокурения в общественных местах и т.д.) позволяет рассматривать данную вредную привычку также как форму девиантного поведения. Общеизвестно, что курение табака губительно для здоровья, поэтому в рамках исследования профессионального долголетия, безусловно необходимо упомянуть также о необходимости профилактики табакокурения среди ППС ОУС МВД России.

Как можно заметить, профилактика тесно связана ведением здорового образа жизни, в определенной степени здоровый образ жизни является целью и одновременно средством профилактики.

Рассматриваемая нами информационная модель предполагает включение в повседневную жизнь преподавателя правил, выполнение которых направлено на сохранение и укрепление здоровья. Данная цель может быть достигнута только при условии внутреннего осознания ценности здоровья и взятии на себя ответственности за его состояние.

Здоровый образ жизни предусматривает занятия физической культурой, рациональное сбалансированное питание, правильное чередование умственных и физических нагрузок, труда и активного отдыха, соблюдение правил личной гигиены, организацию полноценного сна, закаливание.

Систематические занятия физической культурой восполняют недостаток двигательной активности при гиподинамии, что особенно важно с учетом малоподвижного характера работы педагогов. Сохранение и

укрепление мышечного тонуса, осанки, подвижности суставов, улучшение функций дыхательной, сердечно-сосудистой, эндокринной систем предотвращают многие болезни опорно-двигательного аппарата, увеличивают жизненную ёмкость лёгких, стабилизируют кровяное давление. Рациональное сбалансированное питание обеспечивает нормальное пищеварение; достаточное количество витаминов, минеральных веществ благотворно влияет на кроветворение, предотвращает развитие атеросклероза, ожирения, болезней пищеварительного тракта. Правильное чередование умственных и физических нагрузок, труда и отдыха способствует продуктивной трудоспособности, устойчивости к стрессам, предотвращает развитие болезней переутомления (неврозы, депрессии). Полноценный сон сохраняет резервы здоровья, повышает производительность труда. Соблюдение правил личной гигиены защищает организм от многих инфекционных заболеваний, гельминтозов, сохраняет здоровыми кожу, зубы, волосы, положительно влияет на внешний вид, что имеет важное значение с учетом коммуникативного характера работы преподавателя. Закаливание повышает иммунитет к простудным и воспалительным заболеваниям. Здоровый образ жизни категорически исключает курение, употребление алкоголя и наркотиков, пристрастие к азартным играм, неразборчивость в сексуальных контактах [5].

Нами уже упоминалась необходимость формирования новой концепции физической подготовки ППС ОУС МВД России, носящей физкультурно-оздоровительную направленность, т.е. рассчитанную не на приобретение фактически не нужных педагогам навыков силового задержания, а на здоровьесбережение сотрудников.

Д.В. Горев в своем диссертационном исследовании предлагает под физкультурно-оздоровительной деятельностью понимать сознательно регулируемую двигательную активность, направленную на улучшение физического, психического и социального благополучия человека [6].

Физкультурно-оздоровительная деятельность, как свидетельствует проведенный нами анализ исследований (С.В. Алексеев, Н.М. Амосов, Л.П. Анастасова, В.К. Бальсевич, А.А. Бишаева, Д.В. Горев, О.В. Еремина, Р.А. Касимов, Э.М. Казин, Л.С. Колчанова, Т.Н. Леонтьева, С.А. Сенникова, С.А. Соколов, Л.Ф. Тихомирова и др.), способствует восполнению дефицита двигательной активности, снимает психологическую усталость, расширяет границы их представлений о собственных возможностях, формирует такие качества личности как собранность, выносливость, целеустремленность, решительность, инициативность, которые, в свою очередь, являются важными основами профессионального развития человека.

О.В. Еремина выделяет следующие функции физкультурно-оздоровительной деятельности:

- общее развитие и укрепление организма независимо от возраста, пола, состояния здоровья, степени физического развития (формирование и развитие физических качеств и способностей, совершенствование двигательных навыков, укрепление здоровья и т.д.);

- физическая подготовка людей к трудовой деятельности;

- удовлетворение потребности людей в активном отдыхе, досуге, рациональном использовании свободного времени (отвлечение от вредных привычек, формирование здорового образа жизни);

- снижение уровня заболеваемости и травматизма трудящихся, повышение их производительности труда, трудовое долголетие [7].

2. Программное сопровождение (программа формирования здоровьесберегающей среды).

Программа формирования здоровьесберегающей среды в ОУС МВД России может быть представлена пятью основными направлениями деятельности: (материально-техническое обеспечение, психологическое,

учебно-методическое, физкультурно-оздоровительное, информационное сопровождение.

По направлению материально-технического обеспечения предлагается силами тыловых подразделений:

1) обеспечить соответствие рабочих кабинетов и учебных аудиторий санитарно-гигиеническим требованиям по уровню освещенности, вентилированию, соблюдению температурного режима, наполняемости помещений и т.д.;

2) оборудование кабинетов медицинского работника, психолога, комнаты психологической разгрузки и групповой психологической работы, спортзала, спортплощадки, тренажерных залов, бассейнов, массажных кабинетов, мест для прогулок на свежем воздухе и т.д., оснащение их необходимым инвентарем для здоровьесберегающей деятельности.

По направлению психологического сопровождения предлагается силами подразделений по работе с личным составом (морально-психологической работе) обеспечить профилактику негативных психологических состояний, профессиональных деформаций и т.п.

По направлению учебно-методического сопровождения предлагается:

1) работа по профессиональной адаптации сотрудников, занимающих должности ППС менее трех лет. По нашему мнению, необходимо принципиально изменить подход к содержанию занятий в рамках «Школы педагогического мастерства» («Школы молодого преподавателя» и других аналогичных институтов). Их задачей должно стать не рассмотрение азов педагогической теории (тем более, что значительная часть ППС имеет педагогическое образование), которые молодой преподаватель может самостоятельно найти в специальной литературе, а адаптация к специфике ОУС МВД РФ, в частности:

- разбор потенциально сложных педагогических ситуаций (с учетом специфики обучаемых) с привлечением опытных преподавателей;

- работа со строевыми командирами по формированию командирских навыков;

- беседы с сотрудниками подразделений по работе с личным составом (морально-психологической работе) и строевыми командирами о специфике обучаемых;

- приобретение дополнительных знаний, умений и навыков с привлечением сотрудников учебного отдела, юридической службы и др. (оформление учебно-методических материалов, изучение локальных нормативных актов, для тех, кто не имеет опыта службы в полиции – актов, регламентирующих деятельность полиции);

- беседы с сотрудниками подразделений по работе с личным составом (морально-психологической работе) и опытными преподавателями о навыках антикоррупционного поведения, иных профессионально-этических ценностях.

В целях лучшей профессиональной адаптации, нами рекомендуется в течение первого месяца работы молодым преподавателям не проводить занятия самостоятельно, а посещать занятия опытных преподавателей.

2) методическое сопровождение индивидуальных программ профессионального совершенствования. По нашему мнению, целесообразно каждому преподавателю независимо от стажа работы, периодически осуществлять самоанализ своей профессиональной пригодности и формировать личную программу (план) своего профессионального совершенствования.

По направлению физкультурно-оздоровительного сопровождения предлагается совместная работа медицинских служб, должностных лиц, ответственных за профессиональную служебную подготовку, кафедр физической подготовки (а также, желательно, с привлечением сторонних специалистов – диетологов, массажистов и др.) по:

- диагностике состояния здоровья сотрудников;

- разработке и методическому сопровождению индивидуальных физкультурно-оздоровительных программ.

По направлению информационного сопровождения предлагается курс лекций по основам здоровьесбережения в рамках занятий по профессиональной служебной подготовке, кроме того, возможна организация стажировок в других ОУ, проведение семинаров и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Биология. Современная иллюстрированная энциклопедия. / Под ред. А.П. Горкина. М., 2006. [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru>.

2. Большая медицинская энциклопедия. М., 1970. [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru>.

3. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия. 1969—1978. [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru>.

4. Горев Д.В. Воспитание целеустремленности у младших подростков в физкультурно-оздоровительной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004.

5. Еремина О.В. Социально-педагогическое обеспечение физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся в школе полного дня: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007.

6. Койранский Б.Б. Охлаждение, переохлаждение и их профилактика. Изд. 2-ое, перераб. и доп. Л. Медицина. 1966г. 248с.

7. Маршак М.Е. Физиологические основы закаливания организма человека. - Л. : Медицина, 1965. - 150 с.

УДК 37.07+37.062

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

© 2016

Катуржевская Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории, истории педагогики и образовательной практики»

Армавирский государственный педагогический университет, Армавир (Россия)

Аннотация. В статье рассматривается формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе активной деятельности студентов, мотивированной не столько на усвоение знаний, сколько на способы его усвоения. Обосновано авторское понимание исследуемого понятия, существенные характеристики компетентностного подхода, использование профессиональных задач в качестве единицы построения содержания, предложен обобщенный алгоритм ее решения, критерии оценивания. Профессиональная компетентность представлена как личностно-деятельностная характеристика выпускника, которая выражается в способности целенаправленно решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности с использованием целостной системы специальных, психолого-педагогических, методических знаний; умений; свойств рефлексивного контроля собственных действий на основе творческого саморазвития. В качестве иллюстрации представлен фрагмент проектирования профессиональной задачи по дисциплине «Мониторинг метапредметных компетенций младших школьников» для магистрантов по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (программа «Дошкольное и начальное образование: технологии преемственности, стратегии развития») в виде кейса, который позволяет оценивать не только теоретические знания, но и умения применять полученные знания в условиях, приближенных к реальной педагогической деятельности. Данные материалы предложены в соответствии со стандартами ФГОС ВО.

Ключевые слова: образование, магистратура, компетентностный подход, построение содержания, профессиональная задача, подготовка магистров, двухуровневая система образования, высшее образование, подготовка педагогов.

THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER

© 2016

Katyrgevskaia Olga Vasilievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the «Chair theory, history, pedagogy and educational practices»

Armavir State Pedagogical University, Armavir (Russia)

Abstract. The article discusses the formation of professional competence of future teachers in the process of active students, motivated not so much the assimilation of knowledge, but rather on the ways of its mastering. Justified the author's understanding of the studied concepts, the essential characteristics of the competence approach, the use of professional tasks as the unit of development of contents, a generalized solution algorithm, evaluation criteria. Professional competence is presented as a personal-active characteristics of the graduate, which is expressed in the ability to purposefully solve professional problems arising in real situations of teaching activities using a holistic system of special, psychological-pedagogical, methodological knowledge; skills; the properties of reflexive monitoring of their actions on the basis of creative self-development. As an illustration a fragment of the design of professional tasks in the discipline "Monitoring meta-subject competences of younger school students" for graduate 44.04.01 in the direction of "Pedagogical education" (program "Preschool and primary education: technology succession and development strategy") in the form of case study that allows to assess not only theoretical knowledge but also the ability to apply this knowledge in the conditions close to real pedagogical activity. These materials are proposed in accordance with the standards of the GEF.

Keywords: education, master program, competence approach, building maintenance, professional task, preparation of masters, a two-tier system of education, higher education, preparation of teachers.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Понятие «компетентность» становится все более актуальным и востребованным в современной образовательной ситуации России. Отличительной стороной онтологических характеристик рассматриваемого понятия является тот факт, что термин «компетентность» используется в педагогическом лексиконе на протяжении почти полувекового периода отечественной и зарубежной педагогики [1,2,3,4,5,6]; в то же время, он является достаточно новым для современной отечественной системы образования. На сегодняшний день исследуемое понятие рассматривается в русле исследований, посвященных качеству образования [7,8,9,10,11]. В этой связи важно с учетом существенных характеристик компетентностного подхода обосновать особенности его реализации в подготовке будущего педагога.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Сегодня развитие компетентностного подхода становится императивом, истоки которого наблюдаются в разработке профессионально значимых качеств и личности в целом (Н.В.Кузьмина, Н.Д.Левитов, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин и др.), научных исследованиях о закономерностях, принципах

и функций построения педагогической подготовки учителя (Ю.К. Бабанский, Н.Д.Никандров, Н.М.Яковлева), становлении профессионального саморазвития (С.Я.Батышев, В.С.Безрукова, А.А.Вербицкий, Н.В.Кузьмина, и др.).

Формирование целей статьи (постановка задания). В данной статье мы поставили цель: обосновать авторское понимание исследуемого понятия, представить существенные характеристики компетентностного подхода, показать использование профессиональных задач в качестве единицы построения содержания, предложить обобщенный алгоритм ее решения, критерии оценивания.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Результатом анализа научной литературы стало авторское понимание исследуемого понятия:

Профессиональная компетентность – личностно-деятельностная характеристика выпускника, которая выражается в способности целенаправленно решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности с использованием целостной системы специальных, психолого-педагогических, методических знаний; умений; свойств рефлексивного контроля собственных действий на основе творческого саморазвития.

Обратимся к существенным характеристикам компе-

тентностного подхода:

- Процесс формирования профессиональной компетентности можно рассматривать как систему социального порядка, которая характеризуется стремлением к достижению цели и является одним из системообразующих факторов.

- Характер деятельности студента направлен на продуктивные способы работы: осознание содержания и форм собственной учебной деятельности, что способствует успешному формированию его способностей, общеучебных умений.

- Компетентность проявляется в разнообразных личностных проявлениях: умении эффективно решать профессиональные задачи (развитии теоретических и практических способностей выявлять и решать их), стремлении к непрерывному образованию и самосовершенствованию, способности к системному действию в профессионально-педагогической ситуации, нахождении нестандартных решений профессионально-педагогических задач и др.

Компетентностный подход ориентирован на освоение умений, обобщенных способов деятельности, которые лежат в основе компетентности.

Понятие «компетентность» мы связываем с конечным результатом подготовки будущего выпускника и рассматриваем как меру эффективности проявления компетенций, которая характеризует глубокое знание студентом существа будущей педагогической деятельности, способов и средств достижения поставленных целей, умелое выполнение профессиональных задач.

Мы разделяем точку зрения Н.Ф.Родионовой, А.П.Трапицына, что при проектировании содержания профессиональной подготовки единицей построения содержания является профессиональная задача. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки [12, с. 10]. В этой логике в ходе аудиторной работы студента целесообразно обратиться к разработке и использованию профессиональных задач, моделированию соответствующих шкал оценивания результатов их выполнения.

Представленные по каждой дисциплине группы профессиональных задач способствуют контекстному включению студентов в содержание профессиональной деятельности. Такие задачи должны нести нерешенную проблему, иметь содержательную принадлежность к определенному разделу изучаемой дисциплины, деятельностный характер. Так будет происходить приращение компетентности поэтапно: от полученных знаний к их применению к ряду типовых задач профессиональной деятельности, а затем – к владению способом деятельности и последующему его переносу на инновационные задачи в профессиональной деятельности.

Обобщенный алгоритм решения профессиональной задачи студентами на занятиях представляется следующим способом:

1. Введение в проблемное поле: создание проблемной ситуации, направленной на выявление обобщенного способа действий и постановка учебной проблемы.

2. Организация поиска решения проблемы в диалоговых формах сотрудничества студентов по разработке обобщенного способа действия представленной проблемы.

3. Работа в микрогруппах: установление взаимосвязи между способом действий и его результатом; выявление критериев оценки выбранного способа действий и возможности его применения для решения задач данного класса.

4. Доказательство представленных различными группами точек зрения.

5. Анализ сильных, слабых сторон, причин ошибок выхода из проблемной ситуации различными группами под руководством преподавателя.

6. Совместное выведение обобщенного способа разрешения проблемной ситуации, его оценка в АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

соответствии с разработанными критериями оценки.

7. Рефлексия.

Формированию рефлексивных умений помогает лист оценки результатов. Отрефлексированное знание, с точки зрения А.В.Хуторского [13], является личным приращением.

Конкретизируем основные этапы рефлексии А.В.Хуторского [13, с. 211] и в адаптированном виде представим при выполнении профессиональной задачи студентами в высшей школе (табл. 1).

Таблица 1 – Этапы рефлексии

Этапы рефлексии	Вопросы для рефлексии
Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности	-
Восстановление последовательности выполненных действий	Что я хотел(а) сделать? Как я хотел(а) это сделать? Что я делал(а)? Что было важным, существенным?
Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным целям, задачам и т.д.	Как я это сделал(а)? Можно ли это было сделать лучше? Как? С какими трудностями я встретился (лась)? Можно ли было их избежать?
Выявление и формулирование результатов рефлексии	Какие идеи, (предположения, закономерности и т.д.) были использованы? Каковы были способы работы? Что можно предложить, чтобы можно было разрешить возникшие противоречия? Чего я достиг(ла)?
Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности	-

Коллективные результаты деятельности можно осмыслить после работы студентов в микрогруппах. Итоговая рефлексия может осуществляться студентами в ходе заполнения дневника в конце изучения каждого модуля учебной дисциплины с помощью рефлексивного дневника, что позволяет выразить отношение студента к собственной деятельности, деятельности сокурсников, способствует самовыражению, осознанию себя как субъекта, творца собственной деятельности. Дневник включает в себя формы невербальной рефлексивной деятельности: письменные вопросы, «методику незаконченных предложений», тестовые задания, графическую и рисуночную рефлексию.

Вначале дневника студент знакомится с теми компетенциями, которые планируется сформировать у него средствами изучаемого предмета. Далее материал структурируется в виде модулей. Приведем пример ориентировочных вопросов в конце модуля.

При изучении данного модуля я

Узнал(а) _____

Научился (ась) _____

Лучше всего у меня получалось _____

У меня раньше не получалось _____,

теперь _____

Возникали трудности _____

Оцените свои знания по темам (представлен перечень тем): _____

Чтобы мои результаты были лучше, я _____

При выполнении задания самостоятельной работы, я испытывал(а) _____

Пожелание (себе, однокурсникам, преподавателю) _____

Представим в качестве иллюстрации фрагмент про-

ектирования профессиональной задачи по дисциплине «Мониторинг метапредметных компетенций младших школьников» для магистрантов по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (программа «Дошкольное и начальное образование: технологии преемственности, стратегии развития») «Армави́рского государственного педагогического университета». Данная дисциплина направлена на формирование следующих компетенций: готовность использовать знания современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2); способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9).

Анализ литературы по вопросам оценивания качества подготовки выпускников [14-24] способствовал в качестве профессиональной задачи выбрать кейс, который позволяет оценивать не только теоретические знания, но и умения применять полученные знания в условиях, приближенных к реальной педагогической деятельности, развивать навыки критического мышления магистрантов, демонстрировать различные точки зрения на одну и ту же проблему, формировать навыки оценки альтернативных вариантов.

Решение данной профессиональной задачи основано на методе ситуационного анализа, где акцент переносится на выработку знаний, а не на овладение готовым знанием.

Содержание кейса. В настоящее время разработан ФГОС НОО, в котором определены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Внедрение данного нормативного документа продолжается на протяжении нескольких лет. В образовательных учреждениях среднего образования разработаны программы формирования универсальных учебных действий. В начальной школе накоплен опыт разработки технологических карт урока по различным дисциплинам учебного плана. Однако до сих пор не разработаны общепринятые механизмы оценки сформированности метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

К педагогическому совету необходимо представить программу мониторинга сформированности метапредметных результатов обучения: познавательных, регулятивных и коммуникативных.

Материалы кейса:

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования.

2. Система оценки качества: сборник инструктивно-методических материалов. Армавир: Муниципальное казенное учреждение «Аттестационно-диагностический центр». 2013. Вып. 2. С. 128 [25].

3. Приказ «О создании муниципальной рабочей группы по разработке системы оценки планируемых результатов при введении ФГОС НОО».

4. материалы Института развития образования Краснодарского края по разграничению уровней системы оценки качества образования.

Задание

1. Осуществите анализ предложенных материалов, предложите процедуры оценки сформированности метапредметных универсальных учебных действий младших школьников.

2. Разработайте листы оценки сформированности метапредметных результатов обучения младших школьников по группам в соответствии с видами метапредметных универсальных учебных действий младших школь-

ников.

3. Обоснуйте, кто из субъектов образовательного процесса сможет реализовать данное оценивание? Определите возможности педагогического коллектива школы, используя сведения сайта конкретного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы (на выбор студента).

4. Проверьте соответствие требованиям стандарта.

Оценка выполнения профессиональной задачи может проводиться на основе следующих критериев, разработанных в соответствии с заявленными компетенциями (табл. 2):

Таблица 2 – Критерии оценки профессиональной задачи

Критерии выполнения профессиональной задачи	ОПК-2	ПК-5	ПК-9
Проявление полноты знаний теоретического материала	+	+	+
Умение находить и грамотно использовать информацию из различных источников	+	+	+
Умение систематизировать, осуществлять анализ практического материала и эффективно применять для решения профессиональной задачи	+	+	+
Самостоятельное решение профессиональные задачи с использованием известных методов, приемов, технологий	+	+	+
Умение грамотно аргументировать собственную точку зрения	+	+	+
Умение выбрать оптимальное решение при выполнении профессиональной задачи	+	+	+
Самоконтроль деятельности	-	+	+

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке выпускников требует нового взгляда на представление результатов обучения студентов, использование профессиональных задач не только в дидактических целях, но и оценивания выпускников. В статье представлен опыт применения профессиональных задач на примере отдельной дисциплины магистерской программы. Целесообразно продолжить данную работу по всем дисциплинам профессиональной подготовки будущего педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. (<http://eidos.ru/journal/htm>).

2. Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н. и др. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с ФГОС: нормативно-методические аспекты. М.: Университетская книга, 2010. 249 с.

3. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2. М., Уфа: ИЦПКПС, 2005. 101 с.

4. Катуржевская О.В. Внутривузовская система качества как фактор формирования профессиональной компетентности будущих выпускников: монография. – Армавир: РИО АГПА, 2014. 187 с.

5. Катуржевская О.В. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое

- пособие. – Армавир: Редакционно-издательский центр АГПУ, 2012. 192 с.
6. Катуржевская О.В. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие. Армавир: Редакционно-издательский центр АГПУ, 2012. 192 с.
 7. Бордовская И. В. Система управления качеством образования в вузе // Оценка качества образования в Российских вузах. Опыт и проблемы. СПб., 2004. С. 16-25.
 8. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса. СПб.: Изд-во РГПУ, 2001. - 358 с.
 9. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / 2-е издание. М.: Академический проект, 2007. 320 с.
 10. Окрепилов В.В. Управление качеством. СПб: ОАО «Издательство «Наука», 2000. 912 с.
 11. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством образования: монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. 390 с.
 12. Родионова Н.Ф., Трапицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. 2006. № 4,5. С. -14.
 13. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
 14. Болотов В.А., Ефремов Н.Ф. Системы оценки качества образования: Учебное пособие. М.: Университетская книга, 2007. 192 с.
 15. Вроевский А.И. Оценка качества высшего образования: рекомендации по внешней оценке качества в вузах. М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. С. 32-33.
 16. Жигалев Б.А. Концепция оценки качества профессионального образования в вузе // Вестник Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2010. Вып. 10. С. 176-184.
 17. Жигалев Б.А. Специфика оценки качества профессионального образования в вузе лингвистического профиля // Нижегородское образование. 2011. №3. С. 38-43.
 18. Катуржевская О.В. Оценка качества сформированности профессиональной компетентности выпускника вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. №2 (62) Т.3. С. 58-63.
 19. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
 20. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.
 21. Худяков В.А., Гуськова Т.В. Обеспечение гарантии качества в системе высшего образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 163-169.
 22. Башмачникова Е.В., Абрамова Л.А. Мониторинг качества образования: методический инструментарий // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2014. № 5 (37). С. 60-65.
 23. Богданова А.В. Возможности моделирования в диагностике качества образования на основе мульти-агентных связей // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 109-113.
 24. Станкевич Е.Ю. К вопросу оценки качества образования // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/01/2215>.
 25. Система оценки качества: сборник инструктивно-методических материалов. Армавир: Муниципальное казенное учреждение «Аттестационно-диагностический центр». 2013. Вып. 2. С. 128.

УДК 377.014

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ (РЕГИОНАЛЬНЫХ) ПРОСТРАНСТВ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Комаров Константин Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург (Россия)

Аннотация. Система непрерывного профессионального образования должна обладать свойством целостности, входящие в нее элементы входят в многоуровневые развивающиеся подсистемы. Территориальное (региональное) образовательное пространство является одной из таких подсистем. В настоящее время территориальные образовательные пространства динамически развиваются. Необходимо определить систему требований к этим структурам, которая должна соответствовать также изменениям, касающимся и новым задачам в современных условиях получения профессионального образования, а также требования, касающиеся особенностей многоуровневого и вариативного профессионального, педагогического, профессионально-педагогического образования. Анализ общих требований привел к выводу, что они представляют разнородную совокупность, которой трудно сопоставить какую-либо жесткую модель. Предлагается методологический подход, заключающийся в том, что территориальные (региональные) пространства непрерывного профессионального образования, как и система непрерывного профессионального образования в целом, будет в достаточной мере соответствовать этим требованиям, если будет построена на принципах открытых систем. Современные пространства непрерывного профессионального образования следует рассматривать как экспериментальные области, где специалисты моделируют и апробируют новые формы социально-профессиональных отношений и новые технологии профессионального образования. В этом смысле пространство непрерывного профессионального образования должно представлять собой среду, формирующую социально-профессиональный образ будущего и механизмы его формирования.

Ключевые слова: образование, непрерывное профессиональное образование, модернизации систем профессионального образования, территориальные (региональные) образовательные пространства, требования к формированию территориальных (региональных) образовательных пространств.

FORMATION OF TERRITORIAL (REGIONAL) EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2016

Komarov Konstantin Yurievich, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Ural State Vocational-pedagogical University, Ekaterinburg (Russia)

Abstract. Continuous vocational education system should possess the integrity of the property. Its constituent elements included in the multi-level subsystems. Fast developing territorial (regional) educational environment should be considered as one of these subsystems. Currently regional educational environment is developing dynamically. It is necessary to define the system requirements for these structures, which should correspond with also changing and modern challenges in present conditions of vocational education, as well as the requirements for a multi-level and variable vocational education as well as teacher training. Analysis of common requirements has led to the conclusion that they are combined into diverse set which is difficult to compare with any rigid model. The methodological approach is proposed, which consists in the fact that the territorial (regional) area of continuing vocational education, as well as the whole system of continuous vocational education, would sufficiently meet these requirements, if it is built on the principles of open systems. Modern environments of continuous vocational education should be regarded as experimental areas where experts model and experimenting with new forms of social and professional relationships and new vocational training techniques. In this sense, the environment of continuous vocational education should be a medium-forming social and professional image of the future and the mechanisms of its formation as well.

Keywords: education, continuing professional education, modernization of the vocational education system, and territorial (regional) educational environment, requirements for the formation of territorial (regional) educational environments.

Согласно Закону Российской Федерации «Об образовании в российской Федерации» система непрерывного образования представлена как совокупность обладающих свойством преемственности взаимодействующих между собой государственных образовательных стандартов разных уровней, образовательных программ, органов управления образованием и сети образовательных организаций. Система непрерывного профессионального образования должна обладать свойством целостности. Это означает, что входящие в нее элементы составляют не механическую совокупность, а входят в подсистемы различного уровня. Одной из разновидностей таких подсистем является динамически развивающиеся территориальные (региональные) образовательные пространства [1, 2].

Это логически приводит к изменению отечественной парадигмы системы образования в целом и профессионального образования в частности. Некоторые ключевые особенности современного непрерывного профессионального образования могут быть представлены в виде совокупности требований, которым должна удовлетворять многоуровневая и вариативная система профессионального образования.

Это общие требования к системе образования в целом, которая должна соответствовать новым и изменяющимся задачам и условиям получения образования, а также требования, касающиеся особенностей

многоуровневого и вариативного профессионального, педагогического, профессионально-педагогического образования [3, 4, 5].

Анализ общих требований приводит к выводу, что они представляют собой разнородную общность, с которой сложно соотнести какую-либо жесткую модель. Наиболее адекватный подход заключается в том, что система непрерывного профессионального образования, которая могла бы в достаточной мере соответствовать этим требованиям, может быть построена на принципах открытых систем. По отношению к системе непрерывного профессионального образования эти принципы должны быть интерпретированы особенно тщательно.

Общие требования, которые могут быть предъявлены к системе непрерывного профессионального образования нового типа в связи с пониманием глубинных изменений в социальной, научной, информационной, профессиональной, а также педагогической средах, влияющих на характер этого образования, могут быть сформулированы следующим образом [4, 6, 7]:

- система непрерывного профессионального образования должна «быть приспособленной к вовлечению актуальных новых научных знаний, но при этом сохранить независимость от них, поскольку многие знания отвергаются, не успев найти технологического развития» [4, 6];

- система непрерывного профессионального образования должна быть приспособленной к изменениям с

учетом сокращения циклов обновления знаний, умений и навыков;

- система непрерывного профессионального образования должна «обладать свойством интеграции разветвляющихся научных знаний, а в качестве основания для построения программ обучения иметь не только знания, отраженные в теориях, но и так называемые квазинаучные знания, имеющие конкретную явную форму, но зафиксированные в опыте людей, в обыденной практике» [4, 6];

- система непрерывного профессионального образования должна быть приспособленной к современным стратегиям социально-профессиональной жизнедеятельности людей, отличающимся инновационным характером, подразумевающим принятие профессионально значимых решений в условиях неопределенности;

- система непрерывного профессионального образования должна быть ориентирована на уточнение картины мира обучающимися через образование. В отличие от прежнего облика обучающей организации как организации, передающей знания, современное учреждение непрерывного профессионального образования должно стать источником создания новых знаний;

- должна формироваться такая профессионально-образовательная среда, которая бы способствовала, упорядочивала и целенаправленно управляла всеми теми коммуникационными каналами, по которым идет распространение как научного, так и квазинаучного знания;

- технологически система непрерывного профессионального образования должна быть способна к опережению в области создания научных и в меньшей степени квазинаучных знаний, к решению задачи применения знаний и информации к генерированию знаний. От непрерывного профессионального образования ожидается построение процесса, в центре которого находятся не некоторые научные знания и сведения, а инструментарий генерирования новых знаний и сущностей;

- современную систему непрерывного профессионального образования следует рассматривать как экспериментальную область, где специалисты моделируют и опробуют новые формы социально-профессиональных отношений и новые профессионально-ориентированные технологии. В этом смысле система непрерывного профессионального образования должна представлять собой реальную среду, формирующую социально-профессиональный образ будущего и механизмы его достижения; при этом она должна оставаться адекватной тенденциям общественно-исторического развития, способствовать приданию социально- профессиональному развитию гуманистического направления;

- особенно важно в современных условиях то, что система непрерывного профессионального образования должна содержать инновационные механизмы, основанные не на экстенсивном включении в профессионально-образовательный процесс новых дисциплин, связанных, например, с информационными технологиями, а на порождении и обновлении самих образовательных моделей различных уровней непрерывного профессионального образования.

Кроме перечисленного выше система непрерывного профессионального образования обладает рядом специфических характеристик, обусловленных особенностями этого социально-профессионального феномена, предназначенного и для образования взрослых [4, 5].

Создание системы непрерывного профессионального образования взрослых направлено на разрешение ряда противоречий, сложившихся в сфере профессионального образования :

- противоречие между общественными потребностями и запросами, с одной стороны, и качеством (содержанием) непрерывного профессионального образования с другой. «Оно существует в виде рассогласования потребностей в кадрах в условиях современной рыночной экономики и традиционной ориентации образования; духовных и культурных потребностей личностей и

уровня или направленности образования; потребностей в кадрах, удовлетворяющих интересы региона, и высоким креативным потенциалом подрастающего поколения [8, 9];

- между декларируемым равенством возможностей получения непрерывного профессионального образования и реальной его доступностью для различных групп населения; возможностью открытого дистанционного образования и стремлением жителей различных регионов получить образование, соответствующее современным вызовам, и практической невозможностью выбрать для обучения учебное заведение непрерывного профессионального образования, подходящее им по запросам, стоимости и территориальному расположению» [4, 10, 11];

- между функционально-территориальной и организационной структурами системы непрерывного профессионального образования ;

- противоречие между функционально-территориальными и организационными структурами системы непрерывного профессионального образования вместе взятыми и реальными потребностями регионов.

В качестве обучающихся как потенциальных пользователей образовательных услуг системы непрерывного профессионального образования рассматриваются различные субъекты [4, 12, 13, 14]:

- традиционные категории абитуриентов непрерывного профессионального образования - выпускники общеобразовательных школ, учреждений профподготовки, систем СПО и вузов;

- лица, собирающиеся сменить род профессиональной деятельности по различным обстоятельствам;

- преподаватели и консультанты, участвующие в процессах профессиональной подготовки и повышения квалификации в специализированных учебных центрах и на предприятиях.

Анализ потребностей этих и других потенциальных потребителей образовательных услуг, а также условий деятельности предприятий в России позволяет сформулировать ряд общих требований к обобщенному облику системы непрерывного профессионального образования [4, 15, 16, 17]:

Обеспечивать процесс получения профессионального образования, затем непрерывной и интенсивной профессиональной подготовки и переподготовки и развития всех членов общества. «Образование через всю жизнь» должно быть ключевым принципом организации системы [4, 8, 12, 18].

Формировать и способствовать формированию традиционных и виртуальных образовательных учреждений непрерывного профессионального образования. Перед системой образования встает задача расширения сферы влияния за пределы «аудиторий».

В практическом плане – воплощать собою компетентностный подход к непрерывному профессиональному образованию и профессиональной подготовке взрослых. Это означает, что необходимо определить в качестве цели непрерывного профессионального образования овладение знаниями и умениями, требующимися для эффективного выполнения профессиональных функций на рабочем месте.

Быть способной удовлетворять разнородные потребности субъектов современного производства и общества. Речь идет о следующих потребностях:

- в получении и развитии комплекса знаний и умений, определяющих успешность профессиональной деятельности;

- связанных с перспективами своей профессиональной деятельности;

- социально-экономических потребностях регионов;

- социальных потребностях в информатизации профессиональной деятельности.

Позволять совмещать непрерывное профессиональное образование и профессиональную подготовку с основной деятельностью, обучаться без изменения рабо-

чего режима.

Обладать гибкостью – предоставлять возможность индивидуально выбирать темп и маршрут профессионального обучения.

Обладать свойством автономности, т. е. предоставлять возможность обучаться в любой момент и в любом месте, исключая многочасовое присутствие в классах.

Обладать свойством практичности. Здесь подразумевается возможность решения индивидами своих рабочих проблем в процессе обучения.

Обладать свойством реальной эффективности. То есть по завершении обучения каждый должен получить значимые результаты, реализовать собственные цели.

Обладать свойством результативности. Имеется в виду получение максимальных результатов при возможно минимальных затратах финансовых и временных ресурсов.

Обладать свойством экономичности, т. е. предоставлять возможность непрерывного профессионального образования в условиях ограничения финансовых ресурсов, обеспечивать доступ к обучению широкому кругу потребителей образовательных услуг.

Удерживать в своем составе и развивать деловую среду, т. е. предоставлять возможность приобретения деловых связей и налаживания деловых контактов.

Создавать психологически комфортную среду: обучение должно способствовать снятию стрессов, а не усугублять их.

Быть встроенной в систему профессиональной деятельности обучающихся, основываться на их индивидуальном опыте.

Создавать особенное коммуникативное пространство, позволяющее реализоваться разнообразным формам общения как между преподавателем-тьютором и обучающимися, так и внутри учебно-профессиональных групп. Другими словами, среда должна открывать каналы коммуникации.

Обеспечивать в соответствии с выгодами потребителя высокое разнообразие образовательных услуг, приближающееся к профессиональным услугам при одновременном обеспечении эффективности процесса.

От системы непрерывного профессионального образования, построенной с учетом всех вышеперечисленных требований, возможно ожидать следующего:

- участия в социальных процессах;
- создания поддерживающей среды;
- обеспечения возможности развития карьеры в условиях ограниченности вертикального роста;
- обеспечения возможности профессиональной мобильности в условиях развития и смены технологий;
- обеспечения возможности достойного присутствия на рынках труда, в том числе глобальном;
- обеспечения конвертируемости в условиях транснациональной глобализации;
- создания условий для функционирования и развития предприятий, имеющих преимущественно сетевую природу;
- участия в непрерывном наращивании человеческого капитала предприятий;
- повышения общего благосостояния при сокращении разрыва между различными слоями населения;
- обеспечения условий по предотвращению общественных кризисов, вызванных техногенной цивилизацией.

«Таким образом, основной целью создания системы непрерывного профессионального образования является становление образовательной среды, способной к формированию и предоставлению особенной образовательной услуги и механизма ее осуществления для различных категорий населения России» [4, 16, 17, 18, 19].

Эта услуга отличается от подобных услуг, так как обладает рядом преимуществ:

- принципиальная ориентация на использование развитых информационных технологий обучения;

- дистанционный облик образовательного процесса;
- ориентация на удовлетворение образовательных потребностей в актуальных областях жизни современного общества;

- открытый характер среды, где осуществляются образование и профессиональная подготовка.

В рамках деятельностного подхода основной целью создания системы непрерывного профессионального образования является построение управляемого результативного и эффективного процесса профессионального образования [18, 19, 20]. При этом «эффективность процесса означает предоставление образовательных услуг, необходимых различным категориям обучающихся» [4, 6], с максимальным использованием возможностей, обеспечиваемых свойствами всех форм получения непрерывного профессионального образования, включая дистанционную. Результативность процесса образования означает достижение целей образования при минимальном количестве ресурсов.

Удовлетворение данных требований в настоящее время реально на основе использования возможностей дистанционного непрерывного профессионального образования. Это создает объективные предпосылки к формированию единой информационной научно-образовательной среды непрерывного профессионального образования с учетом принципов построения системы дистанционного непрерывного профессионального образования.

Логичным представляется «воплощение в такой системе ряда новых и обновленных принципов организации профессионального образования как целостности.

Непрерывное образование - образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможность реализации собственной программы. Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Целью непрерывного образования является становление и развитие человека как в периоды его физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в период старения, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.

При этом понимание развития как непрерывного процесса соединяется с принципом развивающегося обучения, с ориентацией образовательно-воспитательной деятельности не только на познание, но и на преобразование действительности. Этим обусловлен переход от информационного к продуктивному учению, от школы памяти к школе мысли, чувства и активного социального действия.

Непрерывное образование, будучи педагогической системой, создается как целостная совокупность педагогических технологий, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, повышения профессиональной и социальной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости, выработки эстетического отношения к действительности в условиях перехода к рынку.

Непрерывное образование как система образования в Российской Федерации складывается как совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ, государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений, а также органов управления образованием» [4, 6].

Российская система непрерывного образования должна стать органичным компонентом мировой образовательной системы.

Непрерывное образование имеет ряд особенностей. К числу основных признаков относятся следующие:

- формальный - увеличение временной протяженности образовательного процесса, распространение учебной

деятельности на период взрослой жизни человека;
- содержательный - целостность пожизненного образования;

- сущностный - ориентация на поступательное обогащение творческого потенциала личности.

В предшествующие периоды истории относительно медленная эволюция человека, общества, общественно-производства обуславливала относительное постоянство структуры и содержания образования. Имел место тип «конечного» образования, при котором полученные человеком знания и умения сохраняли свою ценность на протяжении всей его жизни - «образование на всю жизнь».

Сегодня многие страны мира ищут и реализуют свои модели непрерывного профессионального образования [20, 21]. «В развитых странах резко выросла сеть учебных заведений всех типов, а число взрослых, обучающихся в различных сферах образования, превысило число школьников и студентов» [4, 16, 17, 18, 19]. Актуальна проблема непрерывного образования и в Российской Федерации. Само понятие непрерывности в образовательном пространстве следует соотносить:

- «к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов, причем либо обучается в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием;

- к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

- к организационной структуре образования. Непрерывность в данном случае характеризует номенклатуру образовательных учреждений и их взаимосвязь, создающую пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, которые способны удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и у каждого человека» [4, 20].

Таким образом, процесс профессионального образования в территориальных (региональных) образовательных пространствах должен обеспечивать возможность многомерного личностного развития в образовательном пространстве, а также создания условий для такого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Многоуровневые вариативные модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 176 с.
2. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва: Эвгес, 2004. 120 с.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
4. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. Москва: Наука, 2002. 527 с.
5. Комаров К. Ю. Методологические основы разработки инновационной модели территориального образовательного пространства / К. Ю. Комаров // Образование и наука. 2012. № 5. С. 37-50.
6. Новиков А. М. Регионализация профессионального образования: управление системой профессионального образования / А. М. Новиков [и др.]. Москва: Университетская книга, 2006. 176 с.
7. Регионализация профессионального образования: управление региональной системой профессионального образования: руководство: в 2 частях / А. М. Новиков АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

[и др.]. Москва: Изд-во НФПК, 2006. Ч. 1: Научно-методические рекомендации для работников региональных органов управления образованием. 146 с.

8. Чапаев Н. К. Основные позиции интегративно-целостного подхода / Н. К. Чапаев // Образование и наука. 1999. № 2 (2). С. 134-142.

9. Романов В. А. Содержание образования как компонент единого образовательного пространства / В. А. Романов // Kluczowe aspekty naukowej dzialalnosci: materialy IX Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji [7-15 января 2014 г.]. Przemys, 2014. Vol. 7: Psychologia i sochjologia. Pedagogiczne nauki. S. 64-67.

10. Романцев Г. М. Центр высшего педагогического образования - новая форма институциональной трансформации / Г. М. Романцев // Образование: цели и перспективы. 2010. № 10. С. 20-23.

11. Федоров В. А. Методологические основы дистанционного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров, К. Ю. Комаров // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2006. Вып. 2 (17). С. 212-220.

12. Федоров В. А. Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Образование и наука. 1999. № 1. С. 52-69.

13. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы) / А. М. Новиков. Москва: АПО, 1998. 132 с.

14. Романцев Г. М. Через традиции и инновации - к национализму / Г. М. Романцев // Регионы России. Национальные приоритеты. 2009. № 5. С. 70-71.

15. Федоров В. А. Оценка педагогической деятельности как подсистема модели управления качеством образования / В. А. Федоров, Г. М. Романцев // Качество образования: системы управления, достижения, проблемы: материалы 5-й Международной научно-методической конференции: в 2 томах / под общ. ред. А. С. Вострикова. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. техн. ун-та, 2003. Т. 2. С. 148-152.

16. Федоров В. А. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. 2000. № 2 (4). С. 60-71.

17. Кубрушко П. Ф. Педагогическая инноватика: теория и практика: учебно-практическое пособие / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова; Департамент кадровой политики и образования М-ва сел. хоз-ва и продовольствия Рос. Федерации. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та им. В. П. Горячкина, 2001. 40 с.

18. Комаров К. Ю. Феноменология территориального образовательного пространства / К. Ю. Комаров // Педагогическое образование в России. 2008. № 1. С. 20-24.

19. Комаров К. Ю. Образовательный портал: методология проектирования и управление знаниями / К. Ю. Комаров // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2002. № 1 (30). С. 122-128.

20. Куликова Е. А. Образовательный процесс в современных условиях развития информационных систем / Е. А. Куликова, К. Ю. Комаров // Частные вопросы образовательных технологий: сборник научно-методических материалов. Вып. 3. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та путей сообщ., 2004. С. 9-14.

21. Komarov K. Distributed Learning Environment: Aspects of Technology and Didactics / K. Komarov // The Journal for the integrated study of artificial intelligence cognitive science and applied epistemology. Learning and Education. 2001. Vol. 18, № 1-2. P. 29-35.

УДК 378.016: 51

ПРОГРАММА МАГИСТРАТУРЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

© 2016

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания

Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Саратов (Россия)

Аннотация. В статье предложен авторский подход к проектированию концепции программы магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» в контексте требований Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года и Концепции развития математического образования в Российской Федерации. Магистерская программа рассматривается как один из возможных способов подготовки будущих и переподготовки действующих преподавателей математики профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования к проектированию и реализации профессионально ориентированного обучения математике студентов в контексте предстоящей профессиональной деятельности. Обозначены результаты освоения магистерской программы (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции; профессиональные задачи, соответствующие педагогическому и проектному видам деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры). Уточнены и охарактеризованы содержание и объем отдельных блоков программы магистратуры (блок 1 – дисциплины базовой и вариативной частей программы, в том числе дисциплины (модули) по выбору; блок 2 – практики, в том числе научно-исследовательская работа; блок 3 – государственная итоговая аттестация).

Ключевые слова: программа магистратуры; профессионально ориентированное обучение математике; предметно-методическая компетентность; преподаватель математики; средство развития.

THE GRADUATE PROGRAM «PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS» AS A MEANS OF DEVELOPING SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF MATHEMATICS

© 2016

Kondaurova Inessa Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
head of chair of mathematics and methods of teaching

Saratov National Research State University, Saratov (Russia)

Abstract. In the article the author's approach to the design concept of the masters program «Professionally oriented teaching of mathematics» in the context of the requirements of the Concept of long-term socio-economic development of Russia for the period till 2020 and the Concept of mathematical education in the Russian Federation. The graduate program is considered as one of the possible ways of future training and re-training of existing teachers of mathematics of professional educational organizations and educational organizations of higher education for the design and implementation of professionally oriented teaching of mathematics to students in the context of future professional activity. The designated learning outcomes of the master's program (general cultural, general professional and professional competencies; professional objectives, relevant teaching and project activities, which are the focus of the graduate program). Clarified and described the content and volume of individual units of the masters program (block 1 – the disciplines of the basic and variable parts of the program, including the disciplines of choice; unit 2 – practice, including the research work; unit 3 – state final attestation).

Keywords: the graduate program; a professionally oriented mathematics teaching; subject-methodical competence; the teacher of mathematics; a means of developing.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года (утвержденной распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 года № 1662-р) [1] применительно к высшей школе обозначена цель – внедрение современной инновационной модели образования, практическая реализация которой возможна лишь при высоком уровне сформированности профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава. Между тем, согласно проведенным исследованиям [2; 3], в системе высшего образования возникла ситуация, когда, с одной стороны, сокращается количество преподавателей, имеющих педагогическое образование (около 72% преподавателей высшей школы не имеют педагогического образования), а с другой, постоянно возрастают требования к уровню их предметно-методической компетентности. В изменившихся в связи с многочисленными образовательными реформами условиях, современному преподавателю высшей школы постоянно приходится заниматься повышением собственной квалификации, поскольку знаний и умений, сформированных за период обучения в вузе, порой бывает недостаточно для решения новых профессиональных задач. В этом смысле магистратуру можно рассматривать как форму повышения квалификации действующих преподавателей и одно из средств развития предметно-методической компетентности будущих педагогов.

Современный этап развития общества характеризует-

ся активным внедрением математики в различные области профессиональной деятельности [4-12]. «Математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса ... Успех нашей страны в XXI веке, эффективность использования природных ресурсов, развитие экономики, обороноспособности, создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения, от эффективного использования современных математических методов ... Форсированное развитие математического образования и науки ... будет способствовать улучшению положения и повышению престижа России в мире. Повышение уровня математической образованности обеспечит потребности в квалифицированных специалистах для наукоемкого и высокотехнологичного производства», – отмечает в Концепции развития математического образования в Российской Федерации [13], утвержденной распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 года № 2506-р.

На практике вузовские преподаватели математики часто сталкиваются с необходимостью разработки и переработки учебно-методических комплексов дисциплин на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, внедрения интерактивных форм проведения занятий, использования в образовательном процессе информационных,

в том числе Интернет-технологий и т.п. Однако наибольшую сложность для начинающих, а иногда и достаточно опытных преподавателей вызывает проблема корректировки математической подготовки студентов профильных специальностей в направлении усиления ее профессиональной ориентации. Магистерская программа «Профессионально ориентированное обучение математике» (направление подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование) является одним из возможных способов подготовки будущих и переподготовки действующих преподавателей математики профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования к проектированию и реализации профессионально ориентированного обучения математике студентов в контексте предстоящей профессиональной деятельности.

Результаты освоения магистерской программы определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, то есть его способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

В результате освоения характеризуемой программы выпускник должен обладать набором общекультурных (ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5), общепрофессиональных (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4) и профессиональных (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10) компетенций [14].

Выпускник магистерской программы должен быть готов решать следующие профессиональные задачи, соответствующие видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры.

Педагогическая деятельность:

- изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы;

- организация профессионально ориентированного процесса обучения и воспитания в сфере профессионального образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям;

- организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе иностранными;

- осуществление профессионального самообразования и личностного роста.

Проектная деятельность:

- проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;

- проектирование профессионально ориентированного содержания учебных дисциплин (модулей) (по математике), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов;

- проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса;

- проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Программа магистратуры состоит из трех блоков (таблица 1):

Таблица 1 – Структура программы магистратуры

Структура программы магистратуры		Объем программы магистратуры (в зачетных единицах)
Блок 1	Дисциплины (модули)	66
	Базовая часть	18
	Вариативная часть	48
Блок 2	Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)	48
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	6
Объем программы магистратуры		120

Блок 1 «Дисциплины» (включает дисциплины, относящиеся к базовой части программы, и дисциплины, относящиеся к ее вариативной части).

Блок 2 «Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)» (включает научно-исследовательскую работу (НИР)), который в полном объеме относится к базовой части программы.

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация», который в полном объеме относится к базовой части программы.

Дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы магистратуры: «Инновационные процессы в образовании»; «Современные проблемы науки и образования»; «Деловой иностранный язык»; «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Дисциплины, относящиеся к вариативной части программы магистратуры: «Теория и методика обучения математике в системе профессионального образования»; «Избранные главы высшей математики и их использование в образовательном процессе»; «Современные методики и технологии профессионально ориентированного обучения математике»; «Педагогическое проектирование в области профессиональной деятельности»; «Диагностика, контроль и оценка качества математической подготовки студентов».

При реализации программы магистратуры обучающимся, в соответствии со стандартом [5], обеспечена возможность освоения дисциплин (модулей) по выбору, в том числе специализированных адаптационных дисциплин (модулей) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в объеме не менее 30% от объема вариативной части Блока 1 «Дисциплины (модули)». Дисциплины по выбору: «Методическая деятельность преподавателя»; «Профессионально ориентированное математическое образование в полилингвальной среде, этнопедагогика и этноматематика»; «Воспитательная деятельность преподавателя»; «Дополнительное математическое образование студентов»; «Обучение математике студентов инженерно-технических, естественнонаучных и математических направлений подготовки»; «Обучение математике студентов сельскохозяйственных и медицинских направлений подготовки»; «Обучение математике студентов гуманитарных направлений подготовки»; «Обучение математике студентов общественно-научных направлений подготовки».

В Блок 2 «Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)» входят производственная (в том числе преддипломная) практики.

Тип производственной практики – практика по получению профессиональных умений и опыта в области педагогической и проектной деятельности. Способ проведения производственной практики: стационарная.

Преддипломная практика проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной.

В Блок 3 «Государственная итоговая аттестация» входит защита выпускной квалификационной работы, включая подготовку к процедуре защиты и процедуру защиты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года // <http://base.garant.ru/194365/>.
2. Сорокопуд А.В. Развитие системы подготовки преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 36 с.
3. Патрина Е.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 23 с.
4. Садовников Н.В. Основные компоненты содержания школьного курса математики как основа разработки методики обучения математике в средней школе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 132-135.
5. Аниськин В.Н., Куликова Е.В., Ярыгин А.Н. Интеграция модульно-рейтинговой системы и мето-

да проектов в преподавании учебного курса «История математики» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 78-82.

6. Зайниев Р.М. Преемственность в математическом образовании и математической подготовке учителя математики // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 51-54.

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

8. Садовников Н.В., Пудовкина Ю.Н. Методические основы работы над понятиями в школьном курсе математики // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 127-132.

9. 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.

10. Кочеткова И.А. Методологические основы задачного подхода к процессу обучения младших школьников математике // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 57-59.

11. Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В., Ярдухина С.А. Балльно-рейтинговая система оценки качества успеваемости студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 58-61.

12. Ягова Е.Ю. Приёмы формирования математических компетенций бакалавров // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 165-170.

13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. N 2506-р «О Концепции развития математического образования в РФ» // Собрание законодательства Российской Федерации. Издательство «Юридическая литература», 13 января 2014, № 2, ст. 148.

14. Приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» // <http://fgosvo.ru/440401>.

УДК 372.881.1

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ
НАУЧНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

© 2016

Копеева Елена Вячеславовна, соискатель*Пензенский государственный университет, Пенза (Россия)*

Аннотация. Рассматривается роль образовательных технологий в процессе формирования и развития научно-познавательных интересов старшеклассников. В современной педагогической деятельности широко применяются различные образовательные технологии, в том, числе и в сегменте дополнительной подготовки учащихся. Педагог выступает в роли организатора, помощника, консультанта активной научно- познавательной деятельности учащегося, а это требует от педагога более высокого уровня профессионализма. Ученик – старшеклассник позиционируется как приемник новых знаний, и на основе полученной информации анализирует новые знания путём самоподготовки, взаимодействия с другими учениками. Приводятся результаты интервьюирования учителей на предмет их профессиональной комфортности, удовлетворенности использования образовательных технологий. Учащиеся старших и выпускных классов считают, что подготовка к предметным олимпиадам различного уровня способствует успешности их дальнейшего обучения.

Ключевые слова: образовательные технологии, образовательная деятельность ученика и учителя, формирование научно- познавательных интересов ученика.

**EDUCATIONAL TECHNOLOGIES CONTRIBUTING TO DEVELOPMENT
OF SCIENTIFIC AND COGNITIVE INTERESTS SENIOR**

© 2016

Kopeeva Elena Vyacheslavovna, applicant*Penza State University, Penza (Russia)*

Abstract. The role of educational technologies in the process of formation and development of scientific and educational interests of high school students. The teacher plays the role of organizer, assistant, consultant active scientific and cognitive activity student, and this requires a higher level of teacher professionalism. The results of interviewing teachers for their professional comfort, satisfaction with the use of modern educational technologies. Students of undergraduate and graduate classes believe that the preparation for the subject Olympiads of different levels contributes to the success of their further education. It is important to apply a variety of educational technology, in particular in preparation for the subject Olympiads student to take into account personal characteristics. Pedagogical technology detects system professionally significant skills of teachers on the organization influence on the pupil, a method of understanding the technological teaching.

Keywords: educational technology, educational activities and student teachers, the formation of scientific and cognitive interests of the student.

Применение технологического подхода и терминология к социальным процессам, образованию, культуре - новое явление для социально — педагогической действительности в нашей стране. И сегодня, в современной педагогической деятельности широко применяются различные образовательные технологии, в том, числе и в сегменте дополнительной подготовки учащихся.

Участие в предметных олимпиадах различного уровня способствует в том числе и развитию научно- познавательных интересов старшеклассников. Развивать научно- познавательные интересы старшеклассникам необходимо. Согласно требованиям, обозначенным в ФГОС ООО выпускник старшей школы должен использовать полученные знания в познавательной и социальной практике, самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность и организовывать учебное сотрудничество с педагогами и сверстниками, строить индивидуальную образовательную траекторию, владеть навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Селевко Г.К. считает, что «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [1, 14].

Данное положение применительно и к процессу подготовки к предметным олимпиадам и формированию в процессе этой подготовки научно- познавательных знаний у учащихся – старшеклассников. Важно применяя различные педагогические технологии, в частности, в процессе подготовки к предметным олимпиадам учитывать личностные особенности ученика. Так же педагогическая технология выявляет систему профессионально значимых умений педагогов по организации воздействия на воспитанника, предлагает способ осмысления технологичности педагогической деятельности [2].

Рассмотрим подробнее технологию личностно- ориентированного обучения, где в центре внимания педагога — уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционных технологиях здесь достижение личностью перечисленных выше качеств провозглашается главной целью обучения.

В технологиях личностной ориентации опираются на методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: используют методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения (в том числе технические), корректируют содержание образования.

Полезной с точки зрения формирования научно- познавательного интереса у учащихся старшей школы будут и технологии, основанные на активных методах обучения. Активизация личностных качеств в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения основан не на увеличении объема передаваемой информации, не на усилении и увеличении числа контрольных мероприятий, а создании дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

По мнению А. А. Вербицкого технология активного обучения знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [3].

Отличительные особенности технологии активного

обучения выделяет М. Новик:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых [4].

Значимыми в процессе подготовки к предметным олимпиадам для учителя являются и современные авторские педагогические технологии. Эти технологии возникли благодаря авторским методикам обучения различных педагогов-практиков и имеют большую практическую направленность.

Технология витагенного обучения, разработанная А.С. Белкиным использует ресурсы учащегося, скрытые в подсознании. Опора на подсознание витагенном обучении — это, прежде всего, творчество и фантазии учащегося в самых разных проявлениях, интуиция, т.е. способности воспринимать мир и принимать решения на основе «чутья», без участия сознания, на уровне моментального постижения. Интуиция, как и фантазии, отражает витагенный опыт, актуализация которого является прекрасным инструментом для организации образовательного процесса [5].

Наряду с авторской технологией А.С. Белкина технология знаково-контекстного обучения А.А. Вербицкого не менее перспективна для использования педагогом в процессе подготовки к предметным олимпиадам.

По А.А. Вербицкому, обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности, называют знаково-контекстным, или, для простоты, контекстным обучением. Главное, чтобы учение не замкнулось само на себе (учиться, чтобы получить знания), а выступило той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста [3].

Технология опережающего обучения с использованием опорных схем и конспектов С.Н. Лысенковой [6]. Концептуальные положения технологии таковы:

- личностный подход в педагогике сотрудничества;
- успех — главное условие развития детей в обучении;
- комфортность в классе: доброжелательность, взаимопомощь;
- предупреждение ошибок, а не работа над ними;
- последовательность, системность содержания учебного материала;
- дифференциация, доступность задания для каждого;
- к полной самостоятельности — постепенно;
- через знающего ученика учить незнающего.

В обсуждение вовлекаются сначала сильные, затем средние и лишь потом слабые ученики. Далее следует обобщение по теме на основе определенных знаний.

Таким образом, усвоение материала происходит в три этапа:

- предварительное введение первых порций будущих знаний;
- уточнение новых понятий, их обобщение, применение;
- развитие беглости мыслительных приемов и учебных действий.

Такое распределенное усвоение учебного материала

обеспечивает перевод знаний в долговременную память. Подход к структуре материала обусловлен задачами опережающего введения и последующего повторения понятий. Он называется пробно- порциональным.

Практическое применение методики С.Н. Лысенковой, когда в обсуждение необходимо вовлекать сначала сильных учеников, затем слабых, исходя из практического применения, на наш взгляд, небессспорно. Если сначала выскажет свое мнение по теме сильный ученик, то слабому дополнить уже будет нечего и менее сильный ученик не сможет включиться в обсуждение темы или проблемы.

Электронные средства и технологии широко применяются в современной школе всеми участниками образовательного процесса. Информационные технологии обучения (ИТО) можно определить, как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. В состав электронных средств входят аппаратные, программные и информационные компоненты.

Одним из ярких примеров применения информационных технологий в обучении является проведение интерактивных занятий с применением мультимедиа-технологии обучения [7-15].

По сравнению с традиционным уроком- лекцией, когда преподаватель излагает тему, а учащиеся слушают, смотрят, запоминают или конспектируют учебный материал, изложение материала, построенное по предлагаемой методике, имеет важное преимущество — интерактивность. Интерактивность дает ученикам возможность активно вмешиваться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и фрагментам излагаемого учителем учебного материала [16].

Одной из новых форм организации образовательного процесса является и технология дистанционного образования. Дистанционными принято считать такие формы обучения, которые предоставляют возможность исключить непосредственный личный контакт учителя с учащимися (или значительно ограничить), независимо от природы применения технических и прочих средств.

В системе дистанционного образования ученикам предоставляются все необходимые учебники и учебные пособия, даются рекомендации по изучению, организуется совместный просмотр онлайн материала в сети интернет с последующим обсуждением.

Главное в дистанционном обучении — не просто использование компьютеров и других технических средств обучения, а четкая и продуманная система организации комфортного обучения для ученика, выявление и развитие творческих способностей участников. Достижению этих целей способствуют следующие факторы, отличающие дистанционные эвристические олимпиады от традиционных:

- эвристические задания, в результате выполнения которых участник создает личный образовательный продукт;
- форма проведения— возможность соревноваться в творчестве и общаться с учащимися из разных городов России и других стран, с помощью дистанционных телекоммуникаций [17].

Таким образом, на качественном уровне для подбора или создания собственных курсов учителю можно сформулировать основные требования к методике построения курса с использованием дистанционного образования:

- разработка модулей дистанционного образования должна выполняться на основе единой формальной модели;
- информационные элементы модулей методически должны быть построены на базе использования педагогических приемов, ориентированных на самостоятельное обучение;
- содержание модуля (элемента) должно учитывать

(включать) варианты использования в различных контекстах, учитывающих уровень подготовленности обучаемого и цель использования модуля;

- в состав каждого модуля должны обязательно входить компоненты, предназначенные для входного и выходного контроля знаний обучаемого;

- процедуры оценивания также должны обладать контекстными

свойствами, т. е. должны быть классифицированы по уровням усвоения материала;

- в состав модулей и элементов курса должны входить наборы экспертных правил, обеспечивающих определение траектории прохождения модуля (курса) в зависимости от значения оценок и контекста [18].

Перечисленные требования являются общими и обеспечивают достаточный уровень унификации для создания систем дистанционного образования, но при этом не зависят от способа реализации предмета.

Безусловно, современные педагогические технологии, исходя из разумной целесообразности, стремятся учитывать, как можно больше факторов, влияющих на процесс обучения и в этих условиях, значительно меняется место и роль педагога в учебном процессе.

С целью выявления отношения к работе, роли педагога в современной школе была проведена беседа — интервьюирование учителей, работающих в старших классах. Ответы характеризовались по определенному критерию. В интервьюировании приняли участие 27 педагогов высшей категории, работающие в 10-11 классах. Были получены следующие результаты: с утверждением, что первоочередная задача школы — дать ученикам глубокие и прочные знания, согласились 14 человека (57,1%), с утверждением, что школа должна способствовать развитию интеллектуальных способностей учащихся и формировать навыки самостоятельного мышления, согласились 13 человека (42,7%).

В процессе беседы и обсуждения были высказаны следующие мнения о роли преподавателя в современной школе:

- в процессе решения различных задач научить детей получать удовольствие от процесса учения, через умственные усилия дать им возможность ощутить радость победы и творчества;

- направить их природный внутренний интерес на получение новых познавательных знаний;

- развивать творческий потенциал, внимание, память, логическое и образное мышление, интуицию;

- помочь воспитать такие деловые качества как честность, целеустремленность, ответственность, лаконичность, последовательность, настойчивость.

Следует отметить, тот факт, что все интервьюированные педагоги в своей деятельности используют передовые методики обучения и воспитания, ведут работу, направленную не только на усвоение учениками знаний, но и формируют у детей умение учиться, стимулируют самостоятельную деятельность в получении знаний, развивают универсальные учебные действия: личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные.

Многие преподаватели, в частности, отмечают, что научно-познавательная деятельность должна быть адекватна характеру будущих практических задач и функций обучаемого; в процессе данного вида деятельности необходимо формировать эмоционально-личностное восприятие нового знания.

Для решения современных психолого-педагогических задач, в системе обучения и воспитания на первый план следует выдвигать развивающую функцию, в большей степени обеспечивающую становление личности обучающегося, раскрытие его индивидуальных способностей, развитие умственной, творческой и социальной активности, что является важным условием их психологической подготовки к жизни в социуме, к труду как умственному, так и физическому. Через развитие этой активности происходит становление важных качеств

личности: ответственности за свои действия, умение самоорганизовываться, критически осмысливать и оценивать происходящие процессы.

Еще раз следует подчеркнуть, что при новой парадигме образования педагог выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащегося, компетентным консультантом и помощником. Эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении и требует от педагога более высокого уровня профессионально-педагогической культуры.

Все вышеперечисленные педагогические технологии в той или иной степени используются в процессе подготовки к предметным олимпиадам в школе и их использование оценивается педагогами и учащимися положительно.

Эффективность применяемых педагогических технологий зависит не только от их качественного применения педагогом, но и от того как видит себя в данной деятельности учащийся. По мнению старшеклассников, высокая степень удовлетворенности процессом подготовки к предметным олимпиадам будет в случае, если:

- понятен излагаемый материал (70%)
- интересна выполняемая работа (55%)
- получаю новые, актуальные знания (15%)

Большинство опрошенных учащихся старших классов в своей деятельности направлены на осознание фактов и явлений действительности, стремление к глубокому проникновению в их сущность, установлению причинно-следственных связей и отношений между ними, объяснению их внутренней структуры и определению их места в общей системе изучаемых явлений, овладение методами научного познания и операциями творческого мышления. Нужно отметить, что многие учащиеся старших или выпускных классов считают, что подготовка и участие в олимпиадах различного уровня по актуальным для них предметам способствует в том числе и успешной сдаче экзаменов в рамках государственной итоговой аттестации (ЕГЭ), а от этого в дальнейшем зависит поступление в престижный ВУЗ.

Таким образом, процесс подготовки к предметным олимпиадам обучающихся можно планировать, а эффективное применение современных педагогических технологий способствует его проведению. Исходя из этого, рекомендуется при подготовке к предметным олимпиадам педагогу применять одну или несколько педагогических технологий. Использовать данные педагогические технологии в своей деятельности учителю нужно с учетом личностных качеств ученика, его интересов, способностей, с ориентацией на конечный результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. / Г.К. Селевко. Москва. Народное образование, 1998. 14 с.
2. Атутово П.Р. Технология и современное образование. // Педагогика. 1996. Вып 2. с 11-14.
3. Вербицкий А. А. Монография. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва. 1999. 75 с.
4. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. Пособие. Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб. СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
5. Белкин А.С. Витagenное обучение с голографическим методом проекций. // Школьные технологии. 1998. Вып.3. с 10- 12.
6. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. Педагогика. Москва. 1985. 175 с.
7. Смирнова Е.В. Использование средств информационных и коммуникационных мультимедиа-технологий в обучении иностранному языку на ранних этапах возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 114-116.

8. Нечитайло А.А., Прядильникова Н.В., Демцова Т.Ю., Гнутова А.А., Шокова Е.В. Обучающие интернет-технологии как инновационный инструмент создания системы электронного дистанционного образования (практический опыт применения) // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2014. № 2 (34). С. 24-28.

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

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

11. Репинецкая Ю.С. Применение интерактивных технологий на уроках истории в старших классах // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 103-106.

12. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 44-49.

13. Моллаева К.Р. Интерактивное обучение как важное средство в развитии исследовательских навыков учащихся // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 98-104.

14. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.

15. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

16. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М. 1998 г. 180 с.

17. Скрипкина Ю.В. Дистанционные эвристические олимпиады – инновационный педагогический феномен. // Интернет-журнал «Эйдос». 2009. доступ по ссылке: <http://www.eidos.ru/journal/2009/0115-1.htm> (дата обращения 05.07.2009).

18. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига. Эксперимент, 1995. 176 с.

УДК 378.14

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2016

Маркова Светлана Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами**Цыплакова Светлана Анатольевна**, старший преподаватель, заместитель заведующего кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Н. Новгород (Россия)*

Аннотация. В данной статье рассматривается технологическая подготовка педагога профессионального обучения с точки зрения реализации требований федерального государственного образовательного стандарта. Технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения составляет часть их профессиональной компетентности и психологической перестройки мышления в условиях современных требований к профессионально-педагогической деятельности. Определено, что технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения имеет свою специфику. Она базируется на педагогических закономерностях, изучаемых на педагогических дисциплинах, на основе знаний, полученных при изучении профессиональных дисциплин и специальных технологий, содержание которых вводит будущего педагога профессионального обучения в курс конкретных отраслей народного хозяйства, знакомит с конкретными видами профессиональной деятельности и с их воздействием на организацию профессионально-образовательного пространства. Выделены особенности технологической подготовки педагогов профессионального обучения; раскрывается сущность и содержание технологической подготовки через педагогические и профессиональные дисциплины. Представлен опыт Мининского университета по формированию технологического сознания педагога профессионального обучения через разработку учебно-методического комплекса «Педагогические технологии в профессиональном образовании». Учитывая актуальность и сложность проблемы формирования технологического сознания в Мининском университете на кафедре профессионального образования и управления образовательными системами разработана дополнительная образовательная программа для педагогов профессионального обучения в области проектирования и реализации педагогических технологий, которая предполагает в перспективе расширение и совершенствование технологической подготовки.

Ключевые слова: технологическая подготовка, педагог профессионального обучения, педагогические технологии, профессиональные технологии, профессиональное образование, профессиональное обучение.

TECHNOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEM

© 2016

Markova Svetlana Mikhailovna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair of professional education and management of educational systems**Tsyplakova Svetlana Anotolyevna**, , assistant professor of chair of professional education and management of educational systems*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod*

Abstract. This article discusses the technological preparation of teachers of vocational training in terms of the implementation of the federal state educational standard. Technological preparation of future teachers of vocational training is part of their professional competence and psychological adjustment of thought in terms of modern requirements for professional-pedagogical activity. It was determined that the technological preparation of the future teachers of vocational training has its own specifics. It is based on pedagogical regularities studied at the pedagogical disciplines, based on the knowledge gained in the study of professional disciplines and special technologies, the contents of which introduces the future teacher of vocational training in the course of specific sectors of the economy, introduction to specific professional activities, and c their impact on the organization vocational and educational space. The features of technological preparation of teachers of vocational training; the essence and content of the training process through educational and professional disciplines. The experience Mininskogo University of Technology to form the consciousness of vocational training teachers through the development of educational complex “Pedagogical technologies in education”. Given the urgency and complexity of the problem of formation of technological awareness in Mininskomo University in the department of vocational education and management of educational systems to develop additional educational program for teachers of vocational training in the design and implementation of educational technology, which involves a perspective expansion and improvement of technological preparation.

Keywords: technological training, teacher training, pedagogical technologies, professional technology, professional education, professional training.

Исследование социально-экономических, культурологических, научно-технических, технико-технологических тенденций развития профессионального образования определило вектор развития образовательных технологий: ориентация целей обучения на формирование общих и профессиональных компетенций; определение принципов, обеспечивающих использование педагогических технологий на практике; содержание обучения строится в соответствии с логикой профессионально-педагогической деятельности; имитационное моделирование педагогического процесса; разработка и внедрение критериально-оценочных средств результатов обучения.

Технологическая подготовка педагога профессионального обучения, формирующая способность творческого решения профессионально-педагогических задач,

становится необходимым компонентом профессионального образования [1].

Потребность технологической подготовки определяет требования к профессиональной деятельности педагогов, современному уровню информатизации, гуманизации, интеграции и дифференциации образования; преобладанию технологической ориентации образовательного процесса.

Технологическая подготовка педагогов профессионального обучения направлена на создание единого образовательного пространства; интеграцию научной, методической, учебной и технологической деятельностей, обеспечение взаимосвязи педагогических, профессионально-технологических, технико-технологических знаний [2].

В условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта становится необходимой подготовка технологически грамотных педагогов профессионального обучения. В этой связи, технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения составляет часть их профессиональной компетентности и психологической перестройки мышления в условиях современных требований к профессионально-педагогической деятельности.

В общей системе профессионально-педагогического образования особое место принадлежит соответственно педагогической и профессиональной деятельности, чем обуславливается социальная роль педагогов профессионального обучения.

Технологически подготовленный педагог профессионального обучения должен знать не только законы и принципы профессионального обучения, сущность и структуру педагогического процесса, особенности методов, средств профессионального обучения рабочих и специалистов, но и быть готовым осуществлять технологический процесс, обеспечивающий высокий уровень сформированности общих и профессиональных компетенций [3].

Технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения имеет свою специфику. Она должна базироваться на педагогических закономерностях, изучаемых на педагогических дисциплинах, на основе знаний, полученных при изучении профессиональных дисциплин и специальных технологий, содержание которых вводит будущего педагога профессионального обучения в курс конкретных отраслей народного хозяйства, знакомит с конкретными видами профессиональной деятельности и с их воздействием на организацию профессионально-образовательного пространства.

Технологическая подготовка отличается деятельностным характером процесса обучения, что выражается в непосредственной связи творческой составляющей в области педагогических и профессиональных учебных предметов с практическими видами деятельности [4].

Формы и методы технологической подготовки будущих педагогов профессионального обучения представляют собой целостную систему научно-обоснованных и эффективных средств формирования технологического сознания будущего педагога, в основе которой лежат следующие составляющие:

- понимание технологической деятельности педагога профессионального обучения;
- овладение междисциплинарными знаниями в области педагогической и профессиональной деятельности;
- понимание роли технологической подготовки для обеспечения качества образовательного процесса;
- наличие творческой активности и инновационной деятельности;
- наличие потребностей в овладении технологической деятельностью, направленной на повышение эффективности педагогического процесса.

В настоящее время в системе профессионально-педагогического образования отсутствуют специальные предметы, формирующие систему технологических знаний по организации профессионального обучения. Тогда учебный процесс должен строиться так, чтобы технологическая подготовка пронизывала всю систему профессионально-педагогического образования в соответствии с широким разнообразием методов и средств обучения. При этом значимыми становятся такие учебные дисциплины, как «Общая и профессиональная педагогика», «Методика профессионального обучения», «Педагогические технологии» [5, 6, 7, 8, 9].

Так, например, технологическая подготовка на занятиях по общей и профессиональной педагогике базируется на познаниях педагогических закономерностей, методологических подходах, моделях обучения. Без этих знаний невозможно представить теоретическую основу

технологического подхода к педагогическому процессу.

При рассмотрении особенностей педагогических технологий, сущность и структуры, их многообразие раскрывает научное понимание структурно-содержательных основ педагогических технологий, условий их реализации в процессе обучения.

Особое значение при формировании технологического сознания будущих педагогов профессионального обучения придается изучению таких вопросов педагогики, как аксиологические, онтологические, процессуальные основы педагогических технологий; требования к постановке целей, построению системного содержания обучения; организационно-содержательные механизмы подготовки обучающихся, соответственно педагогических технологий и профессиональных технологий; критерии оценки уровня сформированности профессиональных компетенций [10].

Сущность технологической подготовки через содержание профессиональных дисциплин заключается в овладении профессиональными технологиями.

В Мининском университете профессиональное обучение осуществляется по следующим профилям подготовки «Экономика и управление», «Правоведение и правоохранительная деятельность», «Строительство», «Сервис в ЖКХ». При изучении специальных дисциплин, таких как «Сервисная деятельность», «Организация строительного производства», «Организация предпринимательской деятельности», «Управление предприятием и технологический менеджмент», «Технико-экономический анализ» и др. – важно уделить внимание следующим вопросам:

- внедрение достижений научно-технического прогресса в процесс обучения;
- удаление из учебных программ устаревших технологий профессиональной деятельности;
- внедрение инновационных технологий профессиональной деятельности в практику;
- установление соответствующих педагогических и профессиональных технологий.

Учитывая актуальность и сложность проблемы формирования технологического сознания в Мининском университете на кафедре профессионального образования и управления образовательными системами разработана дополнительная образовательная программа для педагогов профессионального обучения в области проектирования и реализации педагогических технологий, которая предполагает в перспективе расширение и совершенствование технологической подготовки [11, 12, 13, 14].

Целью данной программы является подготовка технологически грамотных и профессионально-компетентных педагогов профессионального обучения, обладающих необходимой суммой знаний, умений, опыта, способных эффективно решать проблемы, связанные с организацией учебного процесса. С этой целью, необходимо решение содержания, дидактических и методических задач в профессионально-педагогической подготовке.

Для этого разработан учебно-методический комплекс «Педагогические технологии в профессиональном образовании», предусматривающий:

- включение вопросов по технологиям в структуру предметов педагогического цикла;
- разработку учебной программы и методического комплекса с целью овладения педагогическими технологиями;
- подготовку рекомендаций по включению технологических вопросов в программу педагогической практики;
- разработку дидактического обеспечения учебного процесса (разработка методических рекомендаций для обучения и овладения педагогическими технологиями);
- подготовку учебных пособий;
- создание педагогических программных средств

(имитационное моделирование технологических процессов).

Разработка содержания учебного курса «Педагогические технологии в профессиональном образовании» должна реализовываться на основе достижений педагогической науки, исходя из сути технологических проблем [15, 16, 17, 18].

Для этого необходимо:

- определить факторы, обуславливающие отбор содержания технологической подготовки (социальные, общедидактические требования, специфические особенности профессионально-педагогической деятельности);

- определить логические схемы построения содержания обучения (проблемы взаимодействия педагогов и обучающихся, основные понятия о педагогических технологиях и научные основы, методы и средства процесса обучения, внешние и внутренние факторы, влияющие на профессионально-педагогическую деятельность).

Кроме того, педагогические технологии могут использоваться при организации социально-воспитательных мероприятий, необходимо при проектировании видов и форм воспитательной работы, способствующих формированию духовно-нравственных норм поведения в профессионально-образовательном пространстве.

Прогнозирование технологической подготовки предполагает удовлетворение потребностей в квалифицированных педагогах профессионального обучения, что обеспечивает подготовку квалифицированных рабочих различных отраслей народного хозяйства.

Таким образом, технологическая подготовка один из элементов профессионально-педагогического образования рассматривается как основа для формирования нового педагогического мышления, нового способа наращивания интеллектуального потенциала общества, обеспечивающего устойчивое развитие новой образовательной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 2 (6). С. 12.

2. Маркова С.М. Технологизация педагогического процесса профессионального образования // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 296-301.

3. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20.

4. Полуни В.Ю. Проектирование технологии профессиональной подготовки рабочих и специалистов // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 373-378.

5. Ваганова О.И. Технология проблемного диалога в профессиональном образовании // Вестник Мининского университета. 2013. № 4 (4). С. 10.

6. Лапшова А.В., Царева И.А. Применение технологии «обучение в сотрудничестве» на учебном занятии // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 134-136.

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

8. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров в области стандартизации, сертификации и метрологии // В сборнике: Техническое регулирование в едином экономическом пространстве Сборник статей Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

родным участием. Российский государственный профессионально-педагогический университет. 2015. С. 172-183.

9. Быстрова Н.В. Проектирование курса «философия и история образования» в контексте дистанционного образования // В сборнике: Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». Нижневартовск, 2015. С. 86-89.

10. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Технология реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 16.

11. Ваганова О.И. Технология разработки содержания профессионально-педагогического образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. № 8 (40). С. 40-49.

12. Колдина М.И. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров профессионального обучения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 4. С. 36-40.

13. Цыплакова С.А. Аксиологические основы педагогического проектирования // Казанская наука. 2013. № 4. С. 221-224.

14. Седых Е.П. Моделирование управления педагогическим процессом в профессиональной школе // В мире научных открытий. 2012. № 5. С. 170-180.

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

16. Полуни В.Ю. «Теория и методика профессионального образования» как учебный предмет // Теория и практика общественного развития. 2015. № 19. С. 217-219.

17. Полуни В.Ю. Особенности теории и методики профессионального образования как учебной дисциплины // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 278-281.

18. Markova S.M., Sedhyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions // Life Science Journal. 2014. Т. 11. № 11s. С. 489-493.

УДК 37.042

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ В ПОЯВЛЕНИИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

© 2016

Молодцова Татьяна Даниловна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой
«Социальной педагогики и психологии»

Шалова Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Социальной педагогики и психологии»

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), Таганрог (Россия)

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния разных объективных и субъективных факторов на психическое развитие детей. Социальные или психологические риски подразумевают угрозу здоровью человека, его материальному благополучию, нравственной целостности. Источником социальных и психологических рисков для ребенка может быть неблагополучная семья. Факторами риска являются: конфликтные взаимоотношения отца и матери; неблагоприятный семейный климат; плохое отношение родителей к ребенку; низкий общекультурный уровень родителей; болезни родителей; большая занятость родителей; многочисленные педагогические ошибки. Еще один источник социальных и психологических рисков – школа. Риск для детей несут педагогические ошибки; некомпетентность учителей; неуспеваемость; взаимоотношения со сверстниками. Все эти факторы могут привести к школьной дезадаптации. Для подтверждения теоретических положений было проведено эмпирическое исследование в нескольких школах г. Таганрога. Для изучения дезадаптации были использованы следующие методики: наблюдение, тест «Портрет» и тестовая карта «Знаю ли я себя», сочинение «Мои поступки хорошие и плохие», «Учусь признавать ошибки», Опросник приспособляемости Г. Белла, «Шкала самооценки», методика Q-сортировки, метод полярных профилей и др. Было установлено, что основным источником дезадаптации для подростков является семья, в меньшей степени – школа. Полученная информация была использована в коррекционной работе с детьми.

Ключевые слова: социальные риски, психологические риски, психическое развитие детей, виды дезадаптации, школьная дезадаптация, социально-психологическая дезадаптация, факторы дезадаптации, диагностика школьной дезадаптации.

THE ROLE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RISKS IN THE APPEARANCE OF SCHOOL DISADAPTATION

© 2016

Molodtsova Tatyana Danilovna, doctor of pedagogical sciences, head of the chair
“Social pedagogy and psychology”

Shalova Svetlana Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
“Social pedagogy and psychology”

*Taganrog Institute named after Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics,
Taganrog (Russia)*

Abstract. This article is about the problem of the effect of various objective and subjective factors on the mental development of children. Social or psychological risks imply a threat to human health, his material well-being and moral integrity. The source of the social and psychological risks to the child may be dysfunctional family. Risk factors are: conflicting relationship of father and mother; unfavorable family climate; bad attitude of parents to the child; low cultural level of their parents; sickness parents; employment of their parents; numerous pedagogical errors. School is another source of social and psychological risks. Risk factors are: errors of teachers; incompetent teachers; academic failure; peer relationships. All of these factors can lead to school disadaptation. To confirm the theoretical positions was conducted an empirical study in several schools of Taganrog. To study disadaptation were used the following methods: observation, test “Portrait” and the test card “Do I know myself”, the essay “My actions are good and bad,” “I’m learning to admit mistakes” Bell Adjustment Inventory, “Scale of self-appraisal”, method of Q-sort, method of polar profiles and others. It was found that the main source of disadaptation is the family, to a lesser extent - the school. This information has been used in correctional work with children.

Keywords: social risks, psychological risks, mental development of children, species of disadaptation, school disadaptation, social and psychological disadaptation, factors of disadaptation, diagnostics of school disadaptation.

Известно, что человек, пребывая в социуме, испытывает влияние множества разнообразных объективных факторов. При этом человек как личность активно социализируется. Как подчеркивает Г.М. Андреева, социализация – это двусторонний процесс, который включает в себя, с одной стороны, усвоение личностью социального опыта, а с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет его активной деятельности [1]. При этом социум (а известно, что это макро, мезо и микро социум) несёт в себе множество как положительных, так и отрицательных факторов: природных, экономических, экологических, политических, психологических и т.д. К ним можно отнести как факторы положительные (повышение жизненного уровня людей, культурные преобразования, получение образования, взаимопомощь), так и отрицательные (стихийные катастрофы, экологическое загрязнение, землетрясения, наводнения, бедность, войны и т.д.), а ряд из них имеет двойственный характер, и их вредное или полезное воздействие не всегда лежит на поверхности. Например, социальная напряженность обычно трактуется как не-

гативное явление, несмотря на то, что при некоторых обстоятельствах она может усилить мобилизационные процессы в обществе, примером чему является экологическое движение [2].

Как представляется, где речь идет об угрозе здоровью человека, его материальному благополучию, общественной деградации, психическому равновесию, нравственной целостности, можно говорить о социальных или психологических рисках.

Риск – это предполагаемая опасность. Произошло слово от французского слова *resgue* – опасность, вероятность наступления негативного последствия или мера ожидаемого благополучия. Риск выступает как характеристика возможных результатов поступка, определенное множество которых оценивается рефлексивно как таящее угрозу для субъекта и нежелательное для него [3, с. 8]. Однако, когда человек рискует, это не означает обязательно некое отрицательное явление. Не случайно в народных поговорках можно увидеть отражение и положительного отношения к риску. Например: «Кто не рискует – тот не пьет шампанское»; «Риск – благород-

ное дело» и др. Но есть и такие пословицы, которые предостерегают против риска: «Не зная броду - не суйся в воду», «Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет» и т.д. Вместе с тем, полностью человеку избежать риска невозможно. О.Н. Яницкий утверждает, что «современное общество рискогенно, хотим мы этого или нет. Даже бездействие чревато риском» [4]. При этом человек как существо биологическое, т.е. как индивид, имеет своеобразный внутренний регулятор - инстинкт самосохранения, который нередко помогает выходить из сложных ситуаций без потерь. Но и как личность человек рискует не меньше, т.к. всегда есть опасность деградации, регресса, дезадаптации. Никто не застрахован, что не станет объектом преступления, не окажется без работы, без средств существования, в тюрьме и т.д. Однако кто-то из людей в тяжелых жизненных ситуациях выходит победителем, а кто-то «ломается». Мир в принципе несет человеку опасность, риск, и человек делает всё возможное, чтобы этого риска избежать. При этом нередко он стоит перед ситуацией выбора. Чтобы такой выбор сделать, он принимает решение, в котором, как правило, участвуют как его интеллектуально-волевая сторона, так и эмоциональная сфера. Определенными «судьями» в споре разумного и эмоционального становятся взгляды личности, её убеждения, мировоззрение, а, в конечном счете, личностная направленность. Именно она позволяет избежать нередко влияния как социальных, так и психологических рисков. Дети и подростки, у которых такая направленность не сформирована, часто перед такими рисками достаточно беспомощны.

Массированное влияние на людей, в том числе и детей, стихийных факторов подключают такие неосознанные механизмы защиты как идентификация, заражение, подражание, внушение и др., которым нередко не могут противостоять специальные воспитательные воздействия, применяемые учителями и родителями. При этом, школа и семья сами нередко становятся источниками риска для детей и подростков, а у детей для противостояния им, т.е. вероятным опасностям, и факторам, их порождающим, как уже отмечалось, гораздо меньше, чем у взрослых, физических сил, умений, жизненных навыков, психической устойчивости и нравственного иммунитета.

Особенно часто риск для ребенка идёт от семьи самого ребенка, если она неблагополучная. Её деформируют множество факторов: материальная нестабильность, отсутствия работы у родителей или их собственное нежелание работать, алкоголизм, разводы. А что это, как не социальные риски, которые, в свою очередь порождают целую цепочку последствий: неуспеваемость, недисциплинированность детей, их школьную дезадаптацию, а, в крайних случаях, - сиротство, безнадзорность, бродяжничество и даже преступления?

Считается аксиомой утверждение о том, что неблагополучие в семье всегда ведет к неблагополучию психического развития ребенка. Психологи указывают, что неблагополучная семья - это ещё и та, где имеются явные дефекты воспитания. При этом типичными провоцирующими факторами являются: конфликтные взаимоотношения отца и матери, а значит, тяжелый семейный климат; плохое отношение родителей к ребенку (под «плохим» имеется в виду как гиперопека, так и равнодушное, приводящее к депривации); низкий общекультурный уровень родителей (родители не читают, не обладают знаниями в экономике, политике, культуре, слабо разбираются в текущих событиях); болезни родителей, особенно если это связано с психическими нарушениями; большая занятость родителей; многочисленные педагогические ошибки и т.д. К сожалению, иногда и школа становится источником рисков для детей и подростков. Она при некоторых обстоятельствах невольно отторгает от себя ребенка, тот в свою очередь начинает её ненавидеть и даже бояться. При взаимодействии педагога строят некий идеальный образ, под который хо-

тят «подогнать» ученика, те же нередко этому давлению сопротивляются. Появляется негативизм к учителям, школе в целом, учебной деятельности и даже родителям. К нему, в свою очередь, приводят педагогические ошибки, некомпетентность, бестактность учителей и их самоуверенность. Ученик фактически теряет возможность адекватно оценивать требования к нему, что является когнитивным диссонансом, т.е. конфликтом мотивационной сферы, для школы - это риск окончательной потери связи со своим учеником. Отчуждение от школы означает для ученика отход от одобряемых норм поведения, значит - к школьной дезадаптации.

Бесспорно, одним из психологических рисков является неуспеваемость школьников. Как известно, учебная деятельность в школьном возрасте является ведущей. Причиной неуспеваемости могут стать: болезнь ученика и, как следствие, отставание в учебе, ЗПР, отсутствие учебной мотивации или её отрицательная направленность; избегание умственных усилий, невнимательность на уроках, плохая самоорганизация, конфликты с учителями, и т.д. Если возникают трудности в учебной деятельности, школьники часто компенсируют её чем-то другим, что не всегда является безобидным: начинают достигать успехов запрещенными путями (списывание, подкраски и т.д.), утверждают себя конфликтами, грубостью, пропусками занятий. Все это - прямой путь к отклонениям в поведении и дезадаптации.

Социально-психологический риск для ребенка может исходить и от не сложившихся отношений с товарищами по классу. Очень часто школьники не находят своего места в классе, у них низкий социометрический статус, они чувствуют себя среди сверстников неуютно. Причин здесь множество, причем чаще всего они зависят от возраста. Так, если в младших классах ученик попадает в разряд отверженных потому, что плохо учится или ведет себя (особенно, если это сказал педагог), то у подростков, наоборот, поощрение учителя может сыграть отрицательную роль для отношения к ученику сверстников. Но даже у учащихся одного возраста, многое может зависеть от таких факторов, как совпадение мнений и взглядов ученика и класса, наличие качеств, ценимых сверстниками, большую роль играют и такие качества, как коммуникабельность, адекватная самооценка, успешность в каком-либо деле. По мнению психологов, очень большое значение имеет внешность, имя, наличие каких-либо непривычных для детей привычек и т.д. Если же ребенок попадает в разряд отверженных среди подростков, это влечет за собой риск деформации отношений. В жизни школьников, особенно подростков, значение такого микро-средового фактора, как окружение сверстников, положение в группе, взаимоотношения, очень велико. У школьника с низким социометрическим статусом не удовлетворяется потребность в самоутверждении, возникает внутренний дискомфорт, который может стать поводом зарождения отрицательной учебной мотивации, а значит, и искажения поведения.

Все это показывает, что множество факторов для детей и подростков несут социальный риск. Однако только некоторые из них под их влиянием подвергаются серьезной отрицательной перестройке, которая приводит к такому явлению как школьная дезадаптация.

Анализ теоретических источников позволил сформулировать следующее определение: дезадаптация - это результат внутренней или внешней (иногда комплексной) дегармонизации взаимодействия личности с самой собой, окружающими людьми или обществом, проявляющейся во внутреннем дискомфорте, нарушениях поведения, взаимоотношений и деятельности [5, с.21].

Как представляется, дезадаптация - это явление, которое синтезирует все сложности человека, а применительно к детям и подросткам - все субъективные и объективные сложности детей и подростков, независимо от причины, характера и степени проявления. Эти сложности появляются тогда, когда социальные риски

перестают быть таковыми, а превращаются в реальные травмирующие и дезадаптирующие факторы.

Как показал теоретический анализ проблемы, дезадаптация, особенно несовершеннолетних, - это явление многоуровневое, многоаспектное, может проявляться с разной силой, широтой и в различных вариантах. Нами были выделены следующие ее виды (за основу взята классификация С.А. Беличевой): патогенная; психологическая; социально-психологическая или психосоциальная и социальная дезадаптация [6]. Патогенную мы рассматриваем как дезадаптацию, связанную с различными видами физических, нервных и других нарушений и пограничными состояниями (на грани нормы). Психологическая дезадаптация скрыта от глаз окружающих, не заметна в поведении, а проявляется во внутренних психологических трудностях. Социально-психологическую или психосоциальную мы истолковываем как дезадаптацию, выраженную внешне, когда она проявляется в поведении (трудновоспитуемость, педагогическая запущенность, конфликтность, грубость). Социальную дезадаптацию рассматриваем как такое нарушение деятельности, взаимоотношений, поведения, которое проявляется не только в рамках узкого микроциума школьника, а выходит за его пределы. Социальная дезадаптация имеет следующие формы – девиантность, делинквентность, аддиктивность, криминогенность.

Практика показывает, что, прежде всего, социальные риски сказываются на психологии ребенка, может начаться дезадаптация психологическая. Это проявляется в стрессах, тревожности, разнообразных страхах, в состоянии эмоциональной напряженности. Например, ребенок как грубость и несправедливость учителя может замкнуться в себе, будет переживать, появится комплекс неполноценности, заниженная самооценка, чувство депривации и т.д. Однако другой может реагировать грубостью, конфликтами, нарушением дисциплины. В этом случае происходит переход от дезадаптации психологической к психосоциальной. В этом случае ребенок становится нередко трудным, конфликтным, агрессивным и т.д. Связь внешнего и внутреннего столь подвижна и диалектична, что переход внешнего во внутреннее и наоборот, составляет главную, уникальную способность каждой личности [7]. Характер данного взаимодействия очень обстоятельно раскрыт в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева и других. При этом нередко субъективные психофизиологические образования личности становятся «пусковыми механизмами» различных видов дезадаптации. Временами они существуют в довольно завуалированном виде и обнаруживаются только специальными методами диагностики. Если нет провоцирующих факторов, они могут постепенно заглотнуть, исчезнуть, не приведя к внешнему открытому проявлению. Но бывают случаи, когда внутренние предпосылки идут вглубь, разрушая личность, нанося ей непоправимый вред. Это приводит к девиантности, делинквентности, аддиктивности, а иногда и криминогенности, т.е. тому, что мы называем социальной дезадаптацией. В этом случае сам ребенок с его пагубными привычками, правонарушениями, а иногда и преступлениями сам становится фактором социального риска для окружающих его людей. В этом случае получается порочный круг, когда социальные риски приводят к рискам социально-педагогическим, те, в свою очередь вызывают детскую дезадаптацию, которая сама может стать новым фактором социального риска, т.к. хорошо известна конформность детей, их высокая внутригрупповая внушаемость. Поэтому появление в коллективах девиантных детей порождает нередко неосознанные механизмы подражания, внушения, заражения.

Итак, дезадаптация, возникшая под влиянием отрицательных факторов, несущих для некоторых детей риск, может существовать довольно долго незаметно

как для окружающих, так и оставаться неощутимой для самой личности. Но, как правило, если не приняты своевременные профилактические меры, она начинает проявляться открыто, свидетельствуя о том, что внутренние отрицательные отношения начинают объективироваться. У школьников это проявляется в учебной деятельности, отношениях с товарищами по классу, в семейных отношениях, взаимодействии с учителями, товарищами по неформальным объединениям, отношении к себе, миру в целом и т.д. Это становится серьезным риском, что личность может стать дезадаптированной. Очень важно знать признаки как самой дезадаптации, так и её внешних проявлений. При этом необходимо не только полагаться на чисто внешние признаки, проявляющиеся в действиях, поступках, навыках, умениях и привычках, т.е. в поведении, но и при помощи различных диагностических методов проникать в психологию человека, наблюдая его мимику, жесты, письма, рисунки, которые нередко выдают скрытые желания, чувства и переживания. Это позволит своевременно принимать как профилактические, так и коррекционные меры. А самое важное, формировать стойкую нравственную направленность, которая становится для ребенка его духовным иммунитетом и охраняет от личностных деформаций.

Итак, можно сделать вывод, что большое разнообразие видов дезадаптации вызывается и достаточно широким спектром рисков, порождающих её. В теории до сих пор спорным является вопрос о том, какие из них оказывают определяющее влияние. Если у педагогов, социологов и социальных педагогов наблюдается больший «крен» в сторону объективных социальных рисков, то психологи, психиатры и врачи на первое место выдвигают внутренние и особенно биологические риски. Между тем, правомернее говорить об их сложном взаимодействии.

Чтобы проверить влияние этих рисков на появлении школьной дезадаптации, было проведено эмпирическое исследование в школах № 32, 4, 23 г. Таганрога. Исследование проводилось при участии студентов Таганрогского института имени А.П. Чехова в 2014-2015 уч. г., когда они проходили учебную практику.

Покажем на примере конкретной группы, как это осуществлялось студентами Ириной К. и Александром В. (4 курс). Студентами составлены «Паспорт микрорайона», «Социальный портрет школы», изучались реальные возможности самих школьников, учителей, родителей, использовались материалы самодиагностики [8; 9; 10].

Наблюдение показало, что в целом социально-психологическая дезадаптация подростков, которые были исследованы, высока. Дезадаптация преобладает в областях учебной деятельности и отношении к общественно-полезной деятельности. Исследуя заданную группу подростков и объективные обстоятельства, которые влияют на их развитие, был сделан вывод, что дезадаптация в области учебной деятельности учащихся происходит из-за слабого преподавания, т.е. в этом классе работают в большинстве своём молодые учителя, которые ещё неопытны и не сдержанны. Отрицательные взаимоотношения всего класса с учителем русского языка. На уроках постоянно напряженная обстановка, за счет чего происходит нарушение мотивационной сферы учащихся, что ведет к психологически рискам. На следующие уроки ребята идут уже «взвинченные», отсюда на всех уроках плохая рабочая обстановка. Рассматривая отношение ребят к общественно-полезной деятельности, студенты непосредственно рассматривали следующие стороны жизни подростков: отношения с учителем, отношение к неформальным группам, отношения в семье, отношение к себе, отношение к миру. Было ясно, что все области дезадаптации затронуты достаточно глубоко. Эти подростки циничны, не имеют единой спланированной идеи, друг к другу относятся с осторожностью, каждый думает о себе. В классе нет лидеров ни положительных, ни

отрицательных. Ученики, которые отстают, не тянутся в учебе за теми, которые хорошо учатся, хотя в классе между подростками вражды нет. Последующее наблюдение показало, что всех школьников можно разделить по наличию интеллекта на «взрослых» и «детский сад». «Взрослых» в классе почти не слышно, они как бы абстрагируются от общих проблем класса. Подростки с интеллектом «детский сад» ведут себя несдержанно, цинично, неестественно, демонстративно. На предметах, где рассматриваются вопросы философского содержания, смеются, ехидничают, нет никаких моральных принципов, устоев, копируя поведение один другого, поручения учителя исполняют «из-под палки», к общественно-полезной деятельности их привлечь практически невозможно: буквально у всех подростков в классе начинают появляться уважительные и неуважительные причины.

Был сделан вывод, что группа подростков, которая была исследована, дезадаптирована. В данном классе у большинства подростков изменение идет в отрицательном направлении. Эти ребята отрицательно влияют на адаптированных подростков. Дезадаптированные подростки нарушают дисциплину, отсюда нездоровый психологический климат в классе, рабочей атмосферы нет.

Ряд подростков оказались дезадаптированными в связи с наличием у них неправильной «Я-концепции». В своих действиях такие подростки явно проявляли эффект неадекватности [10]. Применение методов по изучению самооценки школьников показало, что более 20 % подростков имеют определенные искажения самооценки. Студентами применялись следующие методы: тест «Портрет» и тестовая карта «Знаю ли я себя», ранжирование качеств, самохарактеристика, сочинения «Мои поступки хорошие и плохие», «Учусь признавать ошибки», Опросник приспособляемости Г. Белла, «Шкала самооценки», методика Q-сортировки, метод полярных профилей [8; 9; 10; 11].

Пример неадекватности самооценки хорошо иллюстрируется при использовании графического выражения метода «Полярных профилей».

Студенты выдавали ученикам карточки и предлагали изобразить идущего по нарисованной на ней лестнице человека. Затем рисунок анализировался и определялся уровень неосознанной самооценки подростка. Каждая из ступенек служит показателем уровня самооценки, что является неотъемлемой частью в показателях уровня адаптации подростка в социуме.

Первая ступенька	- низкая самооценка;
Вторая ступенька	- заниженная самооценка;
Третья ступенька	- средний уровень самооценки;
Четвертая ступенька	- высокий уровень самооценки;

Пятая ступенька - завышенная самооценка.

Наличие той или другой неадекватной самооценки обуславливало соответствующую стратегию по отношению к каждому ученику. Студенты, проведя изучение самооценок подростков пяти классов, обобщили собранные данные и однозначно определили, что источником неправильной самооценки дезадаптированных школьников также, как правило, является семья. Практически третья часть школьников-подростков имела неадекватную самооценку, которая в конечном итоге приводила к дезадаптации. При этом подростков с завышенной и заниженной самооценкой было примерно равное количество. Только 6 человек из них явно акцентированы, 32 дезадаптированы скорее всего из-за семьи и 22 - по вине школы. Эти цифры позволили сделать конкретные выводы.

Важнейшей областью дезадаптации учеников являлись их нравственные ценности, их общая направленность, которая нередко оказывает влияние на дезадаптацию ученика в целом, являясь внутренними психологическими рисками. В частности, в зависимости от них,

нарушалась ценность учения в школе, взаимоотношений с товарищами и семьей и т.д. Некоторые ученики проявляли цинизм, равнодушие, имели очень низкие нравственные ценности. Эти качества были присущи 15 % подростков, изученных студентами.

С целью выявления нравственных ценностей личности, были использованы следующие методы: ранжирование нравственных ценностей, тест «Что такое хорошо и что такое плохо», изучение нравственной направленности, анкеты, сочинения «Мой идеал», «Моё будущее», «Мои мечты», игра «Кто больше», взаимохарактеристика.

Подросткам предлагалось написать, что для них является самым ценным. Помимо учебы, развлечений, денег, семьи, встречались такие ценности, как сила, «крутость», «кайф», девочки, секс, «телек», компьютер и т.д. (опрос был анонимным). Предлагалось проранжировать следующие ценности: Труд, Книги, Искусство, Развлечение, Человек, Семья, Природа, Одежда, Деньги, Учение.

Метод ранжирования показал, что в шкале ценностей подростков первые места занимают развлечения, одежда и деньги. Учение находится на четвертом месте. А такие ценности, как труд и искусство, заняли соответственно 7 и 9 место.

Отмеченная иерархия ценностей заставила настояться, тем более, как уже говорилось, развлечения были приоритетны для большинства школьников. Естественно, в такой ситуации речь должна была идти о частичной перестройке системы ценностей.

Проведение диагностики социальных и психологических рисков, способствующих дезадаптации подростков, проводилась с целью их снятия, торможения, нивелировки по возможностям студентов, т.к. у студентов они были невелики, в силу ограниченности их полномочий. Реализации такой стратегии нередко помогали учителя, классные руководители, психологи, социальные педагоги, которых мы старались привлекать к данной деятельности. В частности, выявив основные причины дезадаптации в учебной деятельности, студенты докладывали о них на педсоветах, сообщали администрации, учителям, нередко старались положение скорректировать. О выявленных педагогических ошибках делались сообщения, старались разобраться в школьных конфликтах и их ликвидировать, помогали группам, где были испорчены отношения, подключая подростков к интересным различным делам, корректировали отношение к общественной деятельности. Особенно большую работу как будущие социальные педагоги студенты проводили в семьях, где были нарушены отношения, велся аморальный образ жизни, делались педагогические ошибки и т.д. Они были постоянными посетителями таких семей, беседовали с родителями, консультировали их, убеждали, при необходимости приглашали в школу и т.д. Все без исключения педагоги отмечали огромную поддержку студентов в работе с семьей, на которую у классных руководителей нередко не хватает времени и сил. Каждый раз намеченные стратегии обсуждались коллективно на занятиях, затем нами индивидуально уточнялись со студентами, выносились на обсуждение в школу, а затем уже реализовывались. Таков был путь реализации поставленной цели, а это было важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, достижение некоторого определенного уровня личностного самосознания, хотя этому во многом мешали социальные и психологические риски.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2008. 363 с.
2. Дмитриев А.В. Конфликтология. М.: Гардарики, 2000. 320 с.
3. Социальные риски в современном поликультур-

турном обществе: психологические и педагогические аспекты. Тверь: Твер. гос. ун-т; М. 2008.

4. Яницкий О.Н. Критический случай: социальный порядок в «обществе риска» // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 2.

5. Молодцова Т.Д., Тринитатская О.Г. Детские трудности: диагностика, коррекция. Ростов-н/Д, 2005.

6. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Консорциум, 1993. 224 с.

7. Молодцова Т.Д., Ефремова О.И., Вараксин В.Н. и др. Психолого-педагогические факторы возникновения, предупреждения и преодоления дезадаптации детей и подростков в образовательных учреждениях разных типов. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2007.

8. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1996.

9. Диагностика школьной дезадаптации /Под ред. С.А. Беличевой и др. М.: Консорциум, 1995.

10. Познай себя и других: Сб. методик Московского психолого-социального ин-та./ Сост. С.Ф. Спичак. - М.: Издательство Ин-та практической психологии. - Воронеж НПО "МОДЕК", 1995

11. Альманах психологических тестов / С.А. Римская, Р.Р. Римский. М.: КСП, 1995.

УДК 37.012.2

ГЕНЕЗИС ИДЕЙ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ТРУДАХ КЛАССИКОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ (XVII-XIX в.в.)

© 2016

Никулина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин

Шевченко Светлана Николаевна, кандидат философских наук, доцент кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин

Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина, Белгород (Россия)

Аннотация. Идеи системного подхода занимают ведущее место в самых различных областях науки. Системный подход предполагает постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности закономерных связей, присущих системам. Одной из важнейших отличительных черт современного научного познания является усиление тенденции к взаимопроникновению и интеграции ранее обособленных друг от друга отраслей науки. Наука развивается в процессе повышения уровня обобщения приобретаемых знаний. И для педагогики в связи с этим оказывается крайне важной проблема разработки идей системного подхода. На современном этапе, представляет интерес анализ зарождения и развития идей системного подхода к воспитанию в педагогической теории, что позволило бы более четко определить перспективы их использования в современной педагогической практике. Поэтому в педагогической теории существует необходимость генезиса зарождения и развития идей системного подхода к процессу воспитания. С учетом вышеизложенного в статье поставлена задача решить проблему развития идей системного подхода к процессу воспитания в историко-педагогическом контексте в трудах классиков европейской и российской педагогики (XVII-XIX вв.).

Ключевые слова: воспитание, взаимодействие, образование, обучение, системный подход, целостная педагогическая система, закономерности развития, принципы воспитания, учебно-воспитательный процесс, личность, социальная среда.

GENESIS OF IDEAS SYSTEMATIC APPROACH TO THE CLASSICAL WORKS OF EUROPEAN AND RUSSIAN PEDAGOGICS (XVII-XIX CENTURIES)

© 2016

Nikulina Natalia Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, head of the Department of vocational training and social and educational disciplines BelGAU

Shevchenko Svetlana Nikolaevna, candidate of philosophy sciences, the head of the department of vocational training and social and educational disciplines BelGAU

Belgorod State Agricultural University VY Gorin, Belgorod (Russia)

Abstract. Systematic approach ideas occupy a leading position in various fields of science. The systems approach involves permanent registration and use in the process of learning and practice regular relationships inherent in the system. One and the most important distinguishing features of modern scientific knowledge is a growing trend towards the interpenetration and integration of the previously separate from each other branches of science. Science develops in the process of raising the level of generalization of acquired knowledge. And for pedagogy in this context is extremely important problem of developing a systematic approach ideas. At the present stage, it is of interest to analyze the origin and development of the ideas of a systematic approach to education in educational theory, which would more clearly define the prospects for their use in modern teaching practice. Therefore there is a need of pedagogical theory of the genesis of the origin and development of the ideas of a systematic approach to training process. Based on the above article tasked to solve the problem of the development of ideas systematic approach to education in the process of historical and pedagogical context in the works of European and Russian classics of pedagogy (XVII-XIX centuries.).

Keywords: education, interaction, education, training, systematic approach, a holistic educational system, patterns of development, principles of education, educational process, personality, social environment.

В теории воспитания сложились различные подходы к самому процессу воспитания, опирающиеся как на отдельные факторы воспитания, на такие феномены, как возраст, индивидуальность, человеческая личность, деятельность, отношение и другие. Вместе с тем «качества личности, как и аспекты ее воспитания, существуют в реальной действительности не по отдельности, а во взаимопроникновении, в органическом единстве» [1].

Абсолютизация только одного какого-либо фактора воздействия на формирование личности не может дать необходимого результата. Следовательно, процесс воспитания может быть успешным только при условии, что учитываются все воздействия на ее развитие как внутренних, так и внешних факторов, и их сложные взаимосвязи и взаимодействия, то есть при условии реализации системного подхода к организации процесса воспитания.

Системный подход предполагает постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности закономерных связей, присущих системам.

С позиции знаний, накопленных в педагогической науке на современном этапе, представляет интерес анализ зарождения и развития идей системного подхода к воспитанию в педагогической теории, что позволило бы более четко определить перспективы их использования

в современной педагогической практике. Поэтому в педагогической теории существует необходимость генезиса зарождения и развития идей системного подхода к процессу воспитания. С учетом вышеизложенного нами поставлена задача решить проблему развития идей системного подхода к процессу воспитания в историко-педагогическом контексте в трудах классиков европейской и российской педагогики (XVII-XIX в.в.).

Исследование системного подхода как феномена социально-педагогической действительности базируется на реальных теоретических основаниях и практических предпосылках, нашедших отражение в трудах многих поколений теоретиков и практиков воспитания.

Зарождение идей системного понимания педагогической действительности связано с именами таких западноевропейских ученых, как Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Ф. Герbart, А. Дистервег.

В XVII веке происходит становление и развитие педагогики как самостоятельной отрасли знания, что было обусловлено формированием научной картины мира Нового времени. В начале XVII века английским философом Ф. Бэконом разрабатывается классификация наук, в рамках которой вопросы воспитания и обучения получили отражение в различных разделах – в философии, психологии, естествознании и др.

Впервые педагогика как самостоятельная отрасль знания оформилась в трудах Я.А. Коменского (1592-1670), признанного основоположником этой науки. С его именем связано и возникновение первых идей системного подхода к процессу обучения и воспитания. В его трудах системный подход в педагогике приобрел устойчивые научно-педагогические очертания, изложенные им в «Великой дидактике» [2].

Целостная педагогическая система рассматривается этим выдающимся ученым через важнейшие ее компоненты: цели, задачи, содержание, психологические факторы и предпосылки, методы и организационные формы образования личности, становление и совершенствование человеческих способностей. Рассмотрению этих компонентов ученый придал статус всеобщего, необходимого, достоверного знания, констатирующего закона.

В основу всей педагогической системы Я.А. Коменского положена идея понимания воспитания как самой широкой, всеобъемлющей категории, оказывающей влияние на формирование, жизнь и условия существования и развития всего общества. Я.А. Коменский выстраивает системную последовательность закономерных связей развивающейся личности с учителем и средствами воспитания: природные задатки ребенка (исходные качества личности) – взаимодействие комплекса задатков с окружающей миром – возникновение, формирование ценных свойств личности, способностей. Данная закономерность движения от одного качества к другому под воздействием среды и воспитания используется современной педагогикой, выделяющей в качестве элементарной клетки воспитательного процесса именно воспитательное взаимодействие. С опорой на философию природы и развития человека и человечества, этот выдающийся педагог разрабатывает концепцию развития целостного «космического процесса», главное место в котором занимает человек. «Всеобщее воспитание» («Пандемия») Я.А. Коменского содержит теорию целостного универсального образования и воспитания всех людей, везде, в течение всей жизни.

Фундаментальной в педагогических воззрениях ученого предстает идея целостности процесса воспитания: «...формируя человека, необходимо формировать его в целом, чтобы сделать его пригодным для настоящей жизни и вместе с тем подготовленным к самой вечности, которая составляет цель всего того, что ей предшествует, следует обучать не только наукам, но и нравственности, и благочестию (гуманизму)... Если что-либо из этого упустить, то получится пробел, который не только нанесет ущерб образованию, но и подорвет его основательность. Ибо крепким может быть только то, что связано во всех своих частях» [2].

В работах Я.А. Коменского, которые оказали огромное влияние на развитие мировой педагогики, высказаны основополагающие идеи системного подхода к процессу обучения и воспитания. Ему принадлежит заслуга создания стройной системы всеобщего образования. Высказывания ученого о целостности процесса воспитания, о воспитании как самой широкой категории, о приоритете воспитания в образовании подрастающего поколения, об активности субъекта воспитания, а также разработанный им принцип природосообразности воспитания и идеи единства общего и особенного, целого и частного, развития и воспитания, идеи естественного постепенного, свободного развития целостной личности, индивидуального и социального развития составили фундамент для дальнейшей разработки идей системного понимания педагогической действительности.

Определенный вклад в развитие идей системного подхода в педагогике с позиций материалистической философии внес английский философ Д. Локк (1632-1704). Продолжая Я.А. Коменского, Д. Локк пошел дальше, развивая идею общечеловеческого и природосообразного воспитания, осмыслив необходимость гуманного отношения к ребенку как принцип, определяющий

выбор педагогических средств. Наилучшим «методом» воспитания Д. Локком признавалась практическая деятельность воспитанников. Д. Локк расширил понимание содержания педагогического процесса, поставив вопрос о стимулах и мотивации деятельности, об активности субъекта деятельности в процессе обучения и воспитания. Указав на зависимость поведения (внешнего проявления) от мотивов (внутренних побуждений), этих «могущественных стимулов души», ученый попытался выявить и механизмы, управляющие ими [2].

В работах Д. Локка ярко прослеживается идея единства и целостности всех проявлений жизнедеятельности человека. Подтверждением этой идеи является структура его трактата «Мысли о воспитании», в котором представлена целостная программа развития личности «будущего джентльмена». Идея системности заключается здесь в том, что он рассмотрел процесс становления и воспитания человека как единство физического, психического и умственного развития.

Идеи Д. Локка о психологическом механизме усвоения знаний, об активности субъекта воспитания, о единстве и целостности психофизической природы человека и условий его развития по-новому определили цель, задачи, содержание воспитания и стали предпосылками дальнейшего развития идей системного подхода в воспитании.

Идеи системного подхода в воспитании нашли отражение в теоретических трудах и педагогической практике представителей классической немецкой педагогики: И.Г. Песталоцци (1746-1827), И.Ф. Гербарта (1776-1841), А. Дистервега (1790-1866).

Продолжая линию Д. Локка, развивая идею роли личности педагога в процессе воспитания, И. Песталоцци рассматривал воспитание как процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. Изучая взаимоотношения между процессами обучения и воспитания, великий педагог выдвинул идею их гармоничной и неразрывной связи.

Обоснованные аргументы в пользу единства обучения и воспитания в педагогической системе были высказаны другим немецким педагогом - И.Ф. Гербартом. По его словам, обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств [3].

А. Дистерверг впервые обосновал идею роли личности педагога в процессе воспитания, педагог, по его мнению, это организатор всей системы воспитания и образец для подражания, на примере которого воспитывается ребенок, а ценность школы равна ценности учителя.

Таким образом, в немецкой классической педагогике получили развитие такие идеи системного подхода как: идея единства воспитания и обучения, активности воспитуемого и воспитание его в деятельности в процессе создания педагогических ситуаций, а также впервые была высказана идея о роли воспитателя в процессе развития и формирования личности ребенка.

Идеи системного подхода в педагогике, заложенные в трудах Я.А. Коменского, Д. Локка и представителей немецкой классической педагогики были унаследованы русскими педагогами середины XIX века, и прежде всего - основоположником отечественной педагогической мысли К.Д. Ушинским. Идеи системного подхода к воспитанию получили также обоснование и развитие в работах таких русских педагогов, как Н.И. Пирогов, В.Г. Белинский, П.Ф. Каптерев, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель и др.

Впервые в истории педагогики К.Д. Ушинский (1824-1870/71) высказал одну из основных идей системного подхода в педагогике - идею о воспитании как о целенаправленном и систематическом преднамеренном и непреднамеренном влиянии на воспитуемых. Педагогика, организуя процесс целенаправленного (преднамеренного) воспитания с позиций системности, использовать достижения антропологических наук, должна не забывать

и о так называемом «непреднамеренном» воспитании – влиянии общественной среды, «духа времени», культуры народа и его общественных идеалов. «Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, - писал К.Д. Ушинский, - мы, тем не менее, ясно осознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно осознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова, как преднамеренная воспитательная деятельность, - школа, воспитатели вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество. Народ, его религия, язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий» [4].

В этот период открытия в области естествознания стали оказывать серьезное влияние на философию и педагогику. Идея антропологизма в педагогических взглядах К.Д. Ушинского предстает в виде стремления подойти к вопросам обучения и воспитания с позиций системного восприятия действительности. Ученый рассматривал человека как предмет воспитания во всем многообразии его системных связей с себе подобными, социальной средой и природой, а как нами было показано выше, принцип связи является одним из основных принципов системности. В трудах ученого мы находим идею о необходимости согласованного изучения человека многими науками, что представляется «ростком» системности. Воспитатель, владея данными наук, «должен стремиться узнать человека, узнать, каков он есть в действительности. Воспитатель должен знать человека в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах,.... Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, - а средства эти огромны» [5].

Идея целостности личности воспитанника нашла отражение в «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского, где им разрабатывается новый целостный подход к воспитанию человеческой личности. «Кто хочет воспитывать человека, тот должен воспитывать в нем гармонически и тело и душу: дух не должен развиваться за счет тела, и тем более тело не должно развиваться за счет духа. Тело живет и развивается, только находясь в соотношении с внешним миром. Необходимое условие его жизни – деятельность, она источник его совершенства» [6].

С позиций системного понимания мира педагог развивает идею единства личности и ее деятельности, идею развития ребенка в деятельности. «Основной закон детской природы, - писал выдающийся педагог, - можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и однообразием. Педагог должен, прежде всего, учиться у природы и из замеченного явления детской жизни вывести правила для школы» [5].

К.Д. Ушинский утверждал в русской дидактике принцип единства обучения и воспитания. «Воспитание, - писал он, - должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека» [6]. Таким образом, в трудах ученого получает развитие идея единства воспитания и обучения и подчинения педагогического процесса воспитательным задачам, как основным и решающим.

Идея целостного педагогического процесса предстает в работах педагога как единство административного, учебного и воспитательного процесса. От комбинации основных элементов школы, отмечал он, зависит ее воспитательная сила [5].

Разработанный К.Д. Ушинским принципиально новый, целостный подход к человеческой личности, утверждение принципа единства воспитания и «обучения

как его главного органа», деятельностного освоения окружающего мира, учение о творческом труде, о роли педагога в деле воспитания подрастающего поколения – все эти идеи оказали существенное влияние на становление системного подхода в педагогике. «Можно поражаться силе теоретического мышления и педагогического убеждения Ушинского, - отмечал Б.Г. Ананьев, - сумевшего столетие назад поставить и обосновать проблему, которую современная наука считает фундаментальной проблемой философии, естествознания и психологии. Речь идет о диалектике целого и части, их взаимопроникновении и противоречиях, о структуре и системе, являющихся важнейшими категориями целостности в природе, обществе и сознании людей» [7].

В XIX веке общественно-демократическая мысль в лице Н.И. Пирогова, В.Г. Белинского. А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова проводила идею «общечеловеческого образования», идею целостной личности.

«Общечеловеческое воспитание» рассматривалось ими в качестве основы специального образования. Только хорошо поставленное общее образование, утверждали представители передовой педагогической мысли, может служить надежной базой специального образования. В частности, Н.И. Пирогов (1810-1881) в статье «Вопросы жизни» писал, что успехи наук и художеств в его время сделали «специализм» необходимым потребностью общества. Вместе с тем, он отмечал, что никогда ранее не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании. Задача общечеловеческого воспитания – «сделать нас людьми», чего ни сделает только школа узкопрактического направления, заботящаяся подготовить «из нас с самого нашего детства негодяев, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов» [8].

По словам К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогов был первый, кто в России взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но и глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни».

В то время когда в Европе общественные деятели вели энергичную кампанию в пользу утилитарного образования, Н.И. Пирогов возвышает голос в пользу общечеловеческого образования.

Анализируя учебно-воспитательный процесс, Н.И. Пирогов, большое внимание уделял таким вопросам, как усиление связи обучения и воспитания и роли в этом процессе авторитета учителя. Указывая на воспитательную силу научного знания, он вместе с тем подчеркивает важную роль учителя в организации обучения и воспитания. Эффективность учебного процесса, по его мнению, зависит от свойства самой науки, личности и степени развития самого ученика, образования учителя, способа преподавания предмета.

Ученый высказывает мысль, что «значительная и едва ли не главная часть воспитательной силы заключается в самой науке, и преподаватель того или другого предмета есть вместе с тем и самый деятельный воспитатель» [8]. Таким образом, педагог видел ценность взаимосвязи самостоятельных систем: личность воспитуемого – наука – личность воспитателя.

В концепции В.Г. Белинского само понимание личности – системно. Личность, по определению В.Г. Белинского, - «индивидуальное целостное единство всех психических свойств человека, определенное сферой его непосредственных жизненных идеалов и ценностей, и создающийся в процессе взаимодействия двух основных факторов: природы и общества, действующих на человека, прежде всего, через воспитание... Создает человека природа, но развивает и образует его общество» [8]. Воспитание личности, считал он, требует целенаправленных, волевых воздействий, охватывающих все сферы и виды воспитания.

В развитии природных способностей и формирова-

нии духовного строя личности преимущественная роль, по словам В.Г. Белинского, принадлежит воспитанию: «Воспитание - великое дело, - писал он, - им решается участь человека» [9].

Мысль о системном характере воспитания продолжил Н.Г. Чернышевский (1828-1889), который считал, что умственные и нравственные качества личности формируются через всю систему материальных и духовных условий жизни общества, они формируются под воздействием различных общественных институтов, экономических и общественно политических условий, влияния литературы, искусства, семьи и школы, - одним словом, во взаимосвязи.

Прогрессивным для отечественной педагогики явилось высказывание Н.Г. Чернышевского о необходимости воспитания в процессе обучения. При этом первоочередная роль отводилась не содержанию учебного материала, а личности учителя. Эта идея нашла более глубокое отражение в сочинениях Н.А. Добролюбова (1836-1861), в частности в его работе «О значении авторитета в воспитании». В ней он пишет, что «успешно осуществлять задачи воспитания мог бы учитель, которого отличает ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое, всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с принципами» [10].

Таким образом, прогрессивные отечественные педагоги начала - середины XIX века обращали особое внимание на характер взаимоотношений педагогов и воспитанников, на связь образования и саморазвития личности, на ценностно-смысловые детерминанты педагогической деятельности. Центральное место в этих педагогических исканиях занимали личность учителя и ученика, процесс взаимодействия между которыми ученые пытались описать в терминах «активность», «самостоятельность», «творчество», «инициатива» и т.д., в чем, в частности, и состоит их теоретическая и практическая значимость для развития системного подхода в педагогике.

В рамках отечественной культурной традиции системного осмысления мира (концепция ноосферы В.И. Вернадского, философия всеединства Н.Ф. Федорова, П.А. Флоренского, космизм Д.И. Менделеева, К.Э. Циолковского) системность была одной из черт, присущей мышлению отечественных педагогов конца XIX начала XX веков.

Осмысление методологии как системы методов мыслительной деятельности прослеживается в работах К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, Н.Ф. Бунакова. Необходимо отметить, что у К.Н. Вентцеля, по сравнению с современниками, системное мышление выглядит наиболее оформленным. У него формируется определенная методика системного исследования: рассмотрение целого как результата взаимодействия частей и одновременное части более широкого целого; установление внешних и внутренних связей целого и его функционирование по достижению развернутых целей - при наименьшей затрате сил; использование переноса закономерностей структуры и функционирования одного целого на другое, частью которого оно является.

Системность мышления педагогов конца XIX - начала XX веков рассматривается нами как адекватное отражение сущности их позиций. Основные педагогические объекты постигались ими через термины «гармония», «единство», «взаимодействие», «цельность», призванные характеризовать целостную природу педагогического процесса и человеческой личности. Встречающийся в работах П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, Н.Ф. Бунакова и других исследователей термин «система», контекстуально определяется как гармоничное, неразрывное единство, целостно взаимодействующее со средой [11].

Проведенный нами анализ развития педагогической мысли XVII-XIX веков, показал, что в этот период раз-

рабатываются фундаментальные проблемы построения науки педагогики, закладываются представления о целостном, системном характере педагогических явлений. В трудах отечественных и зарубежных педагогов этого периода зарождаются идеи, впоследствии составившие основу системного подхода в педагогике [12-15]. Такими идеями, на наш взгляд, стали:

- идея понимания *воспитания* как самой *широкой, всеобъемлющей категории*: «Воспитание - великое дело, им решается участь человека» [9]. «...Воспитание по отношению к большинству приобретает еще большую важность: оно все - и жизнь и смерть, и спасение и гибель» [9];

- идея *целостности личности*: «Кто хочет воспитывать человека, тот должен воспитывать в нем гармонически и тело, и душу ...» [6].

- идея *целостности процесса воспитания*: «Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями» [4]. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [4];

- понимание воспитания как *совокупности* управляемых, полууправляемых и неуправляемых воспитательных *воздействий*: «... воспитание в тесном смысле этого слова, как преднамеренная воспитательная деятельность, - школа, воспитатели вовсе не единственные воспитатели человека и ... столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими, воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество» [6];

- идея *связей* как компонента системы;

- рассмотрение *обучения* в качестве *составной части воспитания*: «Обучать... нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств» [2];

- идея *активности субъекта воспитания*: «Человеческая природа всегда в движении, словно мельничный жернов» [2], «Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрепятственно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью» [5];

- идея *единства личности и ее деятельности*: «Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если почему бы то ни было у человека не окажется своего личного труда, тогда он теряет настоящую дорогу» [5];

- идея *преемственности* в процессе воспитания.

Таким образом, системность научных позиций педагогов рубежа XIX-XX веков явилась результатом разработки фундаментальных вопросов педагогики. Она возникла как результат внутринаучной рефлексии, размышлений над самим процессом познания, анализа собственной мысли. Понятию «система» придавался гносеологический оттенок, так как оно было тем инструментом, с помощью которого адекватно оформлялись результаты теоретических изысканий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2 т. / Я.А. Коменский. - М.: Педагогика, 1982.
3. Герbart Г.Г. Избранные произведения / Г.Г. Герbart. - М., 1940. - 292 с.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / К.Д. Ушинский. - М., 1974.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 томах / К.Д. Ушинский. - М.-Л., 1949-1952.
6. Архив Ушинского К.Д. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959-1962.
7. Анянцев Г.Е. Реализация системного подхода в теории воспитания 1970-х г.г. - начала XXI века / АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

Г.Е. Ананьев. Дис. ... канд. педагог. наук. Ярославль, 2011.

8. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения в 2т / Н.И. Пирогов. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

9. Педагогическое наследие: В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов. - М.: Педагогика, 1988. - 384 с.

10. Добролюбов Н.И. Полное собрание сочинений в 6 томах / Н.А. Добролюбов. - М., 1934.

11. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике // А.Г. Кузнецова. - Хабаровск: Изд-во ХК ИППКПК, 2001. - 152 с.

12. Никулина Н.Н. Генезис идей системного подхода в отечественной педагогике: монография / Н.Н.Никулина. - Белгород: Политерра, 2013 г. -118 с.

13. Никулина Н.Н. Развитие идей системного подхода к процессу воспитания в отечественной педагогике (историко-педагогический контекст) / Н.Н. Никулина. Автореф. дис. ... канд. педагог. наук. - Москва, 2003. - 22 с.

14. Никулина Н.Н., Шевченко С.Н., Давитян М.Г. Системный подход в педагогике как общеметодологический принцип науки. // Политематический сетевой электронный научный журнал кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 111. - С. 986-1005

15. Шевченко С.Н. Менталитет русского этноса: попытка интерпретации в категориях ядерно-сферической модели. // Омский научный вестник: Серия Общество. История. Современность. - Омск, 2007. - № 4 (58). - С. 215-226

УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

© 2016

Одарич Ирина Николаевна, аспирант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы педагогического проектирования процесса формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров строительного профиля, которое представляет собой практико-ориентированную деятельность по разработке не существующих в практике сложных интегративных, научно-педагогических и профессионально-технологических систем на основе прогностичности результатов профессиональной деятельности и адаптивности использования на различных уровнях образования. Разработанная в рамках педагогического проектирования модель формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство позволяет формализовать изучаемые процессы, помогает сделать предположение о взаимосвязях и причинах, влияющих на события, или мысленно проследить их возможное развитие. Под моделью формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров строительного профиля понимается система взаимосвязанных между собой компонентов профессионального образования (цели, компоненты и уровни компетенций, условия), которые взаимосвязаны с социальным заказом и специфическими особенностями профессиональной деятельности будущего инженера-строителя. В основу модели заложены основные положения компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного подходов и идеи образования для устойчивого развития профессиональных компетенций.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, модель и моделирование, стадии моделирования, цели моделирования, компоненты модели, профессиональные компетенции бакалавров строительного профиля.

DESIGN OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE BACHELORS OF BUILDING PROFILES

© 2016

Odarych Irina Nikolaevna, postgraduate

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. The article examines the pedagogical design of the process of formation of professional competence of the future bachelors building profile, which is a practice-oriented development activities do not exist in practice, complex integrative, scientific, pedagogical and professional systems on the basis of predictability of the results of professional activity and adaptability of use in various levels of education. Developed as part of the pedagogical design of the model of formation of professional competence of the future bachelors in preparation of the construction of 270800 allows to formalize the processes studied, helping to make an assumption on the relationship and the reasons influencing events or mentally trace their possible development. Under the model of formation of professional competence of the future bachelors building structure is a system of interconnected components of vocational training (objectives, components and competence levels, conditions), which are related to the social order and the specific features of professional work of the future civil engineer. The model is built on the basic provisions of competence, the activity, learner-centered approaches and ideas of education for sustainable development of professional competencies.

Keywords: instructional design, model and simulation, the simulation stage, the simulation goal, model components, professional competence bachelors building profile.

Формирование профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ) [1] у бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство требует соответствующего внесения изменений в содержание, методы и формы организации образовательного процесса с целью повышения эффективности процесса обучения будущих инженеров-строителей. Соответственно, необходимо рассмотреть процесс подготовки бакалавров по направлению 270800 Строительство в рамках педагогического проектирования, чтобы определить, с учетом вносимых изменений, оптимальные пути по формированию профессиональных компетенций.

В современной научной литературе педагогическое проектирование рассмотрено в работах В.С. Безруковой [2], В.П. Беспалько [3], И.А. Колесниковой [4], А.М. Новикова [5], Ю.К. Черновой [6] и других [7-13], в которых авторами представлены различные понимание проектирования в виде моделей, последовательных этапов и стадий.

По мнению В.С. Безруковой [2] переход к проектированию педагогических систем – это сложная многоступенчатая деятельность, которая приближает разработку предстоящей деятельности от общей идеи к конкретным действиям.

В. В. Сериков рассматривает педагогическое проектирование как определенную последовательность от

разработки замысла образовательной системы до диагностики результатов [14].

Особенностью педагогического проектирования является то, что оно представляет собой практико-ориентированную деятельность по разработке не существующих в практике сложных интегративных, научно-педагогических и профессионально-технологических систем на основе прогностичности результатов профессиональной деятельности и адаптивности использования на различных уровнях образования [5, 6].

По мнению И.А. Колесниковой [4], в зависимости от объектов исследования, целей и направленности педагогического проектирования, существуют следующие виды:

- социально-педагогическое проектирование, направленное на выявление и изменение внешних и внутренних факторов и условий социокультурной среды, оказывающих влияние на развитие, воспитание, формирование и социализацию личности;

- образовательное проектирование, способствующие институциональным преобразованиям в системе образования и определению содержания образования на различных уровнях обучения;

- психолого-педагогическое проектирование, направленное на построение моделей, связанных с преобразованием личности и межличностных отношений, с учетом особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении.

Соответственно процесс формирования профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-

конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ) [1] будущих бакалавров строительного профиля осуществляется в контексте психолого-педагогического проектирования, направленного на повышение эффективности учебного процесса на основе использования образовательных и коммуникативных технологий с учетом существующих и моделируемых условий.

Моделирование представляет собой упрощенное воспроизведение характеристик некоторого объекта специально разработанным для его изучения [15-25]. Это обусловлено тем, что существующая педагогическая реальность представляет сложное образование, где учесть все существующее связи и взаимодействия в рамках образовательного процесса не представляется возможным, вследствие чего велико разнообразие моделей, в которых рассматриваются педагогические системы, процессы и их развитие, взаимодействие и коммуникации, взаимоотношения и управление ими, формы и методы обучения и т.д. При этом в каждом конкретном случае разработанная модель выполняет свое предназначение только тогда, когда она достаточно определенно соответствует рассматриваемому объекту или процессу.

А.Д. Дахин, рассматривая «проектирование» и «моделирование», считает что проект, как система, является подсистемой модели, и наоборот, само проектирование может состоять из более мелких моделей [26].

При этом В.А. Слостенин указывает, что моделирование - это материальное или мысленное, изоморфное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования системы [27].

Ю.З. Кушнер отмечает, что изучение модели позволяет получить новое знание, новую целостную информацию об объекте [28].

Таким образом, понятие «модель» имеет большое количество смысловых значений: как концептуальный инструмент, направленный на управление моделируемым процессом или системой; искусственно создаваемый объект, отображающий в обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между различными элементами этого объекта; уменьшенное подобие реальных существующих систем и процессов; мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая отражает или воспроизводит объект исследования и способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [4, 5 и др.].

В данном случае, в рамках проведенного исследования, под «моделью» понимается упрощенное графическое описание процесса формирования профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ) [1] у бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство.

Исходя из целей моделирования процесса формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров строительного профиля, то педагогическое проектирование направлено на:

- 1) понимание процесса формирования профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей, их структуры, развития и взаимодействия;
- 2) управление образовательным процессом, направленным на поиск оптимальных управленческих воздействий в рамках заданных целей, критериев и показателей;
- 3) прогнозирование вероятностных последствий реализации процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

270800 Строительство в рамках определенных способов и форм воздействия на процесс.

Рассматривая педагогическое проектирование, А.М. Новиков в своих работах выделяет следующие стадии ее осуществления:

1. Концептуальная, которая состоит из: а) выявления противоречий, б) формулирования проблемы, в) определения проблематики, г) определения цели, д) выбора критериев.
2. Моделирования, которое состоит из: а) построения моделей, б) оптимизации моделей, в) выбора модели (принятия решения).
3. Конструирования, которое состоит из: а) декомпозиции, б) агрегирования, в) исследования условий, г) построения программы.
4. Технологической подготовки [5].

Отмечая, что проектируемая модель должна отвечать определенным требованиям, А.М. Новиков говорит о том, что она должна отличаться ингерентностью (согласованностью со средой), простотой, адекватностью [5].

Компоненты модели формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров строительного профиля (целевой, содержательный, технологический и результативный блоки) и входящие в них элементы, представляют собой структурированную и целостную систему процесса обучения, способствующую простоте ее использования как инструмента реализации. Соответственно адекватность модели формирования профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей обеспечивает достижение поставленной цели педагогического проектирования в соответствии с заданными критериями. Все это свидетельствует о том, проектируемая модель формирования профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство «достаточно полна, точна и истинна» [5] (рисунок 1).

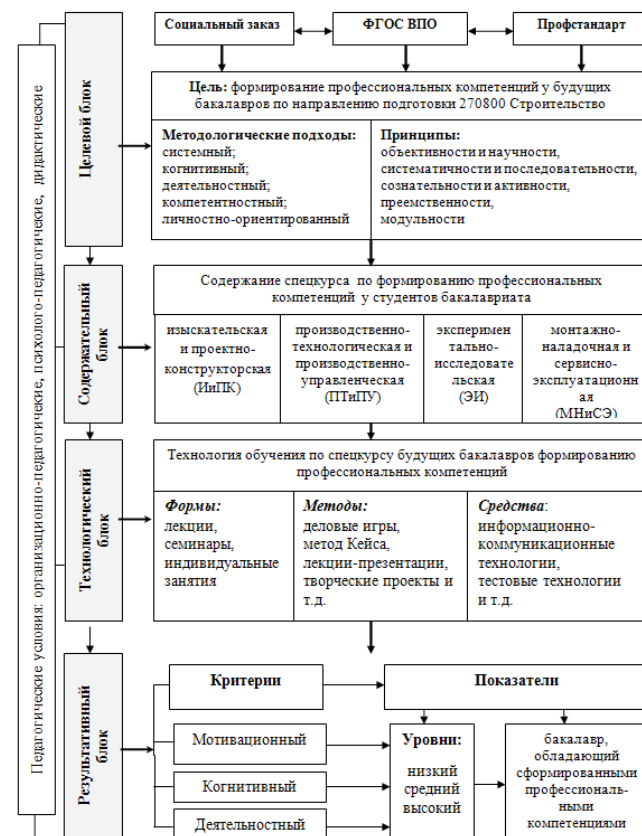


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство

Осуществление педагогического проектирования процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство позволило разработать его модель как наглядного упрощенного видения исследуемого объекта с целью определения компонентов, взаимосвязей, особенностей функционирования и развития, что способствует пониманию сущности процесса.

Следовательно, разработанная в рамках педагогического проектирования модель системы формирования профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей соответствует предъявляемым к ней требованиям:

- обеспечивает отражение изучаемого объекта и учебного процесса в модели по формированию профессиональных компетенций;

- имеет способность к замещению процесса по формированию профессиональных компетенций;

- способствует получению новой информации о процессе формирования профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство.

Таким образом, под моделью формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров строительного профиля понимается система взаимосвязанных между собой компонентов профессионального образования (цели, компоненты и уровни компетенций, условия), которые взаимосвязаны с социальным заказом и специфическими особенностями профессиональной деятельности будущего инженера-строителя.

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. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. - Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 2006. - 94 с.

3. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - Москва : Институт профессионального образования МО России, 1995. - 336 с.

4. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. - М.: Изд. центр «Академия», 2005. - 288 с.

5. Новиков, А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития / А. М. Новиков. - Москва : ИЦП НПО РАО, 1997. - 154 с.

6. Чернова, Ю. К. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса : методология и практика : учебное пособие / Ю. К. Чернова, В. В. Щипанов; под науч. ред. А. И. Субетто. - Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. - 250 с.

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

8. Ключкова Г.М. Концептуальные основы проектирования системы формирования конструкторской компетентности студентов технического профиля в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 28-31.

9. Ремезова Л.А. Проектирование социально-педагогических условий обеспечения социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в игровой деятельности // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 98-102.

10. Одарич И.Н. Технология обучения будущих бакалавров по направлению подготовки 270800

Строительство по формированию профессиональных компетенций // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 95-101.

11. Коростелев А.А., Лодатко Е.А. Проектирование профессиональной подготовки управленческих кадров по применению инновационного подхода в аналитической деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 57-63.

12. Галеева Е.В., Галкина И.А. Педагогическая технология развития эмотивной лексики и овладения эмоциональными представлениями в дошкольном возрасте // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 51-53.

13. Петрова С.Ю. Применение метода типового проектирования на основе «1с: предприятие 8» при обучении бакалавров экономического образования жизненному циклу информационных систем // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 162-164.

14. Сериков, В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. - Москва : Академия, 1999. - 205 с.

15. Богданова А.В. Возможности моделирования в диагностике качества образования на основе мульти-агентных связей // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 109-113.

16. Одарич И.Н. Особенности моделирования организации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности бакалавра // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-44.

17. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S3. С. 161-166.

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

19. Цымбалару А.Д. Моделирование образовательного пространства младших школьников в условиях вариативности организационных форм обучения // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 79-82.

20. Айстраханов Д.Д. Модели содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 31-33.

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

22. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44-47.

23. Ярыгин О.Н., Беляев М.А., Темирджанова М.А. Принятие управленческих решений в многокритериальных задачах на основе вероятностной матрицы парных сравнений // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 98-100.

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

25. Гурьянов В.И. Построение объектных моделей по моделям системной динамики Дж. Форрестера // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 116-118.

26. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А. Н. Дахин. - Москва : НИИ школьных технологий, 2009. - 292 с.

27. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш.

пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. - Москва : Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

28. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования / Ю.З. Кушнер.- Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

УДК 372.881.1

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЕМОГО

© 2016

Пудовкина Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного образования

Мечик Инна Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного образования

Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)

Аннотация. В современных условиях требования к модернизации системы образования выдвигают на первый план гармоничное развитие личности обучаемого, которое невозможно без формирования ее языковой составляющей. Роль и значение языка в жизни отдельного индивида и общества в целом побуждает исследователей рассматривать человека как носителя языка, как языковую личность. Языковая личность – это человек как носитель того или иного языка, обладающий способностью к речевой деятельности, способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной целевой направленностью. В структуре языковой личности выделяют вербально-семантический, лингво-когнитивный и мотивационный уровни, которые являются взаимосвязанными и взаимообусловленными и проявляют себя в любом речевом акте. На формирование языковой личности оказывают влияние различные внешние и внутренние факторы. Ведущим внешним фактором является систематическое языковое образование, позволяющее упорядочить процесс формирования языковой личности, сделать его последовательным и результативным. Для осуществления полноценного языкового образования в современном обществе, и начальной школе в частности, недостаточно применение традиционных образовательных технологий. Важная роль в решении данной проблемы отводится инновационным образовательным технологиям, одной из которых является продуктивное обучение. Суть продуктивного обучения заключается в организации личностной и социальной деятельности обучаемых, обеспечивающей поисковый, творческий и преобразовательный характер процесса учебного познания. Продуктивное обучение направлено на получение практического результата, ценного для самообразования, самовоспитания и саморазвития личности. Применение продуктивного обучения на уроках русского языка и литературного чтения позволяет обучаемым создать личностно-значимый продукт (пересказ текста, изложение, сочинение, эссе, творческий рассказ и т.д.) и, что не менее важно, получить достойную оценку учителя, своих товарищей, родителей и даже общественности. Продуктивное обучение обеспечивает каждому обучаемому повышение общекультурного уровня, приобщение к сокровищнице родного языка, формирование способности самостоятельного поиска и «присвоения» знаний.

Ключевые слова: язык; языковая личность; носитель языка; речевая деятельность; уровни языковой личности; коммуникативное поведение; инновационные технологии обучения; продуктивное обучение; текст; пересказ текста; речевая активность; вербальная креативность; речевая рефлексия.

PRODUCTIVITY EDUCATION AS A CONDITION OF FORMATION LANGUAGE PERSON EDUCATIONAL

© 2016

Pudovkina Natalia Vladimirovna, candidat pedagogical sciences, associate professor
of the chair Preschool Education

Mechik Inna Alexandrovna, candidat pedagogical sciences, associate professor
of the chair Preschool Education

Samara State University of Social Sciences and Pedagogy, Samara (Russia)

Abstract. In modern conditions the requirements for the modernization of the education system highlights the harmonious development of the individual learner, which is impossible without the formation of its language component. The role and importance of language in the life of the individual and society as a whole encourages researchers to consider the person as a native speaker, as a linguistic identity. Linguistic identity - a person as a carrier of a language that has the ability to speech activity, the ability to create and perceive texts differ in the degree of structural and linguistic complexity, depth and accurate reflection of reality and a specific target oriented. In the structure of the language person isolated verbal-semantic, linguistic and cognitive and motivational levels, which are interrelated and interdependent, and manifest themselves in any speech act. The formation of linguistic personality is influenced by various external and internal factors. The leading external factor is the systematic linguistic education, allowing to streamline the process of formation of the language person, to make it consistent and productive. To implement fully the language of education in modern society, and a primary school in particular, inadequate use of traditional educational technologies. An important role in solving this problem is given to innovative educational technologies, one of which is a productive learning. The essence of productive training is to organize personal and social activities of students, providing search, creative and transformative nature of the educational process of cognition. Productive learning is directed to a practical result, valuable for self-education, self-education and self-development. The use of productive training at lessons of Russian and literary reading allows the learner to create a student-significant product (paraphrase of the text, presentation, writing, essays, creative story, and so on) and, last but not least, get a decent estimate of the teacher, his companions, parents and even the public. Productive training provides each student to increase the general cultural level, introduction to the treasury of the native language, the formation of the ability of independent research and the “assignment” of knowledge.

Keywords: language; linguistic identity; native speaker; speech activity; language personality levels; communicative behavior; innovative teaching technologies; productive training; text; retelling of the text; speech activity; verbal creativity; verbal reflection.

Современный этап модернизации системы образования, характеризующийся, с одной стороны, активным поиском инноваций, с другой – переосмыслением опыта и обновлением ценностей и целей педагогической парадигмы, выдвигает на первый план личность обучаемого.

Гармоничное развитие личности на любом этапе образования (дошкольного, школьного, вузовского и т.д.) невозможно без формирования ее языковой составляющей.

Язык является той формой, в которой происходит

осознание человеком общей картины окружающего мира, социально-культурного опыта, собственной индивидуальности. Именно язык помогает человеку войти в социум, стать субъектом активной деятельности, общения, конструктивного взаимодействия с другими людьми, социализации своих личностных черт и качеств.

Роль и значение языка в жизни отдельного индивида и общества в целом побуждает лингвистов, психологов, педагогов рассматривать человека в качестве носителя

языка, воспринимать его как языковую личность.

Понятие языковой личности многоуровневое и многогранное, в нем находят отражение философские, социально-психологические, лингвистические взгляды на духовные качества человека, его мировоззрение, жизненные приоритеты, индивидуальные проявления вербального и невербального поведения и т.д.

Следствием сложности и многоаспектности рассматриваемой проблемы является то, что само понятие «языковая личность» до настоящего времени не является точно определенным.

В современной лингвистике под языковой личностью понимается человек – носитель того или иного языка, рассматриваемый с точки зрения его способности к речевой деятельности, то есть комплекс психофизиологических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения (Г.И. Богин [1], Ю.Н. Караулов [2]). Это закрепленный преимущественно в лексической и синтаксической системах базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, языковых способов освоения мира, культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных знаний, ценностей и установок.

По определению Ю.Н. Караулова, языковой личностью является человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной целевой направленностью [2]. Согласно концепции «трехуровневого представления модели языковой личности» автор в данном понятии выделяет три уровня:

1. *Вербально-семантический (структурно-системный) уровень* – отражает степень владения человеком обыденным языком, проявляется в умениях точно и правильно лексически и грамматически осуществлять текстовую деятельность.

В качестве основных единиц на этом уровне используются слова, отношения между которыми проявляются в различных грамматических, парадигматических и синтаксических связях. Так как в процессе общения с другими людьми человек часто использует шаблонные взаимодействия, то в его речи образуются стандартные фразы и предложения как своеобразные клише, прикреплённые к шаблонным темам взаимодействия. Человек, произнося одно слово, уже берет на себя определенное «обязательство» по высказыванию других слов. Используемые фразы-шаблоны представляют собой своеобразное отражение данного уровня языковой личности, где отношения между единицами актуализируются в стереотипизированных актах речи.

Вербально-семантический уровень начинает формироваться в раннем детстве, в основном структурируется к периоду младшего школьного возраста, затем продолжает совершенствоваться.

2. *Лингво-когнитивный (тезаурусный) уровень* – в нем находят отражение «языковая картина мира» человека, иерархия его понятий и ценностей, имеющая значение в национальном, социально-групповом и индивидуальном плане личности.

Тезаурус заключает в себе все интеллектуальное и эмоциональное богатство личности. Он, с одной стороны, является способом организации словаря (лексикона) личности, с другой стороны – способом организации ее знаний о мире. В качестве единиц применяются обобщенные (теоретические или житейские) понятия, идеи, выражающиеся в структурированных высказываниях, используемых афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках. Для языковой личности возможен индивидуальный выбор, предпочтение одного понятия другому, тому, которое определяет и отражает ее жизненные приоритеты.

Тезаурусный уровень языковой личности формируется в целом к юношескому возрасту и продолжает совершенствоваться в течение всей жизни человека.

Процесс этого формирования основывается на речевой и языковой рефлексии.

3. *Мотивационный уровень* – связан с коммуникативным поведением и включает в себя сферы общения, коммуникативные ситуации и роли личности.

В качестве единиц используются устойчивые коммуникативно-деятельностные потребности и черты личности, порождаемые ее целями и мотивами. На данном уровне языковая личность тождественна социально-психологическому пониманию личности.

Все вышеперечисленные уровни взаимодействуют друг с другом и проявляют себя в любом речевом акте.

В исследованиях Н.Б. Муратовой определены личностные свойства языковой личности как субъективные показатели, проявляющиеся в создании и восприятии речевых произведений. К этим свойствам относятся речевая активность, вербальная креативность и речевая рефлексия [3].

Речевая активность порождается в результате возникновения у языковой личности потребности самовыражения в речи и готовности к коммуникативному взаимодействию. Внешне речевая активность выражается как положительная эмоциональная окрашенность речевой деятельности, стремление личности к ее устойчивому и интенсивному осуществлению и продолжению.

Вербальная креативность предполагает проявление творческих возможностей и способностей личности при использовании языковых средств. Это проявляется в гибкости и оригинальности мышления, в умении «играть» с языковыми формами, учитывать предполагаемую реакцию собеседника и «встать» на его речевую позицию.

Речевая рефлексия – это способность личности осознавать свое речевое поведение. Способность к речевой рефлексии формируется в новой для личности коммуникативной ситуации (с точки зрения коммуникативного намерения, предмета речи, состава участников и т.д.), предполагающей осмысленного отбора языковых средств.

На формирование языковой личности оказывают существенное влияние различные внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся социально-психологическая и речевая ситуация в обществе, язык средств массовой информации, непосредственное речевое окружение личности, включающее семью, круг близких людей и сверстников, массовая культура, систематическое языковое образование и т.д. В качестве внутренних факторов выступают пол, возраст, темперамент и другие социально-психологические характеристики и свойства личности.

Ведущим внешним фактором, определяющим формирование языковой личности, является систематическое языковое образование, которое позволяет упорядочить данный процесс, сделать его организованным, последовательным и результативным.

Основы всех структурных компонентов языковой личности закладываются в системе дошкольного образования, а процесс ее активного формирования происходит на период младшего школьного возраста.

В исследованиях Н.Д. Десяевой определены некоторые факторы формирования языковой личности младшего школьника [4].

1. Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность, а основной обязанностью – приобретение знаний, способов действий, накопление опыта творческой работы в процессе обучения. Ребенок осваивает новые образцы речевого поведения, в частности речи учителя, и, подражая им, он овладевает научно-учебной лексикой, концептами «знание», «учение», «русский язык» и др., а также жанрами учебного ответа и учебной дискуссии.

2. Учебно-познавательная деятельность в начальных классах стимулирует развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий, а также наглядно-образного вида памяти. Дети осваивают новые формы текстов и включаются в особую познавательную коммуникацию, в процессе которой они получают информацию и передают ее другим

участникам этого процесса. В связи с этим в лексиконе младших школьников активизируются слова с конкретным значением, и значительное место в их текстовой деятельности занимает пересказ как особый речевой жанр.

3. Восприятие младших школьников характеризуется слабой дифференциацией сходных объектов, что требует специального обучения их высказываниям сопоставительного характера.

4. В период младшего школьного возраста в процессе обучения у детей развивается словесно-логическое и смысловое запоминание, появляется возможность управлять своей памятью и регулировать ее проявления. В процессе мыслительной деятельности обучаемые выделяют существенные свойства и признаки предметов и явлений, в результате чего делают первые обобщения и выводы, проводят аналогии, строят элементарные умозаключения. На этой основе у младших школьников начинают постепенно формироваться научные понятия, они овладевают первоначальными терминологическими системами и образцами учебно-научных высказываний.

5. В процессе построения взаимоотношений с взрослыми и сверстниками у младших школьников активизируется формирование социализирующих качеств личности, дети включаются в систему коллективных связей, у них развивается потребность во взаимной оценке и требовательности друг к другу. Как следствие становится актуальным обучение младших школьников речевому этикету и оценочным жанрам.

Для осуществления полноценного языкового образования в современном обществе, и в начальной школе в частности, применение традиционных образовательных технологий является недостаточным. Важное значение в решении данной проблемы приобретает использование инновационных технологий, ориентированных на развитие ценностно-мотивационного отношения личности к языку и речи, на удовлетворение потребности языковой личности в речевом самовыражении и познании другого человека через его речь, на стремление к творческой самореализации в речевых произведениях и т.д.

Одним из направлений, реализующих инновационные технологии, является продуктивное обучение.

В современной психолого-педагогической науке продуктивное обучение определяется как организация личностной и социальной деятельности обучаемых, которая обеспечивает поисковый, творческий, преобразовательный характер процесса учебного познания. Эта личностно-ориентированная деятельность должна быть направлена на получение практического результата, ценного для самообразования, самовоспитания и саморазвития личности.

Основные положения концепции продуктивного обучения применительно к процессу формирования языковой личности обучаемого предусматривают:

- расширение спектра стилей познавательной деятельности каждого обучаемого (персональный познавательный стиль);
- технологическое обеспечение учебной работы по индивидуальным траекториям;
- повышение самостоятельности и ответственности обучаемого за результаты учебной деятельности, направленность на конечный результат, на овладение широким спектром активных познавательных умений;
- изменение роли учителя и вообще отношений между учеником и учителем (учитель становится не «источником мудрости», передаваемой обучаемым, а их партнером);
- расширение образовательного пространства и информационно-образовательной среды обучения.

Формированию языковой личности обучаемых на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе способствует применение следующих форм работы: пересказ художественного текста, развитие речевой рефлексии, поликультурное коммуникативное сотрудничество.

Пересказ текста является вторичным речевым жанром, продуцируемым ребенком в процессе воспроизведения структурно-смысловых компонентов определенного речевого произведения. Цель пересказа за-

ключается в передаче содержания исходного текста. Исследователи-лингвисты относят пересказ к особой стилистически неоднородному жанру, совмещающему признаки научного и разговорного стиля, в также признаки стиля исходного текста. Данный факт объясняется тем, что в пересказ включаются элементы толкования текста, описание коммуникативной ситуации (указание на автора текста, определение цели создания исходного текста и темы речевого произведения). В то же время в пересказе находит отражение ход текущего речевого события, допускаются элементы импровизации.

Обучение младших школьников пересказу текста способствует формированию всех трех уровней их языковой личности.

Формированию *вербально-семантического уровня* способствует предварительная работа над значением, условиями употребления тех или иных слов, анализ синтаксических конструкций исходного текста, подбор лексических и синтаксических синонимов к единицам исходного текста.

В процессе формирования *тезаурусного уровня* языковой личности учитель вместе с детьми проводит анализ ключевых слов пересказываемого художественного произведения, устанавливает их контекстное значение, обращает внимание на лексические, фразеологические единицы и синтаксические отношения в тексте.

Формирование *мотивационного уровня* языковой личности обучаемых предполагает овладение ими различными речевыми жанрами, умениями создавать тексты различных жанров и пользоваться ими в определенных речевых ситуациях. Дети также учатся использовать синтаксические средства, организующие структуру текста того или иного жанра.

Не менее важным моментом формирования языковой личности является закрепление в сознании ребенка структуры пересказа, которая включает введение в пересказ (описание коммуникативной ситуации создания текста автором, определение темы произведения, формулирование намерения пересказать его), собственно пересказ, заключение пересказа, содержащее оценку произведения (младшими школьниками осуществляется в форме выражения собственного отношения к пересказываемому тексту). Следует отметить, что необходимо учить детей пересказывать как прозаические, так и поэтические тексты с элементами монологической и диалогической речи.

Развитие речевой рефлексии позволяет обучаемым сопоставить свою цель с достигнутыми результатами, подготовить новое поле для продуктивной деятельности.

Применение продуктивного обучения на уроках русского языка и литературного чтения позволяет обучаемым создать личностно-значимый продукт (пересказ текста, изложение, сочинение, эссе, творческий рассказ и т.д.) и, что не менее важно, получить достойную оценку учителя, своих товарищей, родителей и даже обществу. Для этого организуются и проводятся выставки работ, защиты проектов, игровые конкурсы, тематические тестирования и т.д.

В силу своей всеобщности и доступности продуктивное обучение должно обеспечить каждому обучаемому повышение общекультурного уровня, приобщение к сокровищнице родного языка, формирование способности самостоятельного поиска и «присвоения» знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис... докт. филол. наук. – Ленинград, 1984. – 31 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Л.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Муратова Н.Б. Развитие языковой личности младшего школьника в процессе внеурочной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 20 с.
4. Десяева Н.Д. Языковая личность ребенка и пути ее формирования в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://yspu.org/images/5/53/DesyaevaND.pdf>

УДК 331.21:004.021

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, БИЗНЕСА И ГОСУДАРСТВА
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ
И МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

© 2016

Рочев Константин Васильевич, кандидат экономических наук, заведующий лабораторией информационных систем в экономике, старший преподаватель кафедры организации и планирования производства**Коршунов Георгий Владимирович**, проректор по внешним связям –
руководитель аппарата ректора (советник при ректорате)
Ухтинский государственный технический университет, Ухта (Россия)

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы интеграции высшей школы и бизнес-сообщества по вопросам оценки качества обучения студентов и повышения эффективности образовательного процесса в соответствии с требованиями производства, предложен способ повышения качества образования за счет внедрения информационной системы мониторинга результатов учебной и внеучебной деятельности студентов вуза работодателями (ИРС). Описаны результаты проведения первого совещания с представителями кадровых служб предприятий и организаций Республики Коми по направлениям сотрудничества образования и производства в сфере подбора кадров с помощью ИРС, приведен перечень показателей оценки студенческой активности, сформированный при их участии. Изложены задачи по дальнейшей работе над ИРС: продолжение системной работы над ИРС в масштабе УГТУ, подключение к реализации проекта других нефтегазовых вузов, обеспечение доступа и активного взаимодействия проекта ИРС и крупнейших работодателей страны с целью оценки потенциала системы, определения путей ее развития и масштабирования до федерального уровня, обеспечение взаимосвязи функционирования ИРС и трудоустройства выпускников вузов ТЭК страны и возможность оценки влияния достижений студентов за период обучения в вузе по всем направлениям на формирование их компетенций как будущих работников ведущих компаний России, формирование рейтинга выпускников профильных вузов по критериям, обозначенным ключевыми работодателями страны.

Ключевые слова: Индексно-рейтинговая система, ИРС, Индексная система, рейтинг студентов, качество образования, интеграция производства и образования, трудоустройство, материальное стимулирование, моральное поощрение.

**INTERACTION OF UNIVERSITIES, BUSINESS AND GOVERNMENT IN CREATION SYSTEMS
OF STUDENTS ACHIEVEMENTS EVALUATION AND MOTIVATION**

© 2016

Rochev Konstantin Vasilievich, candidate of economical sciences, head of laboratory of information systems in economics, senior lecturer of the department of organization and industrial planning**Korshunov George Vladimirovich**, Vice-Rector on External Affairs – Chief of Staff in the Rectors Office
Ukhta State Technical University, Ukhta (Russia)

Abstract. The article presents the questions of integration of higher school and the business community on the assessment of the quality of education and efficiency of educational process in accordance with the manufacturing requirements, a method of improving the quality of education through the introduction of information system of monitoring of results of academic and extracurricular activities of University students by the employers (IRS). The results of the first meeting with representatives of HR services of enterprises and organizations of the Komi Republic on areas of education and industry cooperation in the field of recruitment with the IRS. The list of student activity assessment indicators generated with their participation is presented. Set out the objectives for further work on IRS: continued systematic work on IRS, the connection to the project other oil and gas universities, the access to and active interaction of the project and the largest employers in the country to assess the capacity of the system, defining ways of its development and scaling up to the Federal level the relationship of the functioning of the IRS and the employment of University graduates the country's energy sector and the possibility of assessing the impact of the achievements of students during the period of study at the University in all directions on the formation of their competencies as future employees of the leading companies of Russia, the formation of the rating of the graduates of specialized universities according to the criteria indicated by the key employers in the country.

Keywords: Index-rating system, IRS, index system, students rating, quality of education, production and education integration, employment, financial incentives, moral encouragement.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Система высшего образования является одним из ключевых элементов решения стратегической задачи кадрового обеспечения отраслей экономики страны высококвалифицированными и востребованными специалистами. В этом свете особую актуальность приобретает интеграция высшей школы и бизнес-сообщества по вопросам повышения эффективности образовательного процесса. Об этой важной задаче неоднократно заявлял Министр образования и науки РФ Дмитрий Ливанов [1].

При этом, по данным опросов, проведенных Всероссийским центром изучения общественного мнения [3], 41% респондентов считает, что в уровне профессиональной подготовки выпускников ситуация за последние 15 лет изменилась скорее в худшую сторону, в то время, как противоположного мнения придерживается только 24% участников респондентов. При этом, возможностями для выпускников устроиться на работу по

специальности ухудшились по мнению 70% опрошенных (и улучшились только по мнению 10%). По данным опроса ВЦИОМ, проведенного в начале 2009 года найти работу выпускнику вуза было весьма тяжело. При этом опросы, проводимые в 2013 и 2015 годах, показывают дальнейшее ухудшение ситуации с возможностью трудоустройства по специальности (44 и 40% респондентов соответственно отметили ухудшение ситуации и только 10 и 18% - улучшение).

Такая ситуация вызвана многими причинами, но одна из основных – отсутствие у большинства студентов ясного понимания того, как их образование поможет им в дальнейшем в построении карьеры. Это снижает мотивацию к обучению и прилагаемые в учебе усилия, как следствие падает результативность обучения, в итоге снижается уровень подготовки и вероятность трудоустройства выпускников, что в свою очередь негативно сказывается на мотивации следующего «поколения» студентов. Выйти из этого замкнутого круга можно с

помощью сотрудничества производства и образования, подготовки специалистов «под заказ», но здесь необходим постоянный контроль со стороны «заказчика», как минимум, для того, чтоб студенты знали, что их текущие результаты видят будущие работодатели и уже на этапе обучения могут подобрать себе кандидатов на интересные позиции. Для многих студентов это даст существенный стимул проявить больше усилий в учебной деятельности, чтобы быть замеченными или хотя бы показать, что они тоже что-то могут и как-то зарекомендовать себя на будущее.

Однако, чтоб подобный контроль осуществить, нужно приложить немало усилий со стороны учебного заведения и еще больше со стороны предприятия – будущего работодателя. Именно поэтому, в этой статье уделено внимание механизму взаимодействия университета и его крупнейших партнеров – стратегических предприятий и органов власти. В тоже время необходимо, чтобы данные формы взаимодействия и любые реализуемые системы были ясны и понятны партнерам образовательной организации. Современные информационные технологии позволяют существенно упростить эту задачу и сделать процесс обучения студента открытым для производства (будущих работодателей).

Важно обратить наше внимание и на то, какое внимание к вопросам совершенствования подготовки кадров и развития мотивации студентов обращает руководство нашей страны. «Талантливые дети – это достояние нации, и мы должны предусмотреть дополнительные возможности поддержки для тех, кто уже в школе проявил склонность к техническому и гуманитарному творчеству, изобретательству, добился успеха в национальных и международных интеллектуальных и профессиональных состязаниях, имеет патенты и публикации в научных журналах» подчеркнул Президент России В. Путин в своем Послании Федеральному Собранию в 2014 году [4].

Университеты нефтегазового и минерально-сырьевого комплексов России давно обозначили приоритет интеграции высшей школы и бизнеса. Одним из системных решений стало создание в 2011 году Национального консорциума минерально-сырьевых вузов. Последнее заседание Совета Консорциума прошло 8 апреля 2015 г. и еще раз подчеркнуло актуальность совместной работы вузов и бизнеса по повышению качества подготовки отраслевых кадров, поиска и создания эффективных методов повышения мотивации обучающихся (как будущих молодых специалистов отраслей экономики) [2].

Ректор УГТУ, профессор, первый заместитель Председателя Национального консорциума минерально-сырьевых вузов России Н. Цахадая на протяжении многих лет последовательно поддерживает инициативы, направленные на выявление и поддержку наиболее талантливых обучающихся университетского комплекса в рамках всех возможных вузовских, министерских и партнерских программ с работодателями. С 2011 года в рамках упомянутого выше Консорциума минерально-сырьевых вузов России на базе Ухтинского государственного технического университета реализуется проект отраслевого медиа-сотрудничества вузов и компаний «UTime News» (Время университетов). Одним из ключевых направлений реализации сотрудничества вузов и компаний являлась идея создания информационной системы «Кадровая политика предприятий ТЭК», упомянутая в 2013 г. в статье [5]. В ходе детальной проработки этого направления, было принято решение о реализации отдельного проекта оценки студенческой активности.

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

В своих работах многие авторы отмечают, что нехватка квалифицированных кадров и сложность подбора подходящих специалистов является одной из важней-

ших проблем современной экономики [6, 7, 8, 9]. Оценка деятельности студентов по различным направлениям рассматривалась некоторыми авторами [10, 11], тем не менее, в настоящее время единый принцип построения методик оценки студентов, позволяющей осуществлять мониторинг учебного процесса будущими работодателями отсутствует, хотя определённые работы в построении рейтинговых систем студентов в вузах проводились.

Возвращаясь к теме построения эффективной индексно-рейтинговой системы мы отмечаем, что в Ухтинском государственном техническом университете на основе опыта разработки Индексной системы материального стимулирования ППС [12, 13], в 2013 году была разработана информационная система, призванная отслеживать результаты учебной и внеучебной активности студентов – Индексно-рейтинговая система (ИРС) [14, 15].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи является обобщение имеющегося опыта взаимодействия высшей школы, бизнеса и государства и проработка наиболее эффективного механизма реализации индексно-рейтинговой системы оценки студентов совместно с работодателями.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Особенность подхода к оценке студенческой деятельности в ИРС заключается в сравнительной оценке результатов деятельности студентов за семестр (дифференциальный подход – расчет индексов по методике аналогичной Индексной системе ППС, обеспечивающей автобалансировку значимости результатов [16]) и построении единого общевузовского рейтинга студентов и выпускников (интегральный подход, применим, поскольку имеется строго определённый период оценки – срок обучения).

Для количественной оценки деятельности студентов сформирован перечень, включающий ряд показателей, сгруппированных по крупным разделам и опирающихся на Постановление Правительства РФ «О порядке совершенствования стипендиального обеспечения...», декомпозицию глобальной цели вуза и предложения экспертного совета кадровых служб предприятий Республики Коми.

Перечень показателей ИРС (см. Таблица 1) формировался при участии крупнейших предприятий и органов муниципальной власти региона, среди которых дочерние предприятия «Газпрома», «Транснефти», «Роснефти», «ЛУКОЙЛа» и многие другие партнеры проекта:

1. ООО «Газпром трансгаз Ухта»;
2. ООО «Газпром ВНИИГАЗ»;
3. Филиал ОАО «Газпромбанк» в г. Ухте;
4. ООО «РН-Северная нефть»;
5. ОАО «Северные магистральные нефтепроводы»;
6. ООО «ЛУКОЙЛ-Коми»;
7. ООО «ЛУКОЙЛ-Ухтанефтепереработка»;
8. ООО «ЛУКОЙЛ-Инжиниринг»;
9. ООО «ЛУКОЙЛ-Северо-Западнефтепродукт»;
10. МОГО «Ухта»;
11. МОГО «Инта»;
12. МР «Вуктыл»;
13. МОГО «Воркута».

После определения состава участников совета, было принято решение о проведении первого совещания с представителями кадровых служб предприятий и организаций Республики Коми по направлениям сотрудничества образования и производства в сфере подбора кадров с помощью ИРС, на котором был детально обсужден и скорректирован перечень показателей оценки студенческой деятельности.

По итогам заседания были приняты следующие основные решения:

1. Принципиально согласиться с тем, что система оценки результатов деятельности выпускников вуза за всё время их обучения – новый путь подбора перспективных кадров.

2. Одобрить приведенную информацию об ИРС, утвердить формат сертификата о результатах деятельности студента и выпускника и учесть предложения работодателей по набору показателей ИРС. Кроме того, было еще раз проведено обсуждение целей и задач ИРС, обговорены существующие показатели оценки деятельности студента.

3. Участники совещания ознакомились с результатами функционирования ИРС на кафедре информационных систем и технологий и одобрили идею подготовки образцов сертификатов о результатах деятельности на примере выпускников кафедры ИСТ по итогам экспериментального функционирования ИРС за 2012-13 учебный год.

4. Стороны обсудили перспективы сотрудничества образования и производства на основе развития Индексно-рейтинговой системы и принципиально одобрили идею внедрения ИРС на других кафедрах вуза (что и было сделано в последствии), а также поддержали предложение о дальнейшем применении ИРС в других вузах Консорциума минерально-сырьевых вузов России.

Таблица 1 - Перечень показателей Индексно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов, подготовленный после серии рабочих совещаний с представителями предприятий и органов муниципальной власти региона:

Показатель
1. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Результаты интернет-тестирования
Результат экзаменов и курсовых
2. ТРУДОВАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Работа (указывать должность, ставку)
Положительный отзыв работодателя
Оценка за практику (указывать кто куратор)
Получение сертификата о дополнительном профессиональном обучении
Учебная работа (проект), внедрённая на производстве
3. НАУЧНАЯ И ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Участие в выполнении НИР, договоров оказания услуг
Доклад или победа на конференции / семинаре
Участие или победа в конкурсе/ выставке/ олимпиаде
Статья научного характера
Премия/ стипендия/ грант, полученные от фондов/ предприятий за успехи в науке
Индекс цитирования
Положительная оценка научной деятельности проректором по НР и ИД
Регистрация промышленной собственности
Монография
4. КУЛЬТУРНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Участие или призовое место, занятое в культурно-массовых конкурсах и смотрах
Публикация художественной литературы (стихи, проза)
Выставка собственных достижений (художественных, архитектурных, литературных и т.д.)
5. СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Участие в сборной
Высокий результат, показанный в спортивном соревновании
Присуждение спортивной квалификации
6. ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Волонтерская деятельность
Статья (выступление и другие публикации) в СМИ
Шефство над неуспевающими студентами
Положительная оценка работы в профкоме председателем профсоюза
Участие в профориентационном мероприятии
Положительная оценка работы старосты общежития (крыла)
Положительная оценка работы старосты группы заместителем декана по УВР
Положительная оценка общественной работы проректором по УВР и СВ
7. ДРУГИЕ ДОСТИЖЕНИЯ
Любая активность для указания в портфолио и предложения в набор показателей
Положительная оценка заведующим кафедрой

Все показатели (по разделам) учитываются и обрабатываются в уникальной математической модели для формирования итогового индекса [17, 18]. Итоговый индекс показывает совокупный результат выбранного

студента (или выпускника) относительно среднего студента вуза. Кроме того, в ИРС представлены: индекс лидерства, показывающий насколько далеко студент продвинулся по наиболее успешному для него направлению по сравнению с его коллегами и индекс гармонии, показывающий насколько гармоничной и сбалансированной была деятельность рассматриваемого студента [19].

В настоящее время приоритетными задачами на ближайшие два года являются: продолжение системной работы над ИРС в масштабе УГТУ, подключение к реализации проекта других нефтегазовых вузов, обеспечение доступа и активного взаимодействия проекта ИРС и крупнейших работодателей страны с целью оценки потенциала системы, определения путей ее развития и масштабирования до федерального уровня, получение статуса ресурсного центра или экспериментальной площадки под эгидой Минобрнауки РФ.

Кроме того, важнейшими элементами реализации проекта должны стать взаимосвязь функционирования ИРС и трудоустройства выпускников вузов ТЭК страны и возможность оценки влияния достижений студентов за период обучения в вузе по всем направлениям на формирование их компетенций как будущих работников ведущих компаний России, а также формирование рейтинга выпускников профильных вузов по критериям, обозначенным ключевыми работодателями страны.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, сформированная система оценки достижений обучающихся (индексно-рейтинговая система студентов) позволяет говорить о возможности правильной мотивации студента и выявления молодых талантов (как будущих специалистов промышленности и экономики) не только Ухтинского университета, но и других профильных вузов страны в случае масштабирования данного проекта. Авторы отмечают, что взаимодействие университета, крупнейших работодателей и органов власти делает проект реализации ИРС актуальным и востребованным в будущем. Активное участие кадровых подразделений ведущих компаний страны позволяет говорить об актуализации показателей ИРС в интересах отбора талантливой молодежи и ее устойчивого профессионального, личного и творческого развития. Именно интеграционные механизмы высшей школы и бизнеса при создании, развитии и масштабировании системы позволяют реализовывать проект в требуемом русле и в интересах кадрового обеспечения отраслей экономики России и государства в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вокруг всех крупных российских вузов формируются инновационные кластеры – Ливанов [эл. ресурс] // Интерфакс [сайт]. URL: <http://edu.interfax.ru/articles/184/>.
2. Заседание Совета Консорциума вузов [эл. ресурс] // UTime News [сайт]. URL: <http://utimenews.org/ru/page/184091>.
3. База социологических данных ВЦИОМ [эл. ресурс] // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [сайт]. URL: <http://wciom.ru/database/>.
4. Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию 4 декабря 2014 года URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173>
5. Коршунов Г.В., Юрьев Д.О. Новые медиа в ТЭКе как один из путей развития образовательного и научно-инновационного сотрудничества // Проблемы экономики и управления нефтегазовым комплексом. 2013. № 6. С. 43-45.
6. Пропп О.В. Основные проблемы развития рынка труда специалистов омской области. Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 4 (25). С. 103-106.
7. Фидарова М.Т. Национальные особенности подбора кадров. Вестник Института цивилизации. 2001. № 4. С. 174-182.

8. Яшкова Н.А. Критерии оценки эффективности подбора кадров / Россия в новых социально-экономических и политических реалиях: проблемы и перспективы развития. Материалы IV Международной межвузовской научно-практической конференции студентов магистратуры. Под ред. Т.Г. Тумаровой, Н.М. Фомичевой, И.И. Добросердовой. Санкт-Петербург, 2015. С. 249-252.

9. Кузеванова А.Л. Кадровый менеджмент как фактор конкурентоспособности предприятия. Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2009. № 10. С. 145-150.

10. Климович Л.А., Митющенко Е.В. Формирование интегральной рейтинговой оценки деятельности студента образовательного учреждения // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 6. С. 32-37.

11. Дороганов В. С. Автоматизированная система оценки НИРС // Студент и научно-технический прогресс: материалы XLIX Международной научной студенческой конференции. / Новосибирский государственный университет: Новосибирск, 2011.

12. Данилов Г.В., Рочев К.В., Цхадая Н.Д., Маракасов Ф.В., Эмексузян А.Р. Система материального стимулирования профессорско-преподавательского состава в Ухтинском государственном техническом университете. Publishing House Science and Innovation Center, Saint-Louis, Missouri, USA, 2014. 356 с. ISBN 978-0-615-67128-4.

13. Рочев К.В. Обзор основных результатов формирования эффективной системы материального стимулирования коллектива вуза // Ресурсы Европейского Севера. Технологии и экономика освоения. 2015. № 1. С. 68-83. Режим доступа: <http://resteo.ru/rochev-1/>.

14. Рочев К.В., Моданов А.В. Индексно-рейтинговая система сравнительной оценки деятельности и стимулирования студентов вуза Эл. ресурс Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2013. № 01. URL: <http://uecs.ru/ru/economika-truda/item/1931-2013-01-14-05-49-21>.

15. Рочев К.В., Цхадая Н.Д., Данилов Г.В., Эмексузян А.Р., Маракасов Ф.В. Система индексно-рейтинговой оценки и материального стимулирования студентов вуза. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ. М. : ВНИИЦ, 29.03.2013. № 2013611180.

16. Рочев К.В. Оценка качества труда и материальное стимулирование в вузе на базе системного подхода с помощью информационной Индексной системы // Вопросы управления. 2014. № 12. С. 60-70.

17. Рочев К.В. Информационная система индексно-рейтинговой оценки деятельности студентов вуза и результаты её внедрения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2013. № 2. С. 126-134.

18. Рочев К.В. Система индексно-рейтинговой оценки и материального стимулирования студентов вуза. Отчет по проекту № 14.132.21.1031 федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы. Ухта, 2013. 90 с.

19. Danilov G.V. Application of Generalized Characteristics of University Staff Activity When Forming an Incentive System // Open journal of education. N 8. 2013. P. 213-216.

УДК 372.874

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ**

© 2016

Рошин Сергей Павлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры рисунка
и графики института культуры и искусств
Кандыбей Павел Наумович, аспирант*Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)*

Аннотация. В существующей агрессивной аудиовизуальной среде особую актуальность приобретает поиск путей эстетического развития ребенка, воспитания душевной отзывчивости к истинным культурным смыслам и ценностям человечества. Статья посвящена проблеме интеграции информационно - коммуникационных технологий со сложившимися формами педагогической деятельности для активизации композиционной деятельности учащихся на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования. Представлена методическая система обучения композиции младших школьников, соответствующая современному информационному обществу, направленная на развитие композиционного мышления учащихся и улучшающая их мотивационные установки. Предлагаемая система реализует все три функции процесса обучения: образовательную, воспитательную и развивающую; основана на дидактических принципах научности, последовательности, систематичности, наглядности, доступности, сознательности и активности. При проектировании учебного процесса предусмотрена целесообразность игровых и соревновательных компонентов. При проектировании учебного процесса предусмотрена целесообразность игровых и соревновательных компонентов. Проблемное изложение учебного материала способствует развитию вариативности, непосредственности, гибкости и самостоятельности композиционного мышления. Новые формы подачи учебного материала на основе информационно-коммуникационных технологий формируют композиционную культуру младших школьников путем приобщения их к наследию отечественного и мирового искусства. Содержащиеся в исследовании положения являются ориентиром для реальной образовательной практики, - каждый преподаватель может в рамках предложенной методики по своему усмотрению наполнить учебный процесс визуальными наглядными материалами.

Ключевые слова: изобразительное искусство, младшие школьники, дополнительное образование, композиционное мышление, анализ художественных произведений, коммуникационные технологии.

USE MODERN COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM OF FINE ARTS

© 2016

Roshchin Sergei Pavlovich, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of drawing
and graphics Institute of Culture and Arts**Kandibey Pavel Naumovich**, postgraduate student
Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia)

Abstract. In the current aggressive audiovisual media it is especially important to find ways of aesthetic development of the child, upbringing, mental responsiveness of a true cultural meaning and value of humanity. The article is dedicated to the integration of information - communication technologies with traditional forms of educational activities to enhance the compositional activity of junior schoolchildren on the fine arts classes in complementary education system. The methodical system of training of junior schoolchildren of the composition is presented. It corresponds to the modern information society, aimed at the development of composite thinking of junior students and enhancing their motivation. The proposed system provides all three functions of the learning process: educational, tutorial and developing. It is based on the didactic principles of science, sequence, systematic thinking, visibility, accessibility, awareness and activity. Designing the educational process provides the expediency of gaming and competitive components. Problem presentation of teaching material promotes biodiversity, spontaneity, flexibility and freedom of compositional thinking. New forms of presentation of teaching material based on information and communication technologies create the composite culture of junior schoolchildren by introducing them to the heritage of national and world art. Positions contained in the study guide are reference points to the real educational practices - every teacher at his/her own discretion is able to fill the educational process visual materials within the framework of proposed methods.

Keywords: Fine art, junior schoolchildren, complementary education system, compositional thinking, analysis of works of art, communication technology.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования в результате изучения предмета "Изобразительное искусство" у учащихся должны сформироваться первоначальные представления о роли изобразительного искусства в жизни человека, потребности в художественном творчестве и в общении с искусством [1].

Особый смысл эти вопросы приобретают в современных условиях стремления развития мультимедийных технологий. Ежедневно на ребенка обрушивается огромное количество визуальной информации, не всегда хорошего качества, бесконтрольное, стихийное восприятие которой может деформировать не только художественный вкус, но и "примитивизировать" сознание. Особую актуальность приобретает поиск путей развития ребенка в существующем агрессивном аудиовизуальном поле, воспитания душевной отзывчивости к истинным культурным смыслам и ценностям человечества [2,3].

Важнейшей частью художественно-эстетического образования является композиция, она является и по-

исково-исследовательской и эмоционально-образной деятельностью, способствующей творческому становлению личности. Композиционное мышление выполняет функцию посредника между образным рядом, возникающим в сознании художника, и художественным произведением, имеющим определенную и законченную композиционную структуру. От развитости композиционного мышления зависит и успешность композиционной деятельности ребенка.

Учитывая наглядно-образный характер мышления и памяти, небольшую емкость и неустойчивость внимания младших школьников, мы считаем, что методически адекватным условием активизации композиционной деятельности на занятиях изобразительного искусства является применение грамотно подобранного наглядного материала, расширение типов дидактических материалов, изменение форм его предъявления, включение в учебную деятельность школьников современных средств коммуникационных технологий [4,5].

Для того, чтобы педагогу было легче удержать дли-

тельное время внимания учеников, предъявляемый учебный материал должен иметь элементы новизны и занимательного учебного поиска. Хорошо, если в нем присутствуют подвижные и изменяющиеся элементы, здесь особая роль принадлежит, конечно, использованию информационно-коммуникационных технологий и подготовленным на их основе визуальным материалам: проблемные задания, наводящие вопросы, активное комментирование. Все это позволяет заинтересовать каждого ученика.

Концептуальные основы решения проблемы интеграции информационно - коммуникационных технологий со сложившимися формами педагогической деятельности для активизации композиционной деятельности учащихся содержат следующие позиции.

1. В педагогическом проектировании учебного процесса необходимо учитывать существующую тенденцию смещения приоритетов восприятия информации в сторону визуальной её формы. Наглядность традиционно является доминирующим дидактическим принципом.

2. Включение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий способствует активному и образному формированию замысла, побуждает ребенка к композиционному поиску.

3. К теме композиции необходимо возвращаться на каждом занятии (анализ произведений известных художников, проблемное изложение учебной информации, краткосрочные творческие задания). Подачу учебного материала целесообразно осуществлять на основе информационно - коммуникационных технологий.

4. Использование информационно-коммуникационных технологий целесообразно для практической проработки композиционных понятий, способности находить необходимые композиционные приёмы и средства для создания целостного художественного образа.

5. Использование информационно-коммуникационных технологий целесообразно для введения в структуру занятий композицией игровых элементов, связанных с оперированием наглядными материалами (изменение, комбинирование), созданием атмосферы состязательности.

6. В области формирования личностной сферы использование информационно-коммуникационных технологий мотивирует сознание ребенка в сферу изобразительного искусства; активизирует психические процессы (память, мышление, воображение), формирует потребность самореализации в художественном творчестве.

Модель методической системы обучения композиции младших школьников, соответствующая современному информационному обществу, направленная на развитие композиционного мышления учащихся и улучшающая их мотивационные установки, представлена на рисунке 1.

Учебный процесс предполагает следующую последовательность, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся [6].

Первый этап. Накопление опыта восприятия различных по характеру и тематике художественных произведений, усвоение понятия «композиция». В процессе выполнения разработанных нами упражнений дети осваивали стержневые понятия такие как: пятно, линия, изобразительная плоскость, ритм, формат, равновесие, симметрия и асимметрия, статика и динамика.

Например, в рамках занятия, посвященного знакомству детей первого класса с понятием формата, мы использовали портрет художника И. Шишкина, который посвятил свое творчество пейзажу. Так как его главными темами были лес и поле, на этом фоне и изобразил его статную фигуру И. Крамской.

Обсуждаем процесс выбора формата, который становится более понятным при предъявлении в качестве наглядных материалов компьютерных вариаций портре-

та. Обсуждаем, что изображение в формате не должно быть слишком крупным (так как фигура будет «тёсно» в формате) и не должно быть слишком мелким (так как оно будет теряться и «плавать»). И то и другое снижает выразительность изображения.

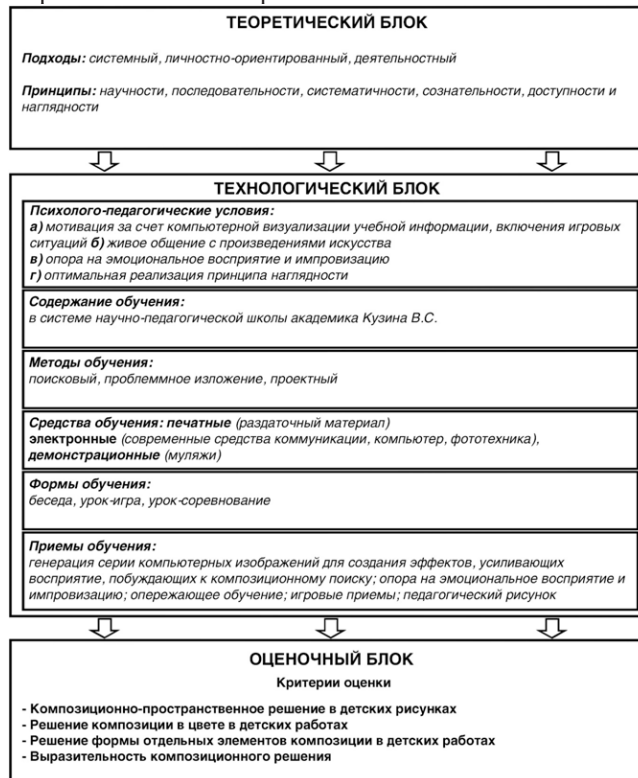


Рис. 1. Модель методической системы обучения композиции младших школьников.

Второй этап. Формирование способности к ассоциации и импровизации, освоение правил передачи движения, знакомство и творческая работа с композиционными схемами, организация предметов в натюрморте, развитие способности к видению цвета, формы, выразительности произведения искусства. Живое общение с произведениями искусства, интеграция компьютерной технологии со сложившимися и инновационными формами педагогической деятельности делают процесс обучения композиции целостным.

В качестве важного приема обучения композиции учащихся второго класса рассматривалась опора на эмоциональное восприятие. С помощью компьютерной программы можно произвести следующие изменения деталей композиции: передвинуть и трансформировать элементы, убрать или заменить предметы. Подобные трансформации мы выполняли с натюрмортами Анны Валайе-Костер, Луизы Муайон, Анри Фантен-Латура и других. Занятия носили характер «тренингов», направленных на развитие способности учащихся целю видеть, выделять композиционный центр. Обсуждая предъявленный материал, дети убеждаются в том, что каждая деталь в картине имеет свой смысл, и он уходит с изменением чего-либо в целостной композиции.

Отдельное занятие с учащимися первого класса было посвящено освоению правил передачи динамики. Для компьютерной визуализации учебной информации (генерации серии компьютерных изображений для создания специальных эффектов, усиливающих восприятие) за основу были взяты работы А. Степанова, А. Иванова, У. Хомера и др.

Третий этап. Формирование навыков самостоятельного и осознанного композиционного поиска для воплощения замысла. При выполнении творческих заданий под руководством педагога дети уделяют внимание передаче смысловых связей изображаемых объектов, ис-

пользуя при этом освоенные композиционные приемы, заботятся о выразительности композиции, ее уравновешенности, динамичности. Целенаправленная работа художника-педагога способствует формированию у юного художника потребности критически оценивать сделанное изображение.

В течение 10-15 минут на каждом занятии с учащимися второго класса практиковалось уделять внимание анализу художественных произведений. Анализ содержит разбор того, как введение, удаление или перемещение тех или иных элементов композиции отражается на ясности подачи содержания.

В ходе занятий был использован ряд компьютерных вариаций картин известных художников, имитирующих композиционный поиск, развивающих композиционное видение и прививающих вкус к композиционному поиску.

Была выполнена проверка эффективности формирования композиционного мышления учащихся, обучающихся с использованием экспериментальной методической системы.

В ходе занятий целесообразно несколько раз возвращаться к тому или иному вопросу композиции с разных точек зрения, каждый раз полнее и глубже для расширения словаря понятий, развития художественной зоркости, практического освоения способов художественной выразительности.

Результаты эксперимента доказывают, что использование предлагаемой методической системы, вырабатывает умение детей работать с образами (создавать их, оперировать ими), формирует композиционное мышление и развивает композиционные навыки. Дети из экспериментальных групп, которые занимались по инновационной методике, рационально используют площадь листа, понимают необходимость выделить главное, смелее используют загромождение, реже упускают из внимания передачу масштаба. Работы детей экспериментальной группы характеризует точное «попадание» в цвет и тон.

Содержащиеся в исследовании положения являются ориентиром для реальной образовательной практики, - каждый преподаватель может в рамках предложенной методики по своему усмотрению наполнить учебный процесс визуальными наглядными материалами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Игнатъев С.Е., Ломов С.П. Изобразительное искусство. 1-4 кл: рабочая программа для общеобразовательных учреждений. / С.Е. Игнатъев, С.П. Ломов. 5-е изд., - М.: Дрофа, 2012. – 46 с.

3. Белиц-Гейман, А.П. Возможности компьютерных технологий в процессе обучения художественной, графической композиции: дис. ... канд. пед. наук. / А.П. Белиц-Гейман - М., 2008. - 185 с.

4. Игнатъев, С.Е., Кандыбей, П.Н. Развитие композиционного мышления младших школьников на занятиях изобразительным искусством. / С.Е. Игнатъев, П.Н. Кандыбей // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. - №4 (26). -С. 77-95.

5. Рошин С.П. Формирование профессионально-личностных потребностей художника-педагога: монография / Отв. Редактор В.В.Корешков. – М.: МГПУ, 2013. - 112 с.

6. Игнатъев, С.Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей: дис. ...докт. пед. наук / С.Е. Игнатъев.- М., 2007.- 320 с.

УДК 378.14:379.851

РОЛЬ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ВУЗЕ

© 2016

Сивухин Андрей Александрович, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Аннотация. Сегодня в эпоху модернизации системы профессионального образования перед высшей школой ставится задача: подготовка компетентного специалиста готового и способного решать поставленные профессиональные задачи. Однако реалии сегодняшнего дня обязывают будущих специалистов решать профессиональные задачи и в условиях межкультурной коммуникации, что позволит обмениваться опытом не только на территории нашего государства, но и на международном уровне. В результате меняется и отношение к изучению иностранного языка, теперь перед преподавателями иностранных языков стоит задача подготовить будущих специалистов не только к коммуникации в повседневно-бытовых ситуациях, но и к профессионально-ориентированной коммуникации. Поэтому вопрос обучения иностранному языку для специальных целей становится актуальным как никогда. Главный вопрос, возникающий перед преподавателями, это тематическое наполнение содержания курса иностранного языка для специальных целей. В данной статье автором предпринята попытка решения данного вопроса при помощи интегративного подхода к организации учебного процесса. В процессе исследования было установлено, что насыщение тематического содержания иностранного языка для специальных целей возможно на основе межпредметной интеграции, путем установления межпредметных связей с содержанием дисциплин профессионального цикла.

Ключевые слова: интегративный подход, межпредметная интеграция, межпредметные связи, иностранный язык для специальных целей, профессионально-ориентированная иноязычная коммуникация, профессиональная подготовка, будущее бакалавры туризма.

ROLE OF INTEGRATIVE APPROACHES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES FUTUR BACHELORS IN HIGH SCHOOL

© 2016

Sivukhin Andrey Aleksandrovich, candidate of pedagogical sciences,
senior lecturer of the chair of «Foreign languages»
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Abstract. Today, in the era of modernization of vocational education the purpose of higher education is to prepare a competent person willing and able to solve the professional problems. However, today's realities oblige the future professionals to solve professional problems in terms of intercultural communication that will enable the exchange of experience not only in our country but also internationally. As a result, the attitude to learning of foreign language is changing. Now the teachers of foreign languages have to prepare future professionals not only to communicate in everyday domestic situations, but also for professionally-oriented communication. Therefore, the issue of foreign language teaching for specific purposes becomes relevant as ever. The main question that arises before the teachers is a thematic content of the course of a foreign language for specific purposes. In this article, the author attempts to solve this problem with the help of an integrative approach to the educational process. During the investigation it was found out that the saturation of the thematic content of a foreign language for specific purposes is possible on the basis of interdisciplinary integration, through the establishment of inter-subject relationship with the content of the professional disciplines of the cycle.

Keywords: integrative approach, interdisciplinary integration, interdisciplinary communication, foreign language for specific purposes, professionally oriented foreign language communication, training future bachelors of tourism.

В результате вступления Российской Федерации в Болонский процесс вектор развития системы российского образования изменил направление на создание единого образовательного европейского пространства. Одной из задач которого является увеличение мобильности студентов для обмена профессиональными знаниями и опытом не только в рамках нашей страны, но и на международном уровне [1; 2]. В связи с чем кардинально изменилась роль и цель обучения иностранному языку в высшей школе. Теперь не достаточно научить будущего специалиста решать элементарные коммуникативные задачи, читать и переводить тексты на иностранном языке. Наша цель – подготовка будущего бакалавра к решению коммуникативных задач в профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Поэтому актуальным становится обучение иностранному языку для специальных целей в вузе.

Анализ последних исследований и публикаций по данной проблеме, показал, что доминирующая часть научных трудов посвящена средствам и методам обучения иностранному языку, в то время как вопрос насыщения тематического содержания иностранного языка для специальных целей мало освещен. В связи с чем становится актуальной целью данной работы – рассмотреть роль интегративного подхода при наполнении тематического содержания иностранного языка для специальных целей в вузе.

В теории и практике обучения иностранным язы-

кам под обучением языку для специальных целей, как правило, подразумевают овладение иностранным языком в рамках профессиональной деятельности [3; 4]. Следовательно, в процессе изучения иностранного языка обучаемый должен овладеть набором определенных языковых единиц (преимущественно лексических), которые выступают средством передачи сообщения в профессиональной межкультурной коммуникации. На основании вышеизложенного возникает вопрос: «Каким образом происходит отбор тематического материала, позволяющего изучить профессионально-ориентированную лексику?».

С одной стороны ответ на выше обозначенный вопрос лежит на поверхности: существуют готовые, апробированные учебно-методические пособия позволяющие подготовить того или иного специалиста к профессиональной иноязычной коммуникации. Однако не для каждого направления подготовки можно подобрать готовое пособие, и тогда преподаватель вынужден самостоятельно решать данную задачу. На наш взгляд наполнение тематического содержания иностранного языка для специальных целей в вузе эффективнее осуществлять на основе интегративного подхода в обучении.

Главная идея интегративного подхода к организации образовательного процесса заключается в реализации принципа интеграции [5]. На сегодняшний день в научном сообществе имеются разные определения данного процесса, в частности интеграция – «общенаучное поня-

тие теории систем, означающее состояние связанности отдельных частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию, к восстановлению какого-либо единства» [6]. С. Н. Бабина под интеграцией понимает «образовательную модель интегративных процессов, происходящих в природе и социуме» [7, с. 189]. Существует и такое понимание интеграции «средство обучение учащихся, так как помогает получению новых знаний, представлений на стыке предметных знаний» [8]. Наиболее полное определение данному понятию, с нашей точки зрения, дал академик А. П. Беляева, которая под интеграцией понимает «процесс взаимопроникновения и взаимообогащения всех основных сфер общественной деятельности на базе социально-экономического, научно-технического и идейно-политического развития общества» [9, с. 403]. Таким образом, применение интегративного подхода позволяет преподавателю формировать у обучаемых целостное мировоззрение, комплекс знаний, необходимый для профессиональной деятельности, т. е. направлен на решение задачи целостной подготовки будущих бакалавров.

Интеграция является одним из важных элементов развития системы образования. Использование интегративного подхода в профессиональной подготовке сегодня стало одной из первоочередных задач, направленных на повышение качества профессионального образования. Необходимость интеграции разнородных, смешанных полей профессиональной деятельности, междисциплинарных знаний, умений и навыков объясняет применение интегративного подхода в профессиональной подготовке и профессиональной деятельности [10-19].

А. Ю. Сагайдак считает, что интеграция в образовании является взаимопроникновением, направленное на новый качественный уровень целостного образования. Свойства системы как единого целого невозможно приравнять к сумме свойств составляющих ее компонентов. Все существующие внутри системы элементы, процессы и отношения зависят от принципа организации единого целого [20].

Согласно В. В. Скоторенко и И. Г. Мосягина интеграция возможна при соблюдении следующих условий: объекты изучения близки по содержанию; интегрируемые учебные предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях; в интегрируемых дисциплинах используются одинаковые методы исследования; в интегрируемых учебных предметах применяются общие методы деятельности студентов [10].

Следует отметить, что интегративный подход подразумевает не только интеграцию по содержанию, но и интеграцию личности с будущей профессиональной деятельностью [21].

В данной работе особый интерес вызывает интеграция по содержанию, т. е. знания по отдельным дисциплинам объединяются в образовательную область посредством межпредметной интеграции [22].

Межпредметная интеграция обеспечивает системность теоретических связей, путем всестороннего представления и осознания сложных явлений, что в результате образует единое понимание конкретного предмета (явления, процесса) [23]. Межпредметная интеграция осуществляется путем группировки вокруг базовой информации (интегративного ядра) из разных научных дисциплин. Интегративным ядром может выступать научная область, в которой наиболее детально представлено понятие «предмет интегрированного рассмотрения» [24].

При обучении иностранному языку для специальных целей нашей задачей является подготовка будущего специалиста к решению коммуникативных задач в профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации [25-29]. Тогда, тематическое наполнение содержания данного курса профессионально-ориентированными модулями (темами) возможно посредством межпредметной интеграции путем установления меж-

предметных связей с содержанием дисциплин профессионального цикла.

В педагогическом сообществе существуют разные подходы к пониманию категории «межпредметные связи», в данной работе мы следуем за определением профессора А. Н. Ярыгина «педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их ограниченном единстве» [30, с. 62].

Установление межпредметных связей с содержанием дисциплин профессионального цикла позволит наполнить содержание английского языка для специальных целей необходимыми профессиональными знаниями, облегчит восприятие и воспроизведение профессиональной информации на иностранном языке.

Что способствует эффективной подготовке будущих специалистов к профессиональной межкультурной коммуникации [31-34]. Рассмотрим практическое применение вышеназванного на примере подготовки будущих бакалавров по направлению подготовки «Туризм».

Согласно учебному плану будущие бакалавры туризма изучают иностранный язык (английский) на протяжении трех лет [35]. Согласно примерной рабочей программы по иностранному языку, рекомендованной министерством образования и науки Российской Федерации, процесс обучения целесообразно разделить на три этапа: начальный, средний, завершающий [36]. На каждом этапе происходит подготовка будущего бакалавра к следующему этапу изучения языка. На начальном этапе студенты изучают языковую систему английского языка, формируют навыки иноязычного общения, на среднем – оттачивают навыки коммуникации, готовятся к профессиональной иноязычной коммуникации, на завершающем этапе – формируют навыки коммуникации в профессиональной деятельности на английском языке. Таким образом, подготовка к иноязычной профессиональной коммуникации у будущих бакалавров туризма начинается на втором курсе и заканчивается на третьем.

С целью насыщения тематического содержания английского языка профессионально-ориентированными тематиками, нами был проведен анализ рабочих программ дисциплин профессионального цикла. В процессе анализа были выявлены тематические блоки (разделы) межпредметно связанные с дисциплиной иностранного языка, что позволило нам интегрировать данные тематические блоки в содержание дисциплины иностранный язык.

Так, тематическое содержание иностранного языка на втором этапе обучения у будущих бакалавров туризма посредством межпредметных связей с содержанием дисциплинами профессионального цикла наполнено следующими тематическими блоками:

- путешествия (межпредметно связано с дисциплиной «Введение в специальность» в обсуждении классификации видов туризма);
- маршрут тура (межпредметно связано с дисциплиной «Туристско-рекреационное проектирование» в обсуждении наполнения туристического продукта);
- транспорт (межпредметно связано с дисциплиной «Транспортное обеспечение в туризме» в обсуждении видов транспорта в туризме);
- аэропорт (межпредметно связано с дисциплиной «Транспортное обеспечение в туризме» в обсуждении особенности авиаперевозок (запрещенные предметы, бронирование билетов));
- отель (межпредметно связано с дисциплиной «Гостиничный сервис» в обсуждении классификации средств размещения; с дисциплиной «Организация и управление гостиничного обслуживания» в обсуждении специфики заселения туристов в отель, предоставлении

дополнительных услуг в гостиницах классификации средств размещения);

- ресторан (межпредметно связано с дисциплиной «Ресторанный сервис» в обсуждении видов меню);
- жалобы от потребителей (межпредметно связано с дисциплиной «Правовое регулирование» в обсуждении вопросов защиты прав потребителей в туристической индустрии; с дисциплиной «Управление туристским офисом» в обсуждении претензии от потребителя, работы с обращениями граждан в туризме).

На третьем этапе обучения будущие бакалавры туризма разбирают тонкости трудоустройства в индустрии туризма, знакомятся с особенностями телефонных переговоров, с этапами проведения деловых встреч, готовятся к презентации туристической компании и туристических услуг. Тематическое содержание английского языка также связано с содержанием дисциплин профессионального цикла (таблица 1).

Таблица 1 - Межпредметная интеграция содержания английского языка на третьем этапе обучения с содержанием дисциплин профессионального цикла

Модуль	Дисциплина проф. цикла	Межпредметная связь
Трудоустройство по специальности	Менеджмент в туристической индустрии	Подбор персонала, рекрутинг
Телефонные переговоры	Профессиональная этика и этикет	Международные этические принципы, нормы поведения в деловой коммуникации, формы вежливости, телефонный этикет
Деловые встречи	Менеджмент в туристической индустрии	Особенности делового общения, подведения итогов делового общения, методы проведения деловых переговоров
Презентация турфирмы/отеля	Введение в специальность	Роль, функции, структура туроператора (турфирмы)

Таким образом, интегративный подход позволяет нам при помощи межпредметной интеграции наполнить содержание иностранного языка профессионально-ориентированными тематическими блоками. Это в свою очередь, способствует подготовки будущих бакалавров к иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности.

Интегративный подход также позволяет в образовательном процессе интегрировать личность обучающегося с его будущей профессиональной деятельностью. Реализация данного аспекта интеграции возможна в процессе прохождения студентами практики.

Согласно учебному плану по направлению подготовки 100400.62 «Туризм», будущие бакалавры туризма имеют два вида практик – учебная и производственная. Учебная практика предусмотрена на первом и втором году обучения. В процессе прохождения данного вида практики будущие бакалавры туризма изучают виды туризма, разрабатывают маршруты тура, знакомятся со спецификой регионального туризма, выезжают за границу, где применяют сформированные навыки профессиональной иноязычной коммуникации.

На третьем и четвертом курсе обучения будущие специалисты туристической индустрии проходят производственную практику на туристических предприятиях.

Здесь студенты туристического направления подготовки знакомятся с тонкостями туристического дела: осваивают профессии менеджера по туризму, экскурсовода, гида, сопровождающего туристической группы [37-45]. Для успешного прохождения данных практик также необходимы сформированные навыки иноязычной профессиональной коммуникации, сформированные в процессе обучения иностранного языка.

Итак, проанализировав вышеизложенный материал, приходим к выводу, что роль интегративного подхода в обучении иностранному языку для специальных целей заключается в создании единой целостной системы, основанной на взаимной интеграции теории и практики, что способствует внедрению личности в профессиональную деятельность. Практическая значимость интегративного подхода в обучении иностранному языку для специальных целей проявляется в возможности наполнения тематического содержания иностранного языка на основе межпредметной интеграции путем установле-

ния межпредметных связей с содержанием дисциплин профессионального цикла.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лейфа А. В., Лейфа И. И. Развитие системы высшего профессионального образования в Российской Федерации // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия «Педагогика, психология». – 2012. – №1. – С. 345-347.
2. Карпенко О. М., Бершадская М. Д. Болонский процесс в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.muh.ru/content/niipo/081201_statya_bershadskaya.pdf (дата обращения: 10.12.2013)
3. Смешанное обучение иностранному языку для специальных целей в инженерно-техническом вузе / М. Г. Бондарев, А. В. Бакулев, А. И. Левендян и др. – Ростов - на - Дону: Южный федеральный университет, 2014. – 185.
4. Хрусталева Е. А. Специфика преподавания иностранного языка для специальных целей в системе профессионального иноязычного образования: аспект целеполагания // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2013. – №15. – С.167-170.
5. Лазаренко И. Р., Волохов С. П. Интегративный подход к проектированию и реализации образовательных программ высшего образования в педагогическом вузе: потребность, опыт, перспективы // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3 (39). – С. 35-41.
6. Епишева О. Б., Трушников Д. Ю. Инновационные процессы в образовании: Учебник для соискателей дополнительных (к высшему) квалификации «Преподаватель высшей школы» и «Преподаватель», аспирантов и соискателей ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Тюмень, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lit.lib.ru/t/trushnikov_d_j/text_0180.shtml (дата обращения: 25.12.2013)
7. Лейхтлинг О. С. К вопросу о языковой интеграции студентов на основе поэтапных ценностно-ориентированных признаков // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология». – 2014. – №2. – С.189-192.
8. Алексеева Т. П. Интегративный подход в региональном образовании: гуманитарный аспект // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 87-92.
9. Станек Я., Пархоменко В. Г. Интегративный подход к подготовке специалистов в системе образования России и Чехии // Наука XXI века: опыт прошлого – взгляд в будущее. Материалы международной научно-практической конференции. – Омск: Сибирская гос. автомобильно-дорожная академия, 2015. – С. 403-405.
10. Максимова В. Н. Интеграция в системе образования. – СПб., 1991. – 174 с.
11. Полевая Н. М., Лейфа А. В. Профессиональная подготовка в вузе специалистов по социальной работе на основе интегративного подхода: Монография / Н. М. Полевая, А. В. Лейфа. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2013. – 192 с.
12. Сивухин А. А. Формирования регионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих бакалавров по направлению подготовки «Туризм» в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2015. – 248 с.
13. Толикина Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литературы // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 71-74.
14. 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.
15. Кондаурова И.К. Математическая подготовка АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

- студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.
16. Салихова Д.Ч. К вопросу о понятии профессиональной деятельности как основном признаке оценочной деятельности // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3. С. 150-156.
17. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.
18. Бурмистрова О.В. Профессиональная подготовка студентов-логопедов в условиях осуществления инклюзивного образования // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 37-39.
19. Беляева Е.Н. современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.
20. Сагайдак А. Ю. Организация подготовки психологов в вузе МВД России на интегративно-модульной основе: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 184 с.
21. Сивухин А. А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению туризм: теоретические подходы // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология». – 2014. – №2. – С. 212-217.
22. Воробьев С. В. Интегративный подход к подготовке студентов медицинского колледжа // Вестник ун-та российской академии образования. – 2014. – № 2(70). – С. 96-100.
23. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 200 с.
24. Гапонцева М. Г. Интегративный подход в содержании непрерывного естественнонаучного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 218 с.
25. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45-47.
26. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Цель обучения иностранному языку студентов технического вуза как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 59-65.
27. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.
28. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 29-33.
29. Рахметова А.Т. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по русскому и иностранному языку как средство активизации познавательной деятельности студентов // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 107-110.
30. Ярыгин А. Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – № 3. С. 59-64.
31. Зиятдинова Ю.Н., Валеева Р.С., Сулейманова А.А. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования Китая: исторический экскурс // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 66-68.
32. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.
33. Жесткова Е.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 77-80.
34. Толикина Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литературы // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 71-74.
35. Учебный план подготовки бакалавров по направлению подготовки 100400.62 Туризм.
36. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей), утвержденная Министерством образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.01.htm> (дата обращения: 06.11.2014)
37. Замара Е.В. Концепция формирования информационной компетентности будущих специалистов по туризму в системе среднего профессионального образования (СПО) // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 55-59.
38. Якунин В.Н. Современное состояние, проблемы и перспективы развития религиозного туризма в Российской Федерации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1. С. 124-126.
39. Марченко О.А. Социально-экономические основы регионального развития сельского туризма в Украине // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 150-153.
40. Лившиц Ю.А. Экспериментальные исследования эффективности формирования региональной социокультурной компетентности студентов бакалавриата по историко-культурному туризму // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 83-87.
41. Макеева Д.Р., Христофорова И.В. Проблемы и перспективы развития туризма в России // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2014. № 5 (37). С. 55-59.
42. Любонько Т.В. Факторы развития сельского туризма // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 85-88.
43. Марченко О.А. Формирование инновационных туристических кластеров как конкурентного преимущества регионального развития туризма // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 134-136.
44. Абенова Е.А. Перспективы развития лечебно-оздоровительного туризма в казахстане // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 7-10.
45. Марченко О.А. Формирование инновационных туристических кластеров как конкурентного преимущества регионального развития туризма // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 134-136.

УДК 378.147.88:796

К ПРОБЛЕМЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

© 2016

Соломахина Татьяна Романовна, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой «Физическая культура»

Курский государственный медицинский университет, Курск (Россия)

Аннотация. В статье даётся анализ определений понятия «познавательная самостоятельность», выявляют составляющие её структуру. Предлагается в качестве компонентов в структуру познавательной самостоятельности студентов в образовательном процессе по физической культуре включить: потребностно-мотивационный, проектировочный, исполнительно-волевой, эмоциональный, оценочно-рефлексивный, каждый из которых имеет свои содержательные показатели, выступающие основой диагностики уровня сформированности. По результатам анкетирования и педагогических наблюдений выявлены качественные (высокий, средний, низкий) и количественные показатели сформированности познавательной самостоятельности у студентов в образовательном процессе по физической культуре. Рекомендуется использовать занятия по физической культуре в вузе не только для решения задач физического воспитания студентов, но и их интеллектуального развития.

Ключевые слова: студенты, образовательный процесс, физическая культура, познавательная, самостоятельность, структура, компоненты познавательной самостоятельности, уровни сформированности познавательной самостоятельности.

THE PROBLEM OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS AT PHYSICAL CULTURE

© 2016

Solomakhina Tatiana Romanovna, candidate of pedagogical sciences,
head of the department "Physical Culture"

Kursk State Medical University, Kursk (Russia)

Abstract. The article provides with analysis of the definitions of "cognitive independence", identifies the components of its structure. It is proposed to include as a component of the structure of informative independence of students in the educational process on physical training the following: motivational, design, executive and strong-willed, emotional, evaluative, reflective, each of them has its own meaningful indicators, as the basis for diagnosing of the level of formation. According to the results of questioning and teacher observations, high-quality (high, medium, low) and quantitative indicators of formation of cognitive independence of students in the educational process on physical training were revealed. It is recommended to use the lessons of physical education at high school, not only to meet the challenges of physical education of students, but also for their intellectual development.

Keywords: students, educational process, physical culture, cognitive, independence, structure, components of cognitive independence, levels of formation of cognitive independence.

Проблема познавательной самостоятельности обучающихся является одной из наиболее широко представленных в педагогической литературе. В тоже время она не нашла ещё должного внимания в исследованиях по физическому воспитанию студентов, где имеется необходимость в формировании качеств личности, побуждающих её к сознательной и активной физкультурной деятельности; таким качеством, по мнению многих специалистов, выступает познавательная самостоятельность [1; 2; 3; 4].

Цель исследования заключается в определении сущности, структуры, показателей и уровня сформированности познавательной самостоятельности у студентов в образовательном процессе по физической культуре.

В результате анализа литературных источников удалось установить, что познавательную самостоятельность связывают чаще всего с познавательной деятельностью, совокупностью умений, организованностью, готовностью к самообразованию.

Так, Д.А. Хабибулин познавательную самостоятельность определяет как «качество личности, характеризующееся стремлением и умением рационально организовывать свою познавательную деятельность, самостоятельно усваивать новые знания и способы деятельности» [5, с. 21], Н.А. Половникова как «готовность (способность и стремление) своими силами продвигаться в овладении знаниями» [6, с. 58].

Наиболее полную характеристику познавательной самостоятельности, по нашему мнению, предлагает Г.И. Саранцев. «Познавательная самостоятельность – это сложное понятие, содержание которого нельзя раскрыть в одной плоскости (деятельности, готовности, умения). Это многоаспектное личностное образование характеризуется следующими проявлениями: саморегуляцией познавательной деятельности, синтезом познаватель-

ного мотива и способами самостоятельного поведения, устойчивым положительным отношением учащихся к познанию» [7, с. 64].

И.Н. Кокорина отмечает, что существует необходимость системного подхода к анализу познавательной самостоятельности и в каждом конкретном случае можно брать, в качестве определяющего, один из признаков. Так, с точки зрения деятельностного подхода, – это личностное качество выступает как способ саморегуляции познавательной деятельности; с поведенческой стороны – как способ самостоятельного поведения; с позиции социально-ценностной и эмоционально-волевой – как проявление устойчивого отношения к познанию [8, с. 44].

Отдельные аспекты познавательной самостоятельности рассматриваются в исследованиях по физическому воспитанию и спортивной тренировке.

Н.В. Фомичевой разработана эффективная методика развития мыслительных способностей младших школьников при обучении двигательным действиям, которая предусматривает блочное структурирование содержания физкультурного образования, поэтапное сопровождения выполняемого двигательного действия мыслительной деятельностью, замену обучающей функции учителя на развивающую [9].

А.Г. Чашевой обоснована совокупность средств и методов физкультурного образования, способствующих формированию познавательного интереса и активности младших школьников [10].

И.И. Портнягин предложил концепцию развития интеллектуальных способностей школьников-спортсменов [11].

Рассматривая структуру познавательной самостоятельности обучающихся, Т.К. Шамова отмечает в ней три компонента: мотивационный, содержательный и волевой [12].

М.Л. Золотайко также видит три компонента познавательной самостоятельности: содержательный (накопленные знания), технологический (способы осуществления) и мотивационный (стремление накопить знания) [13].

Т.В. Абрамова в структуре познавательной самостоятельности учащихся выделяет следующие компоненты: мотивационно-целевой, когнитивный, операционально-действенный, эмоционально-волевой [14].

Ориентируясь на предлагаемые структурные элементы познавательной самостоятельности, в качестве основных её компонентов в образовательном процессе по физической культуре у студентов можно выделить: потребностно-мотивационный, проектировочный, исполнительно-волевой, эмоциональный и оценочно-рефлексивный.

Показателями потребностно-мотивационного компонента выступают потребность в знаниях о физической культуре, физкультурной деятельности, мотивы познания физкультурной деятельности, познавательные интересы, любознательность; проектировочного – умение ставить цель и планировать процесс познания физкультурной деятельности; исполнительно-волевого – реализация целей и задач познания физкультурной деятельности, проявление волевых усилий; эмоционального – удовлетворенность процессом и результатом познания физкультурной деятельности; оценочно-рефлексивного – рефлексия и самооценка познания физкультурной деятельности, самокритичность.

Выше обозначенные показатели выступили диагностической основой для определения у студентов уровней сформированности познавательной самостоятельности в образовательном процессе по физической культуре.

Данные, полученные в ходе анкетирования и педагогического наблюдения на занятиях по физической культуре, позволили сделать обобщения относительно уровней сформированности у студентов познавательной самостоятельности по всем пяти компонентам.

Высокий уровень познавательной самостоятельности выявлен по потребностно-мотивационному компоненту у 16% студентов, средний – у 43% и низкий у 41% студентов.

По проектировочному компоненту высоким уровнем обладают 14% студентов, средним – 48% и низким – 38%.

В исполнительно-волевом компоненте высокий уровень сформированности познавательной самостоятельности наблюдается у 15% студентов, средний – у 42% и низкий – у 43% студентов.

Всего 11% студентов имеют высокий уровень по эмоциональному компоненту, в то же время 45% – средний и 44% – низкий уровень.

Наконец, по оценочно-рефлексивному компоненту у 21% студентов зафиксирован высокий уровень сформированности познавательной самостоятельности, у 48% – средний и у 31% – низкий.

В целом по уровням сформированности познавательной самостоятельности студенты распределились следующим образом: 15,4% студентов имеют высокий уровень, 45,2% – средний и 39,4% – низкий.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что образовательный процесс по физической культуре не оказывает в полной мере целенаправленного влияния на формирование у студентов познавательной самостоятельности.

Выводы:

1. Теоретический анализ состояния проблемы и собственные результаты исследования демонстрируют необходимость разработки методик по формированию познавательной самостоятельности у студентов, применительно к образовательному процессу по физической культуре, которые позволят дать ответ на вопрос, как в пределах строго лимитированных затрат времени на занятия физическими упражнениями получить возможно

большой эффект, выраженный не столько в показателях физической подготовленности, сколько в высоком уровне готовности к физкультурной деятельности.

2. Для того чтобы занятия по физической культуре действительно являлись средствами формирования познавательной самостоятельности, они должны быть специально организованы и направлены не только на решение задач физического воспитания, но и на интеллектуальное развитие студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лях Ю.А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2004. – 251 с.
2. Огаркова А.П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 406 с.
3. Торосян В.Ф. Формирование познавательной самостоятельности студентов (на примере интегрированной системы «завод-вуз»): дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2006. – 192 с.
4. Хаутиева З.М. Развитие познавательной самостоятельности учащихся профессионального лицея: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 188 с.
5. Хабибулин Д.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета на основе индивидуализации обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2003. – 180 с.
6. Половникова Н.А. О теоретических основах познавательной самостоятельности школьника в обучении. – Казань, 1986. – 203 с.
7. Саранцев Г.И. Познавательная самостоятельность будущего учителя // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 64-65.
8. Кокорина И.Н. Развитие познавательной самостоятельности студентов вуза как условие их подготовки к будущей профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2005. – 236 с.
9. Фомичева Н.В. Активизация мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения двигательным действиям: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2005. – 136 с.
10. Чашева А.Г. Методика формирования познавательной активности учащихся младших классов на уроках физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2003. – 165 с.
11. Поршнягин И.И. Научно-педагогические основы интеллектуального развития школьников-спортсменов (на материалах Республики Саха (Якутия): дис. ... д-ра пед. наук. – Якутск, 2000. – 326 с.
12. Шамова Т.И. Формирование самостоятельной деятельности школьников. – М., 1985. – 121 с.
13. Золотайко М.Л. Развитие познавательной самостоятельности средствами информационных технологий на уроках информатики: дис. ... канд. пед. наук. – Владивосток, 2005. – 189 с.
14. Абрамова Т.В. Педагогическая система формирования познавательной самостоятельности у школьников как средство актуализации знаний (на материале предметов естественно-математического цикла): дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2003. – 195 с.

УДК 378:316.77

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

© 2016

Тараносова Галина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Русский язык и литература»

Якушева Татьяна Сергеевна, старший преподаватель кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Формирование научной межкультурной коммуникации обусловлено требованиями вуза, поскольку формируемая компетентность отражает психологическую и профессиональную готовность педагогов к научному общению на иностранном языке в едином международном информационном пространстве. Этому способствует масштабное развитие сетевых компьютерных коммуникаций, породивших новые формы и методы научной коммуникативной составляющей. В последнее время актуализируются такие формы личностного межкультурного взаимодействия, как вебинары и телеконференции или форма «письменная научная коммуникация» оценка которой происходит по наличию электронных форм различных единиц информации, представляющих в электронном виде имеющиеся научные знания, пригодные для трансформации в другие формы межкультурной коммуникации. В статье автор раскрывает особенности опытно экспериментальной апробации полученных результатов формирования научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза. Показаны: алгоритм формирования тезаурусной компетенции на основе обучения через систему дополнительного образования в вузе на основе модульного обучения, дидактическая модель подготовки педагогов к научной межкультурной деятельности, модель результатов констатирующего этапа эксперимента.

Ключевые слова: научная коммуникация, межкультурная коммуникация, компетентностная модель научной межкультурной коммуникации, педагогический эксперимент, оценка эффективности результатов повышения квалификации.

EVALUATION OF EFFICIENCY OF SCIENTIFIC CROSS CULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT IN NON-LINGUISTIC TERTIARY EDUCATORS'

© 2016

Taranosova Galina Nikolaevna, doctor of pedagogical science, professor of the department
of «Russian language and literature»

Yakusheva Tatiyana Sergeevna, senior teacher of the department of «Theory and Methods
of Teaching Foreign Languages and Cultures»

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. Development of tertiary educators' cross-cultural scientific communication stems from higher education demands, because the competence to be developed reflects educators' psychological and professional readiness for scientific communication in a foreign language in an international scientific environment. That has been facilitated by the grand-scale development of computer networks and communications which produced new forms and methods of the scientific communicative component. Lately such forms of personal cross-cultural communication as webinars and teleconferences have been becoming popular as well as 'written scientific communication' whose evaluation is based on electronic forms of various data items being present and electronically presenting scientific knowledge transformable into other forms of cross-cultural communication. In this article the writer shows specifics of testing and experimental assessment of tertiary non-linguistic educators' scientific cross-cultural communication development. The article demonstrates the algorithm of the language competence development through modular training in the supplementary education sector in a higher educational institution, the didactic model of training educators for scientific cross-cultural activities, the model of the results of the final experiment step.

Keywords: scientific communication, cross-cultural communication, competence model of cross-cultural scientific communication, pedagogic experiment, advanced training efficiency evaluation.

Приоритетная направленность экономического развития страны на совершенствование знаний персонала, глобализация, информатизация страны и развитие сетевых коммуникаций выдвигают на первое место образовательную компоненту как фактор инновационного развития страны [1].

Анализ многочисленных изысканий в этом аспекте показал, что вопросы формирования компетенций межкультурного общения на иностранном языке интересны многим авторам и в работах [2-6] они подчеркнуты в практическом аспекте использования.

Потребность в научном общении педагогов с представителями разных культур по электронным каналам связи и в личном общении привела к необходимости развития различных форм научной межкультурной коммуникации. От педагогов потребовалась адаптация своих знаний умений и навыков общения на иностранном языке к существующей «технической форме» культуры, отражающей навыки применения компьютерных коммуникаций. Для этого автором статьи был разработан спецкурс английского языка «Английский язык для академических и научных целей педагогов высшей школы

неязыкового профиля» [7], в котором предложена модульная структура повышения квалификации педагогов неязыковых вузов через систему дополнительного образования.

Под научной межкультурной коммуникацией автором статьи понимается такая совокупность приобретенных компетенций обмена знаниями на иностранном языке, которая позволяет в профессиональной сфере деятельность подготавливать и презентовать научную продукцию, используя современные коммуникационные каналы передачи информации.

Межкультурная научная коммуникация имеет свою обусловленную структуру, состоящую из определенных компонентов. Под влиянием интенсивного внедрения информационных технологий, система научного общения в настоящее время приобретает форму онлайн общения, которое является сейчас одним из приоритетных направлений в аспекте развития всей экономики страны. Как справедливо считает В.С. Арутюнов, Г.С. Батыгин, Г.Н. Тараносова и другие [8-17], это позволяет профессорско-преподавательскому составу ППС (далее – ППС) максимально эффективно, оперативно и квали-

фицированно распространять и осваивать научную информацию, обеспечивая информационные потребности ученых и специалистов, тем самым, информационные технологии заменяют традиционные формы научного общения.

Современные университеты, как центры становления молодых ученых и развития науки, создают электронные информационные образовательные пространства, составной частью которых являются инструменты электронных межкультурных научных коммуникаций, формируя в вузе модель глобальной научной e-коммуникации. Важными научными и практическими задачами в этой связи являются выявление особенностей и критериев научных подходов и их практическое преломление в процессе переподготовки кадров. Совершенствование их профессиональных компетенций возможно в рамках внутривузовской переподготовки, поскольку система дополнительного образования вуза может быть успешно использована как инструмент менеджмента образовательной системы.

Соглашаясь с выводами Л.В. Глуховой о том, что в настоящее время в межкультурном взаимодействии ведущее место принадлежит электронным коммуникациям, а одним из приоритетных направлений развития страны является формирование инновационного потенциала каждого субъекта, вовлеченного в рыночные коммуникационные отношения [18], считаем, что каждый педагог должен в той или иной степени владеть навыками формирования запросов на английском языке для поиска необходимой профессионально значимой литературы или подбора интересующих его материалов зарубежных авторов.

В этой связи была проведена опытно-экспериментальная работа на базе кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» Тольяттинского государственного университета. Систематизация содержания опытной работы была обеспечена:

- последовательным планированием единого эксперимента (констатирующий и формирующий этапы);
- созданием механизма, обеспечивающего мониторинг параметров качества процесса и результатов подготовки педагогов к научной межкультурной коммуникации;
- проектированием и апробацией программы факультативного спецкурса иностранного языка, формирующей готовность педагогов к научной межкультурной коммуникации.

В рамках опытно-экспериментального исследования была разработана педагогическая программа, методические рекомендации для преподавателей по организации подготовки педагогов к научной межкультурной коммуникации и межкультурной деятельности при изучении спецкурса иностранного языка для академических и научных целей педагогов высшей школы неязыкового профиля. Так же был создан механизм и инструментарий, обеспечивающие контроль качества процесса и результатов подготовки специалистов по окончании педагогического эксперимента в системе дополнительного образования.

Установлено, что сфера деятельности преподавателя неязыковых специальностей вуза определена аспектами дидактической модели, реализующей технологию формирования компетентности научного межкультурного общения, которая должна включать в себя:

- межкультурную направленность научной, учебно-познавательной и практической деятельности в целостном процессе образования;
- применение зарубежного опыта научной и педагогической работы;
- опору на социокультурные, культурологические и контекстные подходы, антропологические основы образования;
- применение методов активного обучения, развивающих творческий потенциал личности педагога.

Параллельно с работой по обеспечению преподавателем педагогической программой и методическими рекомендациями была проведена диагностика качества процесса и результатов подготовки к научной межкультурной коммуникации. Оценивались знания, умения и навыки в области иностранного языка для научных целей, степень их использования в межкультурном общении и научно-педагогической деятельности педагогами, способность к проектированию и организации отдельных форм целостного процесса образования на основе межкультурного общения, готовность к изучению, осмыслению и применению опыта международной деятельности педагогами неязыковых специальностей вузов.

При проведении педагогического эксперимента использовался разработанный комплекс диагностических материалов, обеспечивающих мониторинг показателей качества процесса и результатов подготовки педагогов к научной межкультурной коммуникации (экспертная оценка учебной деятельности и творческих работ). В ходе опытно-экспериментальной работы был детально разработан образовательный инструментарий для вычисления количественных оценок качества объекта исследования по оценкам экспертов. На этом этапе были определены особенности содержания и форм организации учебно-познавательной и творческой деятельности на основе дидактической модели подготовки педагогов к научной межкультурной коммуникации. Аудиторная форма (практические занятия под руководством преподавателя, совместное сотрудничество) включала:

- интеграцию спецкурса иностранного языка в процесс подготовки и переподготовки педагогов в системе дополнительного образования (ДО);
- использование методических рекомендаций программы спецкурса иностранного языка для подготовки педагогов неязыковых специальностей вуза в системе ДО.

Внеаудиторная форма (автономная творческая деятельность) предполагала:

- 1) апробацию спроектированной программы спецкурса иностранного языка в рамках системы ДО; 2) изучение и применение опыта международных (европейских) образовательных институтов; 3) практическую деятельность по моделированию (копированию) аспектов целостного процесса образования и научной работы при изучении спецкурса иностранного языка; 4) изучение, осмысление и применение опыта научной межкультурной коммуникации педагогов языкового профиля в условиях вуза.

Программа спецкурса иностранного языка для академических и научных целей ориентирует преподавателей и обучаемых на теоретическую и практическую подготовку с последующей диагностикой творческой деятельности.

На рисунке 1 показан алгоритм формирования тезаурусной компетенции, как пример теоретического обучения на основе модульного спецкурса.

На рисунке 2 показана дидактическая модель подготовки педагогов неязыковых специальностей вуза к научной межкультурной коммуникации.

Прагматический аспект целостной подготовки педагогов диктует необходимость дифференцировано отнестись к определению приоритетов в выборе видов и форм межкультурной научно-педагогической деятельности. Теоретическая подготовка предполагает формирование знаний в области фразеологии, говорения, письменного изложения англоязычной речи (тезаурусная компетенция).

В качестве цели практической подготовки выдвигается формирование и развитие умений, позволяющих осуществлять научно-педагогическое сотрудничество в условиях межкультурного взаимодействия и общения. Практическая подготовка связана, прежде всего, с поиском и наличием реального (прямого и опосредованного) выхода на иную культуру образования, ее

представителей, также с организацией межвузовского сотрудничества на основе родного и иностранного языков в ходе осуществления педагогической деятельности, научно-исследовательских и иных работ. Диагностика направлена на оценку качества творческой деятельности педагогов образовательной продукции в контексте межкультурной коммуникации [19].

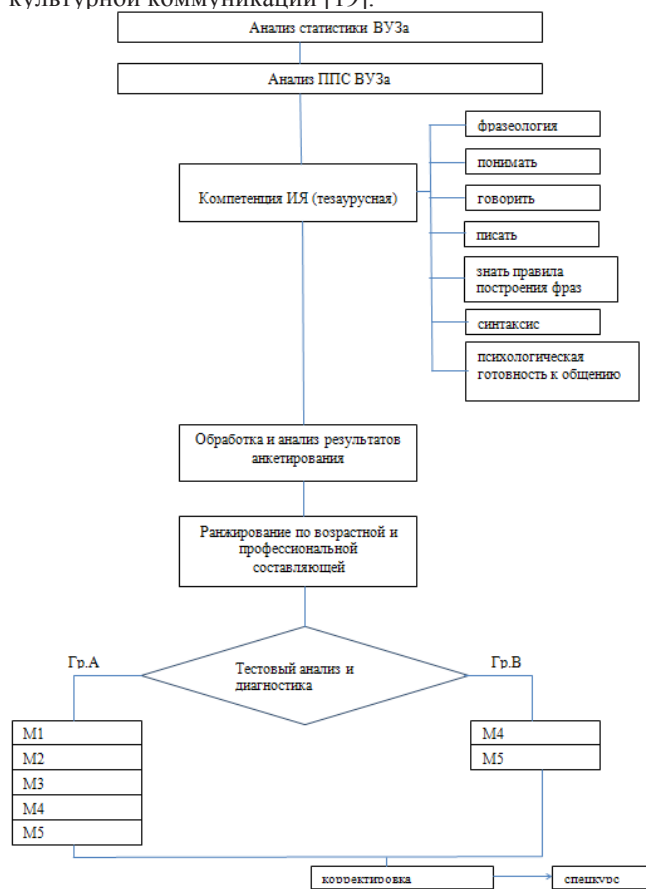


Рисунок 1 - Алгоритм формирования тезаурусной компетенции педагогов

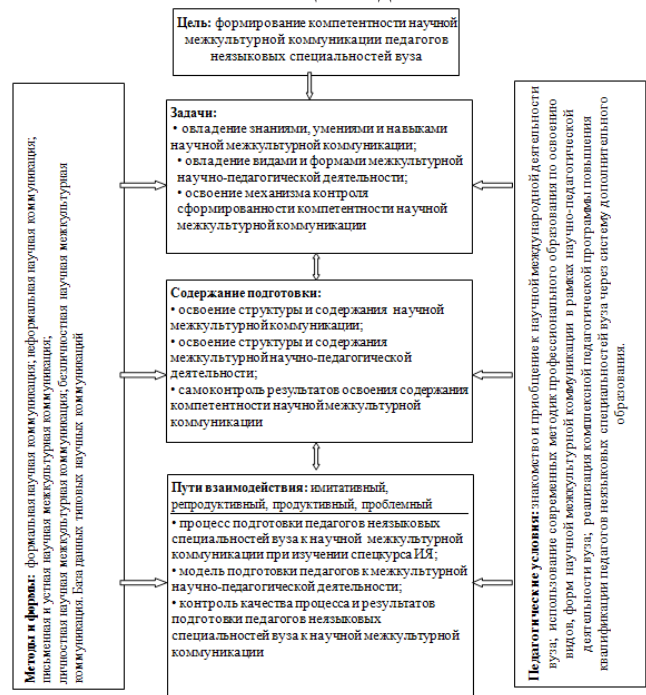


Рисунок 2 - Дидактическая модель повышения квалификации педагогов неязыковых специальностей вуза в системе дополнительного образования

Констатирующий эксперимент имел своей целью выявить состояние межкультурной коммуникации педагогов при изучении спецкурса иностранного языка в рамках системы ДПО, согласно разработанным параметрам качества подготовки.

Констатирующий эксперимент включал различные методы:

- беседы с преподавателями иностранных языков педагогов неязыковых специальностей вуза, выступающих в роли слушателей спецкурса иностранного языка в системе ДПО;
- наблюдение, изучение и анализ существующей межкультурной деятельности, ее видов, спроектированной и организованной в рамках спецкурса;
- изучение научных работ, учебных изданий и видов педагогической деятельности, разработанных и организованных преподавателями вуза в контексте научной межкультурной коммуникации.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в четыре этапа в условиях дополнительного образовательного процесса в ходе реализации спецкурса дополнительного образования, содержащего модульные программы спецкурса.

Предварительно, для подтверждения выдвинутых нами предположений об актуальности проблемы развития компетентности научного межкультурного общения были проведены диагностические мероприятия.

Исследование подтвердило актуальность и значимость формирования данной компетентности через систему дополнительного образования.

Важнейшей характеристикой результативности разработанной дивергентно-модульной четырехэтапной технологии адаптации педагогов к межкультурному общению является интегральный показатель личностного потенциала педагога, структура которого определяется совокупностью интегральных показателей каждой из формируемых компетенций. Интегральная оценка критерия для показателя Инк получена путем сверывания оценок отдельных структурно-компонентных составляющих, позволяющих системно оценивать качество технологии обучения в целом.

Эксперимент проводился в Тольяттинском государственном университете на кафедре теории и методики преподавания иностранного языка. В эксперименте участвовало 115 преподавателей технического вуза, которые были отобраны на этапе диагностики с минимальным уровнем языковой компетенции, равном 0,354 и были допущены в дальнейшем к эксперименту.

Результаты оценивались на основе выборки из 44 педагогов экспериментальной группы и 42 педагогов контрольной группы. В качестве критериев, характеризующих компетентность межкультурного общения, были взяты уровни сформированности языковой (ТК), научной (НК), культурологической (КК), ситуационной (СК) и профессиональной (ПК) компетенций.

На констатирующем этапе проведения эксперимента оценивался уровень сформированности Инк.

Для каждого педагога была сформирована карточка индивидуального профиля сформированности компетентности межкультурного общения. Уровни развития определялись в соответствии с подобранной нами методикой диагностики и вносились в карточку. На основе совокупности показателей из карточек была получена комплексная интегральная оценка по уровням сформированности: низкий, средний, высокий. Усредненное значение всех диагностируемых показателей, полученных путем статистической обработки педагогических измерений оценивались на основе адаптированной Ю.К. Черновой [20] к педагогическим задачам модели формирования функции «сигнал-шум», в виде $\mu = \frac{m}{\sigma}$, где

m – среднее значение, а σ – среднеквадратическое отклонение.

Экспертным путем были получены значения интервалов для показателя результативности технологии (табл.2)

Таблица 2 - Оценка эффективности дивергентно-модульной четырехэтапной технологии

Показатель	$\mu = \frac{m}{\sigma}$		
	низкий	средний	высокий
Уровень Индк	0-7	7-12	12 - ∞

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент, разработана и внедрена в систему дополнительного профессионального образования модель развития компетентности научного межкультурного общения педагогов неязыковых специальностей вуза, включающая в себя комплекс педагогических условий и методику.

Чтобы проверить эффективность комплекса педагогических условий и целесообразность использования разработанной методики, в конце первого года экспериментального обучения был проведен дополнительный срез. Установлено, что и в контрольной в экспериментальной группе прослеживается положительная динамика, но в экспериментальной группе она растет более быстрыми темпами. Результаты экспериментальной группы превосходят результаты контрольной группы.

На третьем этапе эксперимента был осуществлен контрольный срез и проанализированы полученные данные. Результаты экспериментальной и контрольной групп свидетельствуют о том, что развитие компетентности межкультурного общения педагогов в экспериментальной группе осуществляется быстрее, чем в контрольной (Таблицы 3,4). В таблицах использовано сокращение: ТК-тезаурусная (языковая) компетенция, НК-научная компетенция, СК-ситуационная компетенция, СК – культурологическая компетенция.

Таблица 3 - Результаты констатирующего этапа эксперимента

Констатирующий этап	Экспериментальная группа (чел.)				Контрольная группа (чел.)			
	ТК	НК	КК	СК	ТК	НК	КК	СК
Низкий уровень	29	28	20	26	27	27	29	29
Средний уровень	10	12	16	11	14	12	11	13
Высокий уровень	5	4	8	7	1	3	2	2

Таблица 4 - Результаты контрольного этапа эксперимента

Контрольный этап	Экспериментальная группа (чел.)				Контрольная группа (чел.)			
	ТК	НК	КК	СК	ТК	НК	КК	СК
Низкий уровень	3	1	1	9	11	22	18	21
Средний уровень	19	15	18	19	22	16	14	19
Высокий уровень	22	28	26	16	9	4	10	2

В результате диагностики уровня сформированности компетентности межкультурного общения педагогов неязыковых вузов на основе сопоставления показателей, представленных выше, получены данные о повышении уровня данного качества у педагогов экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой. С целью определения эффективности и достоверности выполненного эксперимента проведена обработка результатов методами математической статистики, а также применен критерий хи-квадрат (x²).

Положительные изменения в ходе эксперимента позволяют сделать вывод, что опытно-экспериментальная работа проведена успешно, а комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития компетентности межкультурного общения педагогов технического вуза, является необходимым и достаточным.

Формирующий эксперимент играет основную роль в педагогическом исследовании. Он организован на основе предварительного изучения состояния проблемы и анализа результатов констатирующего эксперимента, на базе технических институтов Тольяттинского государственного университета. Поэтому, констатирующий и формирующий этапы правомерно рассмотрены как последовательные этапы единого эксперимента. В процессе формирующего эксперимента проведена коррекция АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

выдвинутой гипотезы и организовано обобщение результатов ее проверки, введено новое условие (научная межкультурная коммуникация) и изучено влияние этого условия на повышение эффективности научной деятельности педагогов неязыковых вузов в контексте межкультурной коммуникации, качества готовности педагогов к проектированию и организации целостного процесса образования на основе межкультурной деятельности и коммуникации, качества готовности педагогов к проектированию и организации целостного процесса образования при изучении спецкурса иностранного языка.

Педагогический эксперимент проводился в сочетании с другими методами исследования - изучением зарубежного, и отечественного опыта научной и педагогической работы, опыта межкультурного взаимодействия и общения педагогов, ученых, оригинальных литературных источников по научным сферам деятельности.

В процессе формирующего эксперимента, включавшего использование методических рекомендаций и апробацию программы спецкурса иностранного языка, осуществлялся входной, промежуточный и выходной контроль по итогам первого и второго этапов изучения спецкурса иностранного языка (в 2013-2014г.г. через систему ДПО города, о чем имеется акт внедрения), а также начальный промежуточный и итоговый срезы экспертной оценки научной печатной продукции (декабрь, 2015-январь-февраль-2016г. через ДО ТГУ). Метод оценки научной печатной продукции на иностранном языке представляется наиболее информативным по сравнению с традиционными диагностиками, поскольку позволяет наиболее достоверно оценить заданные параметры качества результатов и процесса подготовки педагогов неязыковых специальностей вуза к научной межкультурной коммуникации при изучении спецкурса иностранного языка в системе ДО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы //Л.В. Глухова // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. Тольятти: № 9, 2009, С. 14-22.
2. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка [Текст]: автореф. дис... докт.пед.наук / Л. П. Меркулова. – Самара, 2008.- 40с.
3. Мильруд Р. П. Компетентность в овладении языком [Текст]: тез. докл. IX Межрегион. науч. – практ. конф / Р. П. Мильруд. – Самара: СГАУ, 2003. – с. 136-147.
4. Миньяр – Белоручев Р. К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам [Текст] / Р. К. Миньяр – Белоручев. – М.: Дом педагогики, 1984. – 67 с.
5. Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей) [Текст] / К. Г. Павлова. – М.: МГЛУ, 2005. – 27 с.
6. Якушева Т.С. Проектирование подготовки конкурентоспособного специалиста к межкультурной коммуникации [Текст] / Т.С. Якушева// Глобальный научный потенциал. – 2013. – № 6. – С. 107 – 108 (0,5 п.л.).
7. Якушева Т.С. Спецкурс: “English for Academic and Specific purposes for non-linguistic tertiary educators” (Английский язык для академических и научных целей педагогов высшей школы неязыкового профиля). Тольятти. Изд-во ТГУ. 2015.-86 с.
8. Арутюнов В.С. Наука как один из важнейших институтов современного государства // Наука России. От настоящего к будущему / Под ред. В.С. Арутюнова, Г.В. Лисичкина. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. -312 с.
9. Батыгин Г.С. Коммуникация в научном сообществе // Этос науки. М.: Academia, 2008. – 126 с.
10. Тараносова Г.Н. Формирование социокультурной

идентичности в процессе вузовского гуманитарного образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 4 (24). С. 240-248.

11. Ляхно Н.И. Научно-методические подходы и оценка влияния научно-технологических процессов (НТП) на социально-экономическое развитие // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1. С. 66-69.

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

13. Воронцова Л.В., Попова А.Т. Эффективный инструментарий для оптимизации процессов развития и укрепления межрегиональных и международных коммуникаций // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 141-146.

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

15. Донец О.В. Об оценке инновационного потенциала и инновационной активности регионального отраслевого научно-учебного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 46-50.

16. Оболенский Н.В. Становление новой научной школы НГИЭИ // Вестник НГИЭИ. 2014. № 2 (33). С. 141-146.

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

18. Глухова Л.В. Экономика знаний: Модели. Методы. Управление. Монография / Л.В. Глухова.-М.: Изд-во ИКиП. 2008.-118 с.

19. Гудкова С.А. Методология формирования лингвокреативной компетентности специалистов экономического профиля // Известия Самарского научного центра РАН, Самара : 2006, - с.115-119.

20. Чернова Ю.К. Квалитативные технологии обучения: Монография / Ю.К. Чернова; Под ред. В.И.Андреева. - Тольятти : Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1998. - 146 с.

УДК 371

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2016

Техти Вало Ладоевич, соискатель кафедры педагогики и психологии*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

Аннотация. Для решения вопросов патриотического воспитания школьников широко применяются самые различные приемы, формы и методы. Одним из наиболее перспективных приемов воспитания патриотизма у школьников является целенаправленная, совместная деятельность социальных, государственно-общественных институтов, семьи, физических и юридических лиц по формированию и развитию у подрастающего поколения общечеловеческих культурных ценностей, представлений и понятий о патриотизме, чувства патриотизма, стремлений, поступков и действий, выражающих преданность, любовь, близость, готовность служить и защищать отчизну. В то же время основные направления патриотического воспитания в социально-педагогическом аспекте с точки зрения интеграции различных социальных институтов воспитания еще мало применяются в педагогической теории и практике воспитания патриотизма, хотя они могут сопряженно и комплексно воздействовать на различные стороны организма и личностные характеристики школьника. Кроме того, в настоящее время мало разработано обоснование учета и реализации регионального аспекта в воспитании патриотизма у школьников с учетом национальных особенностей, что значительно обедняет педагогический процесс, снижает его эффективность в современных условиях.

Ключевые слова. патриотическое воспитание школьников, региональные особенности, основные направления патриотического воспитания, любовь к Родине, социально-педагогический аспект.

MAIN AREAS PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

© 2016

Techti Valo Ladoevitch, competitor of the department of pedagogy and psychology faculty
of psychology and education*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov. Vladikavkaz (Russia)*

Abstract. To solve the problems of patriotic education of schoolchildren are widely used a variety of techniques, forms and methods. One of the most promising of patriotism education techniques at school is purposeful, joint activities of social, state and public institutions, families, individuals and legal entities on the formation and development of the younger generation of universal cultural values, ideas and concepts of patriotism, patriotism, aspirations, acts and action, expressing devotion, love, intimacy, willingness to serve and protect the homeland. At the same time the main directions of patriotic education in the socio-pedagogical aspect in terms of the integration of the various social institutions of education still little used in teaching the theory and practice of education of patriotism, although they can conjugate complex and affect various aspects of the body and the personal characteristics of the student. In addition, there is currently little developed study accounting and implementation of the regional dimension in the patriotic education of schoolchildren according to national circumstances, which greatly impoverishes the teaching process, which reduces its effectiveness in modern conditions.

Keywords. patriotic education of pupils, regional features, the main directions of patriotic education, love for the country, socio-pedagogical aspect.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Основным направлением воспитательного процесса в современной общеобразовательной школе является формирование чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений, которые имеют громадное значение в духовном и социально-гражданском развитии личности школьника. Школьный возраст является наиболее оптимальным для успешного осуществления гражданско-патриотического воспитания детей, так как это период активного развития социальных интересов личности школьников, самоидентификации, самоутверждения и формирования жизненных идеалов. Только на основе высоких гражданско-патриотических чувств укрепляется любовь к отчизне, появляется чувство долга и ответственности за ее процветание, могущество, честь и независимость, сохранение традиционных, материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство личности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Как отмечают многие исследователи (З.И. Валиева [1], О.А. Павлова [2], Н.В. Саратовцева [3] и др.), истинный патриотизм направлен на формирование и непрерывное развитие целого ряда позитивных качеств личности и выступает в единстве гражданственности, нравственности, духовности и социальной активности человека, осознающего свою неразрывность, нераздельность с Родиной.

Мы полностью солидарны с мнением Д.А. Медведева, прозвучавшим на одной из видеоконференций: «... Проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения должны находиться в центре внимания дея-

тельности соответствующих государственных структур. Причем эта деятельность должна вестись, как говорится, с осознанием ответственности обозначенной проблемы, она не должна быть трафаретной, а должна доноситься до сердца каждого гражданина нашей могучей страны. Вопрос патриотического воспитания молодежи не может быть формальностью, он должен именно координироваться с личными представлениями каждой личности о ее месте в обществе, с его восприятием государства, малой и большой Родины. Поэтому, несомненно, этим нужно заниматься, заниматься во всех образовательных организациях, учреждениях дополнительного образования, спортивных секциях, но заниматься так, чтобы это формировало соответствующие чувства у нашей молодежи, учеников и студентов осваивать историю страны, формировало ощущение причастности к высоким достижениям и гордости, даже за те события, которые были в прежние времена [4].

Формирование целей статьи (постановка задания). Проведенное экспериментальное исследование проблемы совершенствования патриотического воспитания современной молодежи позволило нам выявить основные способы и принципы повышения эффективности воспитания, чувства патриотизма у обучающихся. Это, прежде всего, укрепление воспитательного компонента в преподавании общественных и гуманитарных дисциплин, путем расширения их научно-мировоззренческого и воспитательного потенциала сведениями национальной военно-патриотической, культурно-исторической, духовно-нравственной ориентированности; включение в их содержание биографических портретов известных политических и общественных деятелей, служащих образцом истинного патриотизма и высокой гражданственности. Влияние такого конкретизированного и интегри-

рованного материала на эмоционально-чувственную и мотивационную сферы личности поможет школьникам сделать самостоятельный осмысленный выбор собственной модели поведения, ценностно-мировоззренческих ориентиров в гражданско-патриотической сфере [5].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Настоящий, неподдельный патриотизм по своей природе гуманистичен, включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям, неразрывно связан с культурой межнациональных отношений. Понятие «патриотизм» включает в себя: защиту Отечества; проявление гражданских чувств и хранение верности отчизне; чувство привязанности к местам, где родился и вырос человек; забота об интересах Родины; уважительное отношение к языку своего народа; понимание долга и ответственности перед Родиной, отстаивание ее достоинства и чести, свободы и независимости; гордость за культурные и социальные достижения своей Отечества; гордость за свой народ, за свою Родину, за символы государства; уважительное отношение к историческому прошлому своей малой и большой Родины, своего народа, его традициям и обычаям; гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности; ответственность за будущее своей Родины и своего народа, выраженное в способности укреплять могущество Родины, стремлении посвящать свой труд процветанию отчизны;

В. Даль интерпретировал понятие «патриотизм» как «любовь к отчизне», а «патриотом» он называл «любителя отечества, отчизнолюбя, отечественника, отчизника, ревнителя блага его» [6]. Советский энциклопедический словарь к вышеприведенному понятию нового ничего не добавляет, интерпретируя «патриотизм» как «любовь к Родине».

Более современные взгляды на «патриотизм» связывают проблему формирования патриотических чувств с задачами консолидации общества на основе демократических ценностей, гражданского патриотизма, усилением воспитательного акцента в преподавании гуманитарных и общественных предметов путем расширения их научно-мировоззренческого воспитательного потенциала через культурно-историческую, военно-патриотическую, духовно-нравственную составляющие; обогащение их содержания биографиями выдающихся общественных и политических деятелей, выступающих наглядным примером истинного патриотизма и высокой гражданственности. Вместе с тем, каждый гражданин, как и его соотечественники, множеством нитей связан с ландшафтом его обитания (Т.Е. Вежевич), с присущим ему животным и растительным миром, с культурой, традициями и обычаями данного края, с образом жизни местного населения, его историческим наследием [7].

Таким образом, патриотизм – это личностное, динамичное образование, проявляющееся как специфическое качество, характеристика в сознании, поступках и поведении, чувствах, морально-волевых проявлениях, действиях и деятельности, в которых сочетаются любовь к Отечеству, к земле, где родился, гордость за героические подвиги и исторические свершения народа, готовность подчинить при необходимости свои личные интересы и потребности интересам и потребностям страны, верно служить ей и защищать ее. Личность гражданина - патриота выражается в проявлении гордости за свое Отечество, чувстве любви к Родине, родному краю, близким людям, гордости за его историю и достижения народа, почитании государственных символов и национальных святынь, духовных и нравственных качеств, веротерпимости, уважении к Конституции РФ. Патриотизм формируется, прежде всего, в процессе обучения, социализации и воспитания школьников [8]. Общеобразовательная школа, выступая основным институтом воспитания и обучения, отражает характер, проблемы и противоречия государства. Благодаря сво-

ему воспитательному потенциалу, общеобразовательная школа в значительной мере отвечает за социализацию личности, определяет ориентацию конкретного школьника, и является важнейшим механизмом, который эволюционным путем способен воспитать гражданина и патриота, обеспечить смену ментальности.

Говоря о патриотическом воспитании подрастающего поколения, необходимо особо подчеркнуть, что, пока не поздно, надо бороться за молодежь, не жалея сил и средств. То, что мы вложим в наших молодых сегодня, завтра даст соответствующие объективные результаты. Воспитаем невежд, преступников, равнодушных к Родине и народу граждан, наркоманов – значит сами, своими же руками загубим нашу державу, наше будущее. Воспитаем истинных патриотов, заботливых, дисциплинированных, здоровых и деловых людей, – значит, можно быть убежденным в становлении и развитии стабильного, процветающего общества. В этом заключается педагогический подход каждого гражданина в деле патриотического воспитания молодежи [9-16], *основные направления* которого можно конкретизировать в следующих позициях:

- идея патриотического воспитания молодежи состоит в необходимости реализации социального заказа государства и общества на воспитание патриотично настроенной личности;

- в социально-педагогическом аспекте воспитание гражданина-патриота – это социально-педагогический процесс, осуществляющий под воздействием объективных (школа, семья, учреждения дополнительного образования, общественные организации и т.д.) и субъективных (личностные качества, эмоциональное состояние и др.) факторов влияния социальной окружения;

- патриотическое воспитание – это систематическая, целенаправленная, педагогическая деятельность социальных, государственно-общественных институтов, семьи, физических и юридических лиц по формированию и развитию у подрастающего поколения представлений и понятий, чувств, стремлений, общечеловеческих культурных ценностей, поступков и действий, выражающих преданность, любовь, близость, готовность служить и защищать отчизну;

- система патриотического воспитания представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов (деятельность, действия, отношения, цели, субъекты, образовательная среда, управление), обеспечивающих достижение цели патриотического воспитания молодежи;

- патриотическое воспитание тесно взаимосвязано с воспитанием гражданственности как осознания ответственности за безопасность и процветание Родины, чувства нераздельной связи с народом, его продвижения по пути прогресса.

В современных условиях патриотическое воспитание – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки молодого поколения к деятельному взаимодействию в условиях гуманистического общества, к предприимчивому труду, участию в организации социально-значимых мероприятий, к реализации гражданско-правовых норм и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой социально-правовой, политический и нравственный выбор, за совершенствование своих способностей и возможностей в целях достижения жизненного успеха. Гражданско-патриотическое воспитание направлено на становление и развитие личности, обладающей качествами гражданина и патриота своего государства.

Хочется особо подчеркнуть, что в основе патриотического воспитания лежит, прежде всего, воспитание гражданско-патриотических чувств и ответственности. По нашему мнению, фактором развития патриотических чувств должна стать специально организованная педагогическая ситуация, когда дети переживают гордость за Мать, Отца, близких, свою семью; за школьный коллектив, который для них должен стать второй семьей

и т.д. С этой целью на базе СОШ №50 г. Владикавказа разработана и реализуется программа патриотического воспитания «Юный патриот».

Основная цель программы заключается в воспитании патриотов России, патриотов РСО-Алания, граждан правовой демократической страны, обладающих чувством национальной и интернациональной гордости, гражданского достоинства, любви к Родине, своему народу. Обозначенная цель охватывает широкий педагогический процесс, пронизывая все учебно-воспитательные структуры на основе интеграции учебных занятий и внеурочной деятельности обучающихся, разнообразные виды учебно-воспитательной деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. При планировании и организации работы учитывались традиционные районные, областные, всероссийские и общешкольные мероприятия, связанные с государственными и юбилейными датами; объявленные районные, областные, всероссийские конкурсы. Программа реализует следующие **направления патриотического воспитания: духовно-нравственное** (воспитание нравственно-устойчивой, духовно-развитой личности, обладающей такими общечеловеческими качествами, как честность, коллективизм, добросовестность, любовь к Родине и своему народу, соблюдение норм и правил поведения, уважение к старшим, мужество; воспитание уважения к родителям, сестрам и братьям, близким родственникам, семье, семейным ценностям; воспитание социально-активной личности, обращенной на служение интересам своей Родины; формирование ценностного отношения к труду как к жизненно-важной необходимости, ведущей деятельности на пути к достижению успеха в жизни; развитие позитивного мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни, укрепление активной жизненной позиции в плане собственного здоровья, непризнание асоциальных девиантных явлений, подрывающих физическое и духовное здоровье нации); *культурно-историческое* (воспитание у подрастающего поколения любви к своей «малой» и «большой» Родине, родному краю, ее достопримечательностям; вовлечение молодежи в работу по сохранению культурных достопримечательностей и исторических памятников трудовой и боевой славы; воспитание способности жить и трудиться с людьми других национальностей, культур, религий и языков, чувства национальной надменности, национального самосознания; *гражданско-правовое* (изучение государственной символики, государственной системы Российской Федерации, знакомство с ее Конституцией, гимном, правами и обязанностями граждан РФ; формирование ценностного отношения к национальным интересам своего государства, осознание гражданского долга, ее суверенитета, целостности, государственной безопасности и независимости; формирование правовой культуры, готовность к соблюдению законодательных актов; активизация деятельности школьного самоуправления); *военно-патриотическое* (знание Дней воинской славы, усвоение военной истории РФ, знакомство с боевыми и трудовыми подвигами в годы Великой Отечественной войны жителей Северной Осетии и Южной Осетии; сохранение воинских традиций, межпоколенной связи защитников Отечества, систематическая организация встреч учащихся участниками локальных военных конфликтов, с ветеранами войны, участниками антитеррористических операций; формирование положительного образа целого состава Вооруженных Сил РФ, готовности к выполнению обязательного воинского долга).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Валиева З.И. Национально-региональный компонент в патриотическом воспитании учащихся // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 34-37. АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

2. Павлова О.А. Общекультурная компетентность как основа формирования патриотического сознания студентов-бакалавров // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 22-26.

3. Саратовцева Н.В. Православие и патриотическое воспитание: педагогические идеи прошлого для настоящего // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 65-69.

4. Выступление Д.А. Медведева на видеоконференции в приемной Президента России, 9 апреля 2009 г.

5. Техти В.Л. Выработка патриотической идеи на поликультурной основе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №3 (22). С. 159-162.

6. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М.: «Юрайт», 2009. – 522с.

7. Вежевич Т.Е. Моделирование систем патриотического воспитания школьников: методология, теория, практика. - Улан-Удэ: Бэлиг, 2010. – 392 с.

8. Сорокина Л.Н. Программа по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию «живая надежда России» // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1 (3). С. 158-160.

9. Валиева З.И. Этнопедагогические основы патриотического воспитания школьников в условиях Северо-Кавказского региона: на материале Республики Северная Осетия-Алания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №1. С. 77-80.

10. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное ориентирование современной российской молодежи: структурный анализ // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 11-15.

11. Бекоева М.И. Особенности реализации поликультурного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №4 (13). С. 22-24.

12. Горбачева Н.Б. Изучение молодежи в социологическом аспекте // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 57-60.

13. Тахохов Б.А. Поликультурная парадигма в современном образовании // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Т. 2. №10. С. 135-138.

14. Горбачева Н.Б. Влияние межпоколенной коммуникации на социализацию молодежи // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 111-114.

15. Белогорская Л.В. Особенности развития политического сознания студенческой молодежи в образовательном процессе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 101-104.

16. Паршакова Ю.А., Лузина Д.В. Сущность, типы и факторы социальных движений // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

УДК 378.147

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2016

Тимкина Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
*Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова,
Пермь (Россия)*

Аннотация. Вариативное образование реализует право человека на свободу выбора, позволяет удовлетворять потребности личности в образовании. Свобода выбора является фактором развития личности. Наличие возможности выбора определяет множество путей развития человека. Основными характеристиками данного подхода выступает индивидуализация процесса образования, совместная учебная деятельность, разнообразие обучения, возможность выбора. Актуальность разработки вариативного иноязычного образования определяется возрастанием требований к владению иностранным языком специалистами разных направлений подготовки, уровень владения иностранным языком должен позволить специалистам участвовать в межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. Вариативный подход к иноязычному образованию в высшей школе нацелен на развитие вторичной языковой личности будущего специалиста, позволяет обеспечить профессиональную ориентированность процесса обучения, индивидуализировать иноязычную подготовку и актуализировать самообразование студентов иностранному языку. Отмечается необходимость проектирования вариативного образовательного пространства, вариативных индивидуальных программ, разработки интегрированных курсов по иностранному языку и специальным предметам. Применение вариативного подхода в высшей школе позволит учесть уровень владения иностранным языком, личные и профессиональные интересы студентов, когнитивные и психологические особенности, что обеспечит мотивацию к изучению иностранного языка и улучшит качество языковой подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: иноязычное образование, высшая школа, вариативность, профессиональная направленность обучения, индивидуализация, самообразование

VARIABLE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT A HIGHER SCHOOL

© 2016

Timkina Yuliya Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of Foreign Languages

Perm State Agricultural Academy named after academician D.N. Pryanishnikov, Perm (Russia)

Abstract. Variety of Education embodies the human right to freedom of choice, meets the individual needs in education. Freedom of choice is a factor of the person development. Availability of choice determines a multiplicity of human development pathways. The main features of the variable approach are individualization, variety of education, cooperative learning and opportunity of choice making. The relevance of the development of variable foreign language education is determined by the increasing requirements for specialists capable of using foreign language for the participation in intercultural professional communication. Variable approach to foreign language education aims the developing secondary language personality of future specialist, provides professionally oriented study, individualization of training process and forces the students to foreign language self-education. Necessity of creation of variable educational space, personal learning path and foreign languages for specific purposes modules is noted. Introducing of variable approach at a higher school will focus on students' foreign language skills, personal and professional interests, cognitive learning styles and psychological features, it will improve motivation for learning foreign language and get better linguistic training of the future specialists.

Keywords: foreign languages education, higher school, variety, professionally oriented study, individualization, self-education

Вариативное образование имеет долгую историю. Известные со времен Древней Греции различные типы школ с разными программами, курсами представляют собой первые задатки вариативной системы, нацеленной на реализацию человеком права на выбор профессии, условия и формы обучения [1].

Понятие свободы выбора в философии взаимосвязано с творческой деятельностью человека, характеризует её и выступает одновременно источником развития и его результатом. Отечественный мыслитель Н.А. Бердяев отмечал, что «необходимость характерна для эволюции, творчество рождается из свободы» [2, с.104]. Свободное действие напрямую связано с наличием альтернативы и способом реализации, которые определяются целями человека, основанными на знаниях и опыте. Развивающийся человек имеет большое число «степеней свободы», что определяет множество путей и направлений развития, возможность творчества себя и своей истории [3, с.44], а также наделяет ответственностью за выполняемое действие.

Создание системы обучения, направленной на развитие личности и индивидуальных способностей посредством предоставления свободы выбора индивидуальной программы, нашло отражение в концепции вариативного развивающего образования А.Г. Асмолова, реализующего «компетентный выбор каждой личностью своего жизненного пути» и предоставление «веера» возможных вариантов индивидуального образования [4]. Основной целью вариативного образования, по мнению исследователя, выступает «формирование картины мира, которая

обеспечит ориентацию личности в разных жизненных ситуациях, включая ситуации неопределенности» [4]. Ключевыми характеристиками вариативного образования для исследователей являются: индивидуализация процесса обучения, совместная деятельность, разнообразие обучения, возможность выбора как необходимое условие открытой системы образования.

В последние годы отмечается возрастание интереса к вариативному обучению, который проявляется в трех аспектах разработки вариативности. В теоретическом русле выполняются исследования, направленные на создание целостной картины вариативного образования. В прикладном плане прослеживается расширение и углубление исследований, посвященных изучению вариативного образования на различных ступенях обучения: начальное образование, старшая ступень обучения, региональный аспект образования, предметное образование. В организационном аспекте исследователями рассматриваются управление вариативным образовательным процессом в школе, на уроке, при оценке качества образования.

Актуальность разработки вариативного подхода к иноязычному образованию специалистов различного профиля определяется необходимостью модернизации образовательного процесса в вузе. Иноязычное образование призвано подготовить студентов к участию в межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности на иностранном языке, к осуществлению академической и профессиональной мобильности, а также развить способности лингвистического самооб-

разования [5]. Причинами, затрудняющими достижение цели, являются: различный уровень владения иностранным языком студентов при массовом обучении (от начинающего до выпускника школы с углубленным изучением иностранного языка), низкая мотивация студентов; различное количество зачетных единиц, отведенное на освоение курса (от 3 до 8 зачетных единиц), слабо разработанные механизмы организации самостоятельной работы студентов.

Решение данных задач возможно за счет реализации вариативного подхода, при переходе от единообразия к многообразию иноязычного образования в вариативном пространстве, направленного на возможность выбора индивидуальной образовательной траектории на основе актуального уровня владения иностранным языком, когнитивного стиля обучения, специфики будущей профессиональной деятельности [6]. Преимуществом данного подхода выступает ориентация образовательного процесса на развитие конкретной личности, в лингвистическом образовании – это развитие вторичной языковой личности, наделенной «многокомпонентным набором языковых способностей и готовности к осуществлению речевой деятельности» [7]. Осознанный выбор содержания, технологии или средства обучения, основанный на потребностях, ведет к достижению личных результатов, а, следовательно, влияет на развитие вторичной языковой личности конкретного студента.

Обучение иностранному языку в вузе имеет профессионально-ориентированный характер, в научной литературе рассматривается как процесс, «направленный на подготовку студентов к иноязычному общению в профессиональных и научных областях и ситуациях, организованный с учетом особенностей профессионального мышления студентов» [8, с. 21]. При этом исследователи отмечают, значимость организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности [8].

Организация вариативного обучения позволяет придать новые смыслы аудиторной работе студентов. Так как, работа над выбранными вариантами модуля осуществляется самостоятельно, аудиторная работа должна ориентироваться на моделирование иноязычной квази-профессиональной среды, обеспечивающей вовлеченность студентов в иноязычное общение. Сущность профессионально-ориентированного иноязычного образования заключается в интеграции профессиональных дисциплин и иностранного языка, что достигается разнообразием вариантов интегрированных курсов, тем, имеющих личную значимость для студента и позволяющих ему приобретать дополнительные компетенции в освоении индивидуальной вариативной программы профессионального иноязычного образования. Данное положение приводит нас к рассмотрению следующей характеристики вариативного иноязычного образования, а именно, индивидуализации профессионально-ориентированного процесса развития вторичной языковой личности.

Индивидуализация обучения рассматривается в современных педагогических работах в контексте гуманистической парадигмы образования, как необходимое условие становления личности студентов в качестве субъектов образовательного процесса [9]. Исследователи данного феномена, в зависимости от области применения, раскрывают различные стороны индивидуализации образования: ориентация содержания, форм и методов на удовлетворение потребностей личности (И.Д. Бутузов, И.Б. Закиров и другие); создание условий развития личности (М.А. Мартынович, И.Э. Унт и другие); индивидуальная самостоятельная работа (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев). Общим в понимании индивидуализации образования является восприятие обучающегося как индивидуальности, наделенной «своеобразной совокупностью признаков личности, характеризующих её, как целое, и отличающее её от всех других»

[10]. В педагогическом смысле данное понятие рассматривается как процесс «обособления одного ученика в учебной деятельности с учетом его индивидуальности» и соотношение целей и приемов обучения с многосторонними свойствами личности [11, с. 59].

Анализ научных источников и сложившейся практики иноязычного образования в вузе свидетельствует о том, что достичь полной индивидуализации в условиях массового обучения практически невозможно. В высшей школе не сложилась практика изучения индивидуальных различий студентов, особенностей психической и когнитивной сферы, определения мотивов и устремлений, ценностных ориентаций личности [9]. Не разработаны механизмы, позволяющие гибко изменять содержание, технологии и средства курса, для создания благоприятных условий для конкретного студента в рамках единого учебного процесса.

Вариативный подход создает предпосылки проектирования индивидуальных траекторий в условиях выбора лично-значимого направления. Термин «индивидуальная образовательная траектория», вслед за П.В. Сысоевым, понимается как «персональный путь достижения поставленной образовательной цели (или учебной задачи) конкретным обучающимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям» [12]. Широкий спектр вариантов образования предоставляет возможность проектирования индивидуальных траекторий по множественным параметрам. Образовательная траектория может проходить не только по реперным точкам уровней владения иностранным языком, но и располагаться в плоскости одного уровня для расширения и углубления знаний в определенной области, находится в трехмерном пространстве, охватывая межпредметные сферы межкультурного общения.

Вариативная индивидуальная познавательная деятельность обеспечивает приобретение студентом опыта выполнения «специфических личностных функций» – выбор, постановка цели, определение смысла (мотива), самореализация, ответственность [13], что определяет следующую принципиальную характеристику вариативного иноязычного образования.

Самообразование, реализуемое в самостоятельной работе студентов, является целью подготовки будущих специалистов к саморазвитию и обучению в течение жизни [14]; выступает основной учебно-познавательной формой образовательного процесса, направленной на развитие автономии и субъектности обучающегося [15], активизирует внутренние познавательные мотивы к присвоению новых знаний [16]. С точки зрения компетентностного подхода, исследователи определяют самообразовательную компетенцию как «способность и желание студентов осуществлять самостоятельную учебно-познавательную деятельность, способность к саморефлексии, самоконтролю и выбору индивидуальной траектории» [15, с. 20], подчеркивая, что формирование, организация и контроль осуществляется самим студентом – субъектом образовательного процесса, наделяет его универсальными способами осуществления познавательной деятельности [17]. А.Г. Асмолов отмечает, что формирование универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных) закладывает основу самоопределения и самореализации личности [4].

В области профессионально-ориентированного иноязычного образования учёные исследуют иноязычную самообразовательную компетенцию, как способность и готовность к эффективной самостоятельной познавательной деятельности, направленной на повышение уровня владением иностранным языком с целью удовлетворения профессионально-личностных потребностей [18], включают в неё следующие способности: самостоятельно мыслить, принимать решение, создавать индивидуально и в сотрудничестве образовательный продукт, выстраивать собственную систему знаний и

способов получения новых знаний, реализовывать индивидуальные стремления [18]. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции призвано сформировать учебную автономию, под которой понимают образовательную деятельность, регулируемую студентом самостоятельно, независимо от преподавателя [19]. По мнению исследователей, значимыми компонентами автономной деятельности являются способность учиться самостоятельно, нести ответственность за образовательный результат, овладение навыками и умениями самообразовательной деятельности для самообразования в будущей профессиональной деятельности, осуществление рефлексии всего процесса [9].

Следует отметить, что при вариативном подходе самостоятельная работа студентов должна обеспечивать: а) удовлетворение личных и профессиональных познавательных потребностей посредством выбора содержания, технологий, средств, форм образования; б) учет актуального уровня владения иностранным языком, уровня сформированности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента [15], то есть сформированности самообразовательных умений к освоению иноязычной культуры и языка [19]; в) построение вариативной индивидуальной программы, предполагающей выбор оптимальных стратегий и продуктивных технологий лингвосамообразования [20, 21]; г) проявление способности и готовности студента применять приобретенные знания в различных ситуациях личностного и профессионального межкультурного общения, «обеспечивая переход от репродуктивного уровня к творческому» [20, с. 25], д) рефлексию самообразовательной деятельности.

Целенаправленная, планируемая и контролируемая самостоятельная работа студентом при помощи преподавателя в условиях выбора привлекательных вариантов иноязычного образования реализует включенность студента в активную самообразовательную деятельность, обеспечивая приобретение личного опыта лингвосамообразования в сфере будущей профессиональной деятельности, ведет к становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности [22]. Как отмечает Н.М. Миняева, на высоком уровне развития самообразование становится самоуправляемой системой, что меняет внешние регулировки на саморегуляцию действий и поведения, самоизменяет личность, «смыкается с творчеством» [21], проявляется на продуктивном уровне владения иностранным языком, следовательно, выступает показателем развития вторичной языковой личности, что и является целью иноязычного образования в вузе.

В заключении, представляется возможным резюмировать, что профессионализация образования за счет интеграции общекультурной и профессиональной компетенций в многообразии междисциплинарных модулей; полная индивидуализация образовательного процесса посредством реализации вариативных индивидуальных образовательных программ; самообразование как ведущая форма освоения вариативной программы с целью достижения индивидуального образовательного результата создают необходимые условия для развития вторичной языковой личности будущих специалистов и способствуют улучшению качества иноязычной подготовки в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Липская Л.А. Вариативность как системообразующая основа развития отечественного образования (педагогико-антропологический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2007. 43с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Изд-во «Правда», 1989.
3. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования. М., 1970. С. 7-48.

4. Асмолов А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России [Электронный ресурс] // URL: <http://www.zankov.ru/about/theory/article=157/> (дата обращения 17.01.16).

5. Леушина И.В. Инновации в системе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов технического вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 1. С. 55-58.

6. Леушина И., Шапов А. Лингвопрофессиональная подготовка технических специалистов // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 108-111.

7. Потёмкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2013. №2. т. 1. С. 215-224.

8. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов – уч. пособие. Орёл: ОГУ, 2005. 114с.

9. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. 2011. №2. С. 65-70.

10. Словарь Л.С. Выготского. М.: Смысл. 2007.

11. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

12. Сысоев П.В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. №3. С. 2 -12.

13. Кемерова Н.С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе // Вестник ТГПУ. 2010. №2 (92). С.53-57.

14. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №3 (12). С. 7-9.

15. Крылова Е.А. Совершенствование иноязычной самообразовательной компетенции студентов неязыковых вузов в условиях самостоятельной работы на основе мониторинг-технологии (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург. 2015. 238 с.

16. Сидоренко Т.В. Самостоятельная работа студентов технического вуза в профессионально ориентированном обучении иностранному языку: условия оптимизации // Вестник Томского гос. педагогического ун-та. 2010. №1. С.127-130.

17. Каскова М.Е. Формирование учебной автономии на основе выбора как метода обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 198 с.

18. Иванова М.А. Основы формирования самообразовательной лингвистической компетенции при профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Известия Российского гос. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 61. С. 403-406.

19. Коряковцева Н.Ф. Организация продуктивной деятельности студентов, изучающих иностранный язык // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы.–М.: Рема, 2009. С. 56-66.

20. Бобыкина И.А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 39 с.

21. Миняева Н.М. Проблема актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента в университетском образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 5 (154). С. 72-75.

22. Фокина И.В. Ситуации свободного выбора в процессе профессионального обучения // Перспективы науки и образования. 2013. №5. С. 170-172.

**ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ УЧАСТИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ
В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2016

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного образования**Удова Ольга Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного образования*Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)*

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей отношения родителей к образовательной организации и мера их участия в общественном управлении ДОО. В первой части статьи авторы представляют и анализируют результаты опроса 1420 родителей детей дошкольного возраста г. Иркутска. Делается вывод о вероятностных механизмах общественного участия родителей при формировании политики в сфере дошкольного образования в форме традиционных и инновационных каналов коммуникации. Родительское сообщество как субъект коммуникации не является однородным и консолидированным. Во второй части статьи авторы предлагают направления тактического и стратегического планирования расширения спектра форм и каналов взаимодействия с родительским сообществом, исходя из выраженной дифференциации внутри него для обеспечения учета интересов максимального числа потребителей. В качестве долгосрочной модели рассматривается – “обучающее” взаимодействие в форме «Родительского открытого университета». Данный подход, по мнению авторов, позволит администрации ДОО обрести в родительском сообществе партнеров в развитии учреждения. Институционализация участия общественности в оценке качества будет способствовать повышению ее эффективности и минимизации конфликтов между ДОО и родителями.

Ключевые слова: отношение родителей к образовательной организации, механизмы участия родительской общественности, каналы коммуникации, субъект коммуникации, родительский открытый университет.

**INSTITUTIONALIZATION OF PARENT COMMUNITY'S PARTICIPATION IN EVALUATION
OF THE PRESCHOOL EDUCATION QUALITY**

© 2016

Zaytseva Olga Yuryevna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department
of Preschool Education Pedagogics and Psychology**Udova Olga Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department
of Preschool Education Pedagogics and Psychology*Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)*

Abstract. The article is devoted to the characteristics of parents' attitude to the educational organization and the measure of their participation in the public administration of a pre-school educational institution. In the first part of the article the authors present and analyze the results of a head count of 1420 preschool children parents in Irkutsk. It gives a detailed analysis of parents' participation mechanisms in the formation of policy in the field of pre-school education in the form of traditional and innovative channels of communication. The parent community as a communication subject is not uniform and consolidated. In the second part of the article the authors suggest the direction of tactical and strategic planning for expanding the range of forms and channels of interaction with the parent community, which is based on the pronounced differentiation within it to ensure consideration of the interests of maximum number of consumers. As a long term model is considered – “teaching” interaction in the form of “Parents’ Open University”. This approach, according to the authors, will allow the administration of a pre-school educational institution to gain in the parent community partners in the development of the institution. The institutionalization of public participation in quality evaluating will help to improve its efficiency and minimize conflicts between a pre-school educational institution and parents.

Keywords: parents' attitude to the educational organization, the mechanisms of participation of the parent public channels of communication, the subject of communication, form of “Parents’ Open University”.

Одним из показателей эффективности модернизации образования является создание моделей государственно-общественного управления образовательными организациями с целью развития системы общественного участия в образовательной деятельности и повышения открытости и инвестиционной привлекательности сферы образования.

Федеральный закон №273-ФЗ указывает на возможность создания по инициативе обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников советов обучающихся, советов родителей, представительных органов работников. Такие органы создаются в целях учета мнения указанных лиц по вопросам управления образовательной организацией и при принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права и законные интересы этих лиц (ч.6 ст. 26) [1]. Полноценное и неформальное участие граждан в управлении образовательными учреждениями, формировании образовательной политики на местном, региональном и федеральном уровнях призвано обеспечить открытость и восприимчивость системы образования к общественным потребностям, обновление и повышение качества представля-

емых образовательных услуг, их соответствие социально-экономическим реалиям и перспективам.

Современная система управления образованием изменяется по нескольким направлениям:

- снижается степень централизации управления образованием,
- в системе образования переходят к договорным отношениям,
- повышается роль инноваций,
- развиваются общественные инициативы в сфере образования,
- создаются «горизонтальные» управленческие структуры.

Сущность государственно-общественного управления в современном образовании предполагает согласованное взаимодействие между государством и обществом в решении различных вопросов образования, связанных с возможностью ответственно и результативно влиять на образовательную политику, принятие управленческих решений, участие в выполнении ресурсообеспечивающих функций, создании здоровой социальной среды для обучающихся [2].

Исполнение принципа государственно-обществен-

ного характера управления требует создания единой системы управления, в которой единоначалие осуществляет руководитель, а самоуправление осуществляется в двух формах: непосредственной демократии и представительной демократии.

Формой непосредственной демократии являются общее собрание, педагогический совет. Формой представительной демократии являются конференция, совет образовательного учреждения, попечительский совет, управляющий совет и др.

Государственно-общественное управление образованием развивается на основе принципов:

- открытости и демократичности;
- взаимодействия и согласованности;
- участия и соуправления.

Признаком государственно-общественного управления считается появление «горизонтальных» управленческих структур в форме попечительского совета, совета учреждения, управляющего совета.

Признаки государственно-общественного управления:

- совместная управленческая деятельность государственных и негосударственных структур по руководству образовательными проектами;

- процедура принятия решения государственным (муниципальным) органом управления образованием, предусматривающая обязательное согласование проекта решения с представителями общественности;

- делегирование части властных полномочий органов управления образованием структурам, представляющим интересы определенных групп общественности.

Однако, в настоящее время, с одной стороны, администрация детского сада не желает привлекать родителей к данному процессу, опасаясь выявления недостатков и нерешенных проблем родительской общественностью, с другой стороны, семья не готова к участию в управлении и оценке качества деятельности ДОО. С целью подтверждения данного предположения, было проведено экспериментальное исследование в дошкольных образовательных организациях г. Иркутска.

Отношение родителей к образовательной организации и мера их участия в общественном управлении ДОО изучалась нами с помощью опросника, разработанного Архангельским Центром социальных технологий «Гарант» в рамках проекта «Разработка и продвижение механизмов общественного участия при формировании политики в сфере образования» (Заказчик - Программа поддержки гражданского общества «Диалог» (АЙРЕКС) [3]. Опросник был адаптирован для родителей детей дошкольного возраста и включал вопросы о важности дошкольного образования для ребенка и его целевых ориентирах,

В исследовании участвовали 1420 родителей.

Анализ результатов опроса показал, что осознанно выбирают ДОУ для ребенка, имея несколько четких критериев 48,5 % опрошенных; 38,5 % руководствовались общими требованиями к ДОУ; 13 % делали выбор спонтанно, никаких требований не предъявляли.

46,8 % считают, что система дошкольного образования старается учитывать запрос родителей, но не в полной мере; 29,7 % признают, что требования, предъявляемые к системе дошкольного образования, в полной мере учитывают пожелания семей. Почти одинаковое количество родителей (11,5 и 12%) имеют набор пожеланий к системе образования, но уверены, что они игнорируются, и не имеют конкретного запроса к ДОУ.

Среди целей современной отечественной системы дошкольного образования родители называют самыми важными:

- умение общаться в коллективе (73,3%);
- умение определить первоочередные проблемы и найти их правильное решение (52,8%).
- умение увидеть и выбрать альтернативные решения (54,2%).

Скорее важным признают среди целей системы дошкольного образования способность увидеть новые проблемы в знакомых стандартных условиях 56,5% респондентов (таблица 1).

Таблица 1 - Количество родителей, определяющих важность целей системы дошкольного образования (%)

Цели современной системы дошкольного образования	Очень важно	Скорее важно	Скорее неважно	Неважно	Затруднительно ответить
самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию	45,6	36,1	3,5	7,6	7,2
способность увидеть новые проблемы в знакомых стандартных условиях	31,6	56,5	5,5	1,9	4,5
умение увидеть и выбрать альтернативные решения	54,2	37,7	4,0	1,4	2,7
умение определить первоочередные проблемы и найти их правильное решение	52,8	38,6	3,7	1,7	3,2
умение комбинировать ранее известные способы решения проблемы с целью определения нового, более рационального способа решения	48,7	35,6	7,1	2,8	5,9
умение создавать оригинальный способ решения при известных других	46,5	34,3	10,1	2,4	6,7
Умение общаться в коллективе	73,3	21,5	3,3	0,2	1,7

Неважным 7,6% родителей признают самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию. То есть один из целевых ориентиров дошкольного образования не признается родителями.

Родители, не осознавая собственной значимости в развитии ребенка, считают, что детский сад должен не только учить, но и воспитывать ребенка. Игнорируя статью 41 «Закона об образовании в Российской Федерации», родители перекладывают ответственность на коллектив детского сада. Ранжируем «необразовательные» задачи современного детского сада, выделенные большинством родителей:

- помогать ребенку в социализации, умения успешно общаться – 61,6%;
- готовить ребенка к поступлению в школу – 52,4%;
- предоставлять ребенку возможность дополнительных занятий – 50,9%;
- консультировать и оказывать помощь родителям в воспитании детей – 48,7%;
- воспитывать, приучать к дисциплине – 46,9%;
- воспитывать активного гражданина и патриота – 41%.

Активность родителей во многом зависит от степени информированности о происходящем в образовательном учреждении. 36,6 % опрошенных постоянно находятся в курсе событий, знают в деталях самые последние новости из жизни детского сада; 40,9% знают только о наиболее важных событиях в детском саду, информация к ним поступает периодически; 15,9% знают только об успехах и проблемах своего ребенка, о жизни ДОУ почти ничего не знают. Лишь 6,6% ничего не знают ни о жизни ДОУ, ни об образовательных достижениях своего ребенка. Это та категория «равнодушных» родителей, которые не проявляют интерес к процессу развития собственного ребенка.

На вопрос об активности родительской позиции по отношению к детскому саду ответили только 48,4% участников исследования. Из них: 4,3% интересуются общественной жизнью ДОУ постоянно, по возможности стараются участвовать, но не всегда это получается; 12,7% иногда могли бы принимать участие в деятельности органов общественного управления ДОУ; 29% интересуются, если это напрямую касается только их ребенка.

Оценивая собственные возможности повлиять на деятельность детского сада, принять участие в управлении качеством образования в ДОУ, 33% родителей утверждают, что администрация интересуется их мнением только по ключевым вопросам. 16,8 % семей уверены в своем влиянии на дела ДОУ (их мнение является решающим по все вопросам). Вместе с тем было выявлено: 3 % родителей считают, что администрация ДОУ игнорирует мнение родителей.

Выразить свое мнение по разным вопросам жизнеде-

ятельности учреждения, опрошенные родители могут через:

- общее собрание родителей и администрации – 65,6%
- встречу с воспитателем – 64,4%
- прием у заведующей ДООУ по личным вопросам – 42%
- анкетный опрос родителей – 40,7%
- обращение в Родительский комитет группы, ДООУ – 22,6%
- работу в Родительском комитете группы, ДООУ – 18,2%
- интернет – 15,9%
- анонимный ящик в фойе ДООУ для обращений – 8,3%
- обращение в орган управления образованием – 6,9%.

Полученные данные свидетельствуют о наличии влияния администрации и родителей на разрешение проблем в стенах дошкольного учреждения.

Общепризнанной является значимость общественной оценки качества образования как один из показателей эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ («удовлетворенность населения качеством образования»). По мнению родителей в оценке деятельности ДООУ должны участвовать родители и представители общественности – так ответили 40,8% респондентов. 35% считают, что оценить эффективность образовательной деятельности может профессиональное сообщество (педагогический совет, методисты, воспитатели разных ДООУ), 18,5% – попечительский (управляющий) совет, объединяющий представителей администрации детского сада и общественности. Признают роль администрации детского сада во главе с заведующей в деле оценки качества образования 32,2% родителей.

Лично участвовать в оценке деятельности воспитателя готовы 15,6% опрошенных, скорее готовы – 22,5%, скорее не готовы – 14,8%, точно не готовы 29,8%.

Почти половина родителей (41,7%) считают возможной формой их личного участия как родителя в оценке деятельности воспитателя в посещении разных видов совместной образовательной деятельности педагога с детьми. 20,5% выразили готовность участвовать в анонимных анкетных опросах с оценкой деятельности конкретных воспитателей. Могли бы участвовать в разработке системы критериев, по которым будут оценивать деятельность воспитателей, и распределении им стимулирующих выплат и премий 6,8%, только в распределении стимулирующих выплат (премий) воспитателям по итогам деятельности – 4,2%, в комиссии по аттестации воспитателей – 5,1% родителей.

Ответы на вопрос «Что должна, на Ваш взгляд, сделать администрация детского сада во главе с заведующей ДООУ, чтобы родительская общественность могла участвовать в оценке деятельности воспитателей?» распределились следующим образом:

- предоставить родителям больше возможностей посещать открытые мероприятия в ДООУ – 28,3%;
- ДООУ должно раз в год готовить и представлять общественности публичный доклад – 24,4%
- администрация детского сада должна проводить голосование среди родителей по наиболее важным вопросам – 16,7%;
- администрация детского сада должна провести в каждой группе собрания с участием заведующей, ее заместителей и анкетные опросы среди родителей, в которых они будут выбирать лучших педагогов ДООУ – 12,8%.

Полученные данные еще раз подтверждают недостаточность информированности родителей о мере их участия в образовательных отношениях, либо их низкой активности в жизнедеятельности ДООУ.

Таким образом, процесс обобществления отношений

в сфере образования еще не в полной мере соответствует современным требованиям. Нами выявлена неготовность родителей активно включаться в этот процесс. Следовательно, необходимо помочь родителям осознать важность их участия не только в деле воспитания и развития собственного ребенка, но и в государственно-общественном управлении. Для этой цели следует соблюдать поэтапность: сначала осуществить психолого-педагогическое просвещение родителей, затем активизировать родителей во взаимодействии с педагогами, только потом вовлекать в соуправление.

Вслед за Е.В. Рыбаком отмечаем важность актуализации аксикреативного потенциала семьи в системе дошкольного воспитания, посредством специального организованного образования родителей. Понятие «аксикреативная» означает «процесс порождения, «выращивания» человека или группы людей новых ценностей или «регенерации» и принятия переосмысленных в своем личностно-индивидуальном значении социальных и других ценностей» [4].

Причем важно оказывать психолого-педагогическую помощь семье, профессиональную помощь специалистов образовательного учреждения, взаимодействующих в развитии семейной коммуникации и детско-родительских отношений, формировании родительской компетентности и творческих проявлений всех участников образовательных отношений.

Этому способствует проект «Родительский открытый университет», разработанный и реализуемый факультетом педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» и Иркутским областным советом женщин. Базовыми площадками Родительского университета являются образовательные организации муниципальных образований Иркутской области.

Организация каждой встречи для родителей тщательно продумывается и обеспечивается методическим оснащением. Планируя ту или иную тему для родителей, мы исходим из представлений о родителях, как современных людях, готовых к обучению, саморазвитию и сотрудничеству. Специалисты готовят интересную и полезную информацию о том, как подготовить ребенка к детскому саду, как поддержать ребенка в сложный для семьи период изменения социальной ситуации развития ребенка в момент прихода в детский сад или перехода в школу, как улучшить взаимоотношения с ребенком, способствовать развитию познавательной и нравственно-волевой сфер и др.

Формирование эффективной родительской позиции осуществляется не только в рамках сложившихся традиционных форм обучения родителей основам социальных и педагогических знаний (лекции, собрания), но и через консультирование родителей специалистами – представителями педагогической науки и практики, проведение тематических видеоконференций и круглых столов, других активных форм. Педагогов ориентируют на интерактивные методы сотрудничества с родителями, так как именно такие методы позволяют сформировать не только представление родителей о воспитании ребенка, но и навыки эффективного взаимодействия с ним.

Создание и функционирование родительского университета на базах дошкольных образовательных организаций позволило объединить коллектив единомышленников вокруг важного и интересного дела, актуализировать вопросы семейного воспитания. Родителям – получить квалифицированную помощь в воспитании ребенка, педагогам – повысить собственную значимость и привлечь родителей к сотрудничеству, и тем и другим – объединиться, определить общие ориентиры в процессе развития дошкольника.

Таким образом, организуемая нами работа способствует становлению эффективного родительства, помогает объединению усилий педагогов и родителей в процессе укрепления института семьи и актуализации

воспитательного потенциала участников образовательных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Точка доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>
2. Шимутина Е.Н. Сущность и риски государственного управления // Учительский журнал. – 2011. - №1. – С. 19-25.
3. Селиверстова И. В., Косарецкий С. Г. Участие родителей в формировании образовательной политики школы: коммуникативные барьеры. Точка доступа: <http://www.gouo.ru/inform/practice3/book05.pdf>
4. Рыбак Е.В. Аксикреативные потенциалы социального образования современных молодых родителей в условиях дошкольного учреждения // Дошкольное образование. - №8. – 2011. – С.103-106.

УДК 378

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

© 2016

Ульянина Ольга Александровна, кандидат социологических наук, заместитель начальника отдела морально-психологического обеспечения – начальник отделения психологической работы**Исаев Ризван Абдуллаевич**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Физическая подготовка»*Волгоградская академия МВД России, Волгоград (Россия)*

Аннотация. В статье анализируются социальные, политические, экономические причины, влияющие на состояние современного профессионального образования, рассматриваются основные тенденции модернизации образования в контексте Болонского процесса и изменения концептуальных методологических основ подготовки специалистов. Изучается государственная политика в области развития образования, ориентированная на изменение качественного формата подготовки компетентных специалистов, внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и переход на компетентностную модель обучения. Обосновывается необходимость процесса интеграции Российского образования в мировое пространство. Описывается состояние, проблемы и перспективы развития высшего профессионального образования.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные организации, профессиональная подготовка, болонский процесс, компетентностный подход, образовательные стандарты высшего профессионального образования.

MODERN TRENDS IN MODERNIZATION OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION IN
RUSSIA AND ABROAD

© 2016

Ulyanina Olga Aleksandrovna, candidate of sociological sciences, Associate Chief of the Department of Psychological and Moral Services - Chief of the Division of Psychological Services**Isaev Rizvan Abdulaevich**, candidate of pedagogical sciences, Assistant Professor, Department of Athletics *Volgograd Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, Volgograd (Russia)*

Abstract. The article contains the analysis of social, political and economic factors that influence the state of modern vocational education. It also presents the main tendencies of education modernization in terms of Bologna process and the changes in conceptual methodological basis of specialist training. The article shows the research of state policy of education development aimed at changing the specialist training format, implementing the state federal standards of higher education, switching to competence-based model of teaching. The article justifies the importance of integrating Russian education into global educational space. The article describes current state, problems and perspectives of higher vocational education development.

Keywords: higher education, educational establishment, vocational training, Bologna process, competence-based method, higher vocational education standards.

Экономические, социально-политические изменения в современном обществе, информационно-технологический прогресс существенно влияют на состояние и развитие современного образования. В постоянно меняющихся условиях жизнедеятельности и массивных информационных потоках одной из приоритетных задач высшего профессионального образования становится адаптация к новым условиям жизнедеятельности современного общества, а соответственно является необходимым создание более гибкой, мобильной образовательной системы, отражающей актуальные потребности общества.

В ходе широкомасштабной модернизации всех сфер социально-экономической жизни российского общества огромную роль играет уровень профессионализма и компетентности специалистов. Образовательная политика ориентирована на тенденции мирового развития и, безусловно, отражает общенациональные интересы в сфере образования. Среди ведущих современных тенденций мирового развития, направляющих процесс модернизации образовательной системы, можно отметить следующие [16, с. 3-4]:

- переход к постиндустриальному, информационному этапу развития общества, значительное расширение масштабов международного, межкультурного взаимодействия, в связи с чем, особую важность приобретают коммуникативные компетенции, эмоциональный интеллект, межнациональная толерантность;

- увеличение объемов информации и количества информационных потоков, постоянно меняющиеся условия жизнедеятельности, что в совокупности приводит к необходимости формирования профессиональной мобильности как значимой компетенции будущих специалистов;

- активное развитие в экономической сфере, рост

конкуренции, изменяющиеся требования работодателей, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной компетентности и профессиональной мобильности специалистов;

- рост глобальных мультимодальных проблем, решение которых возможно в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует значительного расширения перечня компетенций специалистов, в том числе, и за счет трансконцептуальной междисциплинарной подготовки в процессе обучения;

- появление и расширение возможностей социального и политического выбора, ситуация выбора в свою очередь предполагает определенные последствия и требует ответственности каждого, а соответственно необходимым является и повышение уровня готовности граждан к такому выбору;

- повышение значимости человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального достояния, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования.

В России и зарубежных странах в последнее десятилетие происходят существенные изменения в сфере образования, затронувшие концепцию и содержание образования, организационные структуры, глобальные цели и задачи, подходы к разработке образовательных стандартов, методы и формы обеспечения качества образования, финансирование и многие другие аспекты [16, с. 3-4].

Основными общемировыми тенденциями модернизации образования являются следующие:

- интеграция образования в мировое пространство и создание международных стандартов качества образовательной подготовки компетентных специалистов;

- изменение концептуального подхода в образовании и переход на компетентностную модель обучения;

- усиление прогностической направленности образования, ориентированного на удовлетворение, как насущных актуальных потребностей современного общества, так и на возможные социально-экономические запросы в будущем; переход от концепции поддерживающего образования к концепции опережающего образования.

В странах Европейского Союза прodelывается огромная работа, направленная на повышение качества высшего образования в Европе и популяризацию европейской системы во всем мире. основополагающие направления модернизации образовательной системы в европейских странах были изложены в Болонской декларации 1999 года, а процесс достижения этих целей назван Болонским процессом.

Болонский процесс нацелен на создание единого европейского пространства высшего профессионального образования, это процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования». В настоящее время Болонский процесс объединяет 47 стран. Страны, задействованные в данном процессе, принимают на себя определённые обязательства относительно реформирования национальных систем образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации. Россия присоединилась к Болонскому процессу на берлинской встрече министров образования европейских стран в сентябре 2003 года.

Основными целями Болонского процесса являются следующие:

- создание единого пространства высшего профессионального образования с целью создания условий для мобильности в образовании и трудоустройстве;
- формирование и развитие социального, научно-технического и культурного потенциала Европы;
- выход на международный уровень и повышение престижности обучения в европейских образовательных организациях;
- повышение конкурентоспособности европейских образовательных организаций среди образовательных систем других стран;
- стремление прийти к единому концептуальному подходу подготовки специалистов (в содержательном, методологическом и качественном аспектах) в различных национальных системах высшего профессионального образования;
- повышение уровня профессиональной компетентности (квалификации) специалистов и качества образовательных услуг;
- повышение роли образовательных организаций в формировании ценностно-нравственных, морально-этических и культурных ориентаций современной молодежи, как носителей «европейского сознания» [12, с. 57-58].

Процесс становления системы отечественного образования ориентирован на ее интеграцию в мировое образовательное пространство, что отражает тенденцию новой образовательной парадигмы, способной трансформировать существующую образовательную систему в важную компоненту единого европейского пространства высшего образования.

Подписание министрами образования Болонской декларации в сентябре 2003 г. инициировало кардинальный пересмотр образовательных стандартов профессионального образования, значительное обновление его содержания в соответствии с задачами развития страны и требованиями времени, поиск оптимальных способов, средств и технологий организации и реализации образовательного процесса.

Процесс вхождения в мировое и европейское пространство отечественной образовательной системы ос-

новывается на комплексном подходе, который позволяет охватить все направления и структурные компоненты учебного процесса, обеспечивая функциональную междисциплинарную взаимосвязь содержания профессиональной подготовки специалистов. Выше обозначенные изменения связаны, в первую очередь, с пересмотром концептуальных основ подготовки специалистов и переходом от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу в образовании. Названный подход позволяет реализовывать личностно ориентированное обучение и направлен на формирование комплексной системы универсальных знаний, умений и навыков, сопряженных с практическим опытом [15], в целом определяемой как ключевые компетентности, являющиеся качественными показателями результатов образования, [11, с. 170-174].

Однако сегодняшнее состояние функционирования отечественного высшего профессионального образования мало соотносится с происходящими изменениями его статуса и перспективами интеграции, что объясняется не только внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития современной российской действительности, но и отсутствием единой концепции эффективной реализации вхождения Российской образовательной системы в мировое образовательное пространство [5, с. 327-31].

В последнее десятилетие государством предпринят ряд мер по совершенствованию системы образования и выход на международный уровень качества профессиональной подготовки специалистов. В первую очередь, речь идет о повышении гибкости образовательных программ и внедрении федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

На современном этапе приоритетным направлением государственной политики в области образования является повышение качества результатов образования и обеспечение соответствия уровня подготовки меняющимся запросам социума в контексте стратегических задач развития российского общества и экономики [14]. Так, в Российской Федерации сформирован и реализуется комплекс мероприятий, направленных на развитие образования, отраженных в нормативно-правовых документах страны.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (далее - Концепция), отмечено, что необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Одним из основных факторов экономического развития является возрастание роли человеческого капитала.

Глобальная конкуренция в области экономики, политики и разделения сфер влияния на уровне международных отношений привела к процессу обострения конкуренции среди различных национальных систем образования, их качества и получаемого на выходе результата в виде грамотных компетентных высококвалифицированных специалистов. Данные обстоятельства привели к необходимости постоянного обновления инновационных технологий обучения, создания гибких образовательных программ, позволяющих в совокупности адаптироваться к запросам и требованиям динамично меняющегося мира.

Стратегическая цель государственной политики в области образования - повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям экономики и современным потребностям общества и каждого гражданина в отдельности, поскольку качественное образование продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим

фактором социальной справедливости и политической стабильности.

Модернизация системы Российского образования осуществляется, в том числе посредством внедрения в практику подготовки специалистов компетентностного подхода, позволяющего выстраивать логическую взаимосвязь между академическими знаниями и практическими умениями [14].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одной из основных задач регулирования отношений в сфере образования устанавливается необходимость создания условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации [19].

Именно такие условия для дальнейшего поступательного развития образования создает Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы (далее - Программа). Личностно ориентированная модель образования, учитывающая внешние вызовы и тенденции, и соответствующая ей структура Программы позволят существенно повысить конкурентоспособность личности на рынке труда, образовательных организаций и в конечном итоге экономики и государства в целом.

Целью Программы является обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала.

Одной из ведущих задач программы является формирование гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации [15].

Согласно концепции модернизации российского образования основная цель профессионального образования заключается в подготовке компетентного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Суть компетентностного подхода заключается в формировании у обучаемых определенного набора ключевых компетенций, реализация которых позволит им быть успешными в профессиональной деятельности. В отличие от термина «квалификация» компетенции включают в себя такие качества, как инициативность, готовность к сотрудничеству, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Важно отметить, что в рамках компетентностного подхода не отрицается значение знаний (познание и практика образуют две стороны единого процесса освоения мира), но при этом акцентируется внимание на умении использовать эти знания в решение жизненных и профессиональных проблем. Как отмечает А.М. Митяева, имеют место «разумное и длительное, сосуществование знаниево-предметной и компетентностной составляющих, синтез академического и практико-ориентированного образования» [10, с. 59].

Компетентность можно определить как совокупность способностей реализации личностного потенциала для успешной самореализации в профессиональной деятельности с учетом понимания сути проблемы, анализа возможных вариантов ее оптимального решения, представления конечного результата деятельности и ее оценки. В такой трактовке компетентности на первое место выдвигается не информированность обучаемых, а умение разрешать разноплановые проблемы [3].

В научной литературе понимание компетентностного подхода определяется как совокупность общих принципов реализации целей образования, определенных

содержания, организации образовательного процесса и оценки его результатов. В рамках данного подхода в образовании предполагается:

- развитие у будущих специалистов способности эффективно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования имеющихся знаний, умений и опыта;
- создание условий для формирования у будущих специалистов необходимого опыта;
- определение уровней развития необходимых специалисту компетенций с помощью поэтапной оценки образовательного результата [9].

Существует несколько иная трактовка компетентностного подхода в образовании с позиций «Как ...?» и «Почему ...?» [4]. При этом, значимых отличий от предыдущих трактовок нет, поскольку в конечном итоге суть компетентностного подхода сводится так или иначе к формированию опыта необходимого для решения проблем и способствующего успешной профессиональной реализации специалиста.

Однако, по мнению большинства исследователей в данной области, компетентностный подход может стать основой новой парадигмы образования только при условии сбалансированного владения определенными профессиональными знаниями и умениями в целях осуществления практической деятельности и направленности учебного процесса на решение проблемных задач на основе сотрудничества и взаимодействия. При таком подходе содержание понятия профессиональной компетентности принимает более конкретные и логичные очертания [11, с. 170-174]. Таким образом, компетентностный подход позволяет перейти к ориентации на применение и организацию знаний; ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций [13, с. 131-137].

Образовательные организации высшего профессионального образования должны сегодня готовить специалистов к переменам, развивая у них такие качества, как гибкость, мобильность, креативность. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала [13, с. 131-137].

В связи с необходимостью инновационных преобразований в содержании системы профессионального образования были приняты Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [18]. Требования к результату освоения основной образовательной программы общего и высшего профессионального образования стали формулироваться именно в контексте компетентностного подхода. При этом, предметом стандартизации является не содержание, а образовательный результат и условия его обеспечения. Требования к результатам образования рабочих и специалистов устанавливаются в виде набора профессиональных (ПК) и общих (ОК) компетенций, представленных в единстве и взаимосвязи. Компетенции в этой модели выступают новым типом целеполагания. Особая роль результатов образования как важнейшей составляющей ФГОС закреплена в новой редакции ст. 7 закона «Об образовании» [19].

Наибольший вклад в решение проблемы использования имевшегося опыта формирования категориального аппарата для создания государственного образовательного стандарта, внесли А.И. Субетто, В.Г. Кинелев, Ю.Г. Татур, Н.А. Селезнева, В.Ф. Мануйлов, Л.Г. Семушина, В.Д. Шадриков, В.Н. Соколов и другие. Вместе с тем, в практике разработки государственных образовательных стандартов существует несколько точек зрения на их место и роль в системе отечественного образования. Первая позиция И.А. Колосниковой [8] и А.П. Валицкой [6], воспринимающих государственные образовательные стандарты как порождение господствующей в современном российском обществе техно-

кратической идеологии. Другая позиция В.П. Беспалько – ориентированная на нормативный, оценочный подход к роли, структуре и содержанию государственного образовательного стандарта [2].

Введение ФГОС ВПО третьего поколения ставит перед образовательными организациями высшего профессионального образования задачу подготовки профессионально компетентных выпускников как совокупного планируемого результата качественного образования.

В ФГОСТе заложен комплексный подход к процедуре оценивания результата и стандартизации условий организации процесса образования. Обновление содержания образования, разработка нового поколения стандартов напрямую связаны с реализацией компетентностного подхода, который позволяет сформировать у специалиста комплекс компетентностей, включающих как фундаментальные знания, умения, профессиональный опыт, так и личностные качества, позволяющие добывать и анализировать разнообразную информацию, систематизировать ее, устанавливать взаимосвязи, критически оценивать свою деятельность, выработать навыки по обнаружению своих ошибок и нахождению способов их устранения, умение переключаться на новые технологии, быстро осваивать новые навыки по мере необходимости, способность адаптироваться в социуме, профессионально самореализоваться.

Однако, несмотря на идейные преимущества данного подхода, существуют и определенные сложности его практической реализации в настоящее время, заключающиеся в следующем:

размытость идей компетентностного подхода: множество различных трактовок, как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования [7, с. 34-35], что осложняет процедуру внедрения данного подхода;

не определено соотношение понятий «компетенция» и «компетентность», а их перечень и содержательные характеристики конструируются в основном умозрительно, на основании некой нормативной модели «современного общества»;

компетентностный подход воспринимается как очередная директива по формальному изменению основной цели образования: вместо «всесторонне и гармонично развитой личности» – «формирование базовых общекультурных и профессиональных компетенций выпускника, способствующих его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда» [ФГОС, 2007];

не представлена развернутая диагностика тех реальных компетенций, которые приобретают будущие специалисты на этапе обучения в образовательных организациях [1, с. 6].

Таким образом, основными тенденциями современного образования является усиление его практикоориентированной направленности, удовлетворение социально-экономического запроса общества, интеграция в мировое пространство, что достигается посредством внедрения в образовательную систему компетентностного подхода. Данный подход в высшем образовании призван снять противоречие, возникшее между потребностью работодателей в специалистах, способных качественно решать профессиональные задачи, и сложившейся системой подготовки специалистов в образовательных организациях, недостаточно обеспечивающей данный запрос. Реализация компетентностного подхода позволяет преодолеть действующую ранее ориентацию на знаниевые компоненты в содержании образования и по-новому пересмотреть его с целью реструктурирования и обогащения в пользу деятельностного, практического компонента подготовки специалистов. Итогом вышеобозначенных процессов является повышение эффективности взаимодействия образовательных организаций высшего профессионального образования с рынком труда и многообразными социальными институтами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев А. Знание или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3-11.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход // Педагогика. 2004. № 10. С. 23-31.
5. Борисова Н.Ю. Особенности системной интеграции и организация многоуровневого педагогического образования в рамках болонского процесса // Педагогическое образование и наука. 2011. № 8. С. 27-32.
6. Валицкая А.П. Модели образовательных систем и подходы к стандартизации // Образовательные стандарты: Материалы Международного семинара. СПб.: Образование, 1995. 167 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-35.
8. Колесникова И.А. Методологические основания педагогической деятельности по разработке и реализации образовательных стандартов // Образовательные стандарты: Материалы Международного семинара. СПб.: Образование, 1995. 167 с.
9. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3-12.
10. Митяева А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели // Педагогика. 2008. № 8. С. 54-67.
11. Налиткина О.В. Компетентностный подход, как основа новой парадигмы образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 170-174.
12. Цибизова Т.Ю., Фомичев А.В. Сравнительный анализ систем образования Германии и России в условиях Болонского процесса // technomag.edu.ru: Наука и Образование: электронное научно-техническое издание. 2012. Вып. 4. URL <http://technomag.edu.ru/doc/360710.html> (дата обращения 19.05.2015).
13. Шульгин Е.Д. Компетентностный подход в современном образовании // Академический вестник. 2011. № 4. С. 131-137.
14. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295) // Собрание законодательства Российской Федерации, 2014, № 17, 2058 с.
15. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р) // Собрание законодательства Российской Федерации, 2005, № 37, 3752 с.
16. Образовательная политика зарубежных стран: заседание Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации». 24 марта 2006 г. // Официальный портал «Государственный совет Российской Федерации»: – URL: <http://archive.kremlin.ru/text/stcdocs/2006/03/104573.shtml> (дата обращения: 13.03.2014).
17. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // Собрание законодательства Российской Федерации, 2008, № 47, 5489 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Официальный портал «Российское образование»: URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm> (дата обращения: 19.09.2015).
19. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53 (ч. 1), 7598 с.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

© 2016

Цыплакова Светлана Анатольевна, старший преподаватель, заместитель заведующего кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами

Гришанова Мария Николаевна, магистрант

Коровина Елена Александровна, магистрант

Сомова Надежда Михайловна, магистрант

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
Н. Новгород (Россия)*

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические основы проектирования образовательных систем. Основываясь на идеях, обобщениях и выводах научно-технического, психолого-педагогического, социально-экономического и культурологического развития системы образования, а также теориях профессиональной деятельности, познания, развития личности авторами были выделены идеи концептуальных основ проектирования образовательных систем; определено, что проектирование системы педагогического процесса является сложной интегративной, политеоретической, научно-педагогической, профессионально-технологической системой; выделены закономерности и принципы развития и функционирования системы педагогического проектирования; определены системные характеристики педагогического проектирования (методологические, теоретические, основные компоненты педагогического проектирования; особенности педагогического проектирования). Междисциплинарное взаимодействие целей общенаучного и профессионального образования, синтез научных знаний, интеграция и дифференциация наук, видов деятельности в педагогическом процессе, группировка профессий, позволяют рассматривать педагогическое проектирование как особый социальный и профессионально-педагогический феномен профессиональной педагогики. Авторами определено, что в педагогическом проектировании важная роль отводится педагогам, которые должны овладеть прогностическими и ориентировочными знаниями, умениями, навыками, способные проектировать и осуществлять педагогический процесс на основе концептуальных основ, закономерностей и принципов теории педагогического проектирования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, профессиональное обучение, профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, образовательная система.

THEORETICAL BASES OF DESIGNING EDUCATIONAL SYSTEMS

© 2016

Tsyplakova Svetlana Anotolyevna, assistant professor of chair of professional education and management of educational systems

Grishanova Maria Nikolaevna, undergraduate

Korovina Elena Alexandrovna, undergraduate

Somova Nadezhda Mikhailovna, undergraduate

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

Abstract. This paper discusses the theoretical bases of designing of educational systems. Based on the ideas, generalizations and conclusions of the scientific and technical, psycho-pedagogical, socio-economic and cultural development of the educational system, as well as the theories of professional activity, cognition, personality development authors have highlighted the idea of the conceptual foundations of the design of educational systems; It determined that the design of the pedagogical process of the system is a complex integrative, politheoretical, scientific, educational, vocational and technological system; isolated patterns and principles for the development and functioning of the pedagogical design of the system; defined system characteristics of pedagogical design (methodological, theoretical, pedagogical design of the main components, especially the pedagogical design). Interdisciplinary cooperation objectives of general scientific and professional education, a synthesis of scientific knowledge, integration and differentiation of the sciences, the activities in the pedagogical process, the grouping of occupations allow us to consider instructional design as a special social and professional pedagogical phenomenon of professional pedagogy. The authors determined that in the pedagogical design play an important role to teachers, who must master the prognostic and approximate knowledge, abilities, skills, the ability to design and implement the pedagogical process based on conceptual frameworks, patterns and principles of teaching design theory.

Keywords: instructional design, training, vocational and teacher training, teacher training, educational system.

Наряду с определением новой педагогической системы проектирования, а также принципов и закономерностей ее функционирования, определением методологических основ данной системы, одним из направлений развития теории педагогического проектирования будет являться прогнозирование развития системы профессионально-педагогического образования. В процессе исследования были изучены основные тенденции развития образования (интеграция, интенсификация, демократизация, технологизация и др.), перспективные тенденции развития науки и техники, экономики и производства, изучены концептуальные основы развития современной системы образования, определены социально-экономические, психолого-педагогические, профессионально-технические факторы подготовки будущих рабочих и специалистов [1].

Основываясь на идеях, обобщениях и выводах научно-технического, психолого-педагогического, социально-экономического и культурологического развития системы образования, а также теориях профессиональ-

ной деятельности, познания, развития личности были выделены идеи концептуальных основ проектирования образовательных систем:

- взаимосвязь прогнозирования и проектирования в любых образовательных системах;

- интеграция социальных и экономических, технологических и профессионально-педагогических, физиологических и психолого-педагогических норм, ценностей и знаний, которые составляют основу педагогического проектирования;

- обоснованная прогностичность, которая обеспечивает взаимосвязь стратегий развития науки и образования, техники и производства с процедурами профессиональной подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов;

- целостность исследуемого объекта;

- технологичность, как основа для создания методического инструментария педагогического проектирования;

- обоснование педагогического проектирования как

одной из основных категорий профессионально-педагогического образования;

- интеграция науки и образования, техники и производства, как основа влияния на развитие профессионального образования;

- интеграция и дифференциация подсистем педагогического проектирования на основе изучения прогностических и педагогических закономерностей;

- выделение в качестве самостоятельных объектов подсистем теоретического и производственного обучения с возможностями обеспечения непрерывного продвижения учащихся в овладении общими, политехническими и профессиональными знаниями, умениями, навыками, нормами и ценностями [1, 2].

Проектирование системы педагогического процесса является сложной интегративной, политеоретической, научно-педагогической, профессионально-технологической системой с признаками развития, вариантности, прогностичности, адаптивности, универсальности, выражающиеся в возможности ее использования в различных системах и уровнях профессионального образования; идея научно-обоснованного прогнозирования педагогических систем как существенного элемента профессионально-педагогического образования, обеспечивающего возможность моделирования будущих профессий, научно-обоснованного содержания образования, процессуальных сторон профессиональной подготовки будущих рабочих, а также способствующего овладению будущими педагогами научными основами проектной деятельности, ее задачами в непрерывной структуре образовательной деятельности [3].

Междисциплинарное взаимодействие целей общенаучного и профессионального образования, синтез научных знаний, интеграция и дифференциация наук, видов деятельности в педагогическом процессе, группировка профессий, позволяют рассматривать педагогическое проектирование как особый социальный и профессионально-педагогический феномен профессиональной педагогики [4].

Развитие и функционирование системы педагогического проектирования строится на закономерностях и принципах педагогической прогностики, и предполагает взаимосвязь всех ее компонентов и изменение ее функций при совершенствовании профессионального образования [6].

Технология проектирования системы педагогического процесса может быть представлена вариативно, что связано с различными стратегиями, уровнями реализации, а также способностью педагогов профессионального обучения к проектной деятельности, уровнем подготовленности студентов к самостоятельной научной, учебно-профессиональной и проектной деятельности [7].

В педагогическом проектировании важная роль отводится педагогам, которые должны овладеть прогностическими и ориентировочными знаниями, умениями, навыками, способные проектировать и осуществлять педагогический процесс на основе концептуальных основ, закономерностей и принципов теории педагогического проектирования [8].

Закономерности педагогического проектирования выделяются из закономерностей развития прогнозирования, осмысления научных основ прошлого и обобщения современной практики, из закономерностей профессиональной педагогики [9, 10].

В качестве ведущих закономерностей педагогического проектирования на основе проведенного исследования можно выделить следующие [10, 11]:

- взаимосвязь социального, научно-технического, экономического, культурологического развития общества с развитием системы образования;

- взаимообусловленность философии и социологии, техники и экономики, педагогики и психологии при проектировании педагогического процесса;

- междисциплинарная направленность педагогического проектирования в профессиональном образовании [12];

- взаимосвязь целевых, содержательных, процессуальных, организационно-структурных, оценочно-результативных компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения как объектов педагогического проектирования [13];

- интеграция научных знаний при прогнозировании и проектировании педагогического процесса;

- влияние внешних и внутренних факторов развития профессионального образования на проектную деятельность.

- взаимосвязь образовательно-проектировочной, научно-исследовательской, учебно-профессиональной и организационно-технологической деятельности педагогов профессионального обучения [14];

- целостность поисковой и нормативной направленности педагогического проектирования.

Принципы педагогического проектирования представляют собой действенное выражение теории прогнозирования и проектирования, определяющие методы, содержание и организацию деятельности по проектированию образовательных систем. В качестве основных принципов педагогического проектирования можно выделить: принцип вариативности, универсальности, технологичности, системности, прогностичности, иерархичности, социальной детерминации [15, 16].

Исходя из методологических основ педагогического проектирования можно выделить его следующие системные характеристики:

- на методологическом уровне: проектирование осуществляется на основе прогностических тенденции, определяющих характеристики данного процесса, а также методологических подходах к построению структуры и содержания процесса профессионального обучения, воспитания и развития личности;

- теоретической основой педагогического проектирования выступают: ведущие идеи, принципы и закономерности, требования к педагогическому проектированию с учетом научно-технических, социально-педагогических, технико-технологических, культурологических факторов;

- основными компонентами педагогического проектирования являются: непрерывное многоуровневое профессиональное образование, целостный педагогический процесс, научно-методологические основы проектной деятельности, ее оценивание и результат;

- характерными особенностями педагогического проектирования являются: системная, и комплексная направленность, интегративность и иерархичность построения образовательных систем;

- системообразующим фактором педагогического проектирования как феномена является стратегия развития объекта, существенные характеристики инноваций, интенсивные педагогические системы, результат образованности, воспитанности, культуры выпускников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маркова С.М. Проектирование образовательных систем: теоретический аспект // В мире научных открытий. 2012. № 9.2 (33). С. 402-412.

2. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогических систем в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие / Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. Нижний Новгород, 2015.

3. Беляева А.П. Методология и теория профессиональной педагогики. Институт профтехобразования РАО. СПб. 1999. 480 с.

4. Маркова С.М., Седых Е.П. Теоретические основы проектного управления образовательными системами // Наука и школа. 2011. № 3. С. 8-10.

5. Гершунский Б.С. Философия образования XXI АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

века. М.: Из-во «Совершенство», 1998. 60 с.

6. Цыплакова С.А. Аксиологические основы педагогического проектирования // Казанская наука. 2013. № 4. С. 221-224.

7. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2012. № 1. С. 195-197.

8. Markova S.M., Sedhyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions // Life Science Journal. 2014. Т. 11. № 11s. С. 489-493.

9. Маркова С.М. Стратегии развития теории педагогического проектирования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 75-77.

10. Маркова С.М. Педагогическое проектирование в условиях непрерывного многоуровневого профессионального образования: монография / Под научной редакцией Ю.Н. Петрова. Нижний Новгород, 1999.

11. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 19.

12. Ваганова О.И. Профессионально-педагогическое образование: сущность и структура: монография / Нижний Новгород, 2011.

13. Маркова С.М. Профессиональные ценности в условиях непрерывного многоуровневого образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 10.

14. Ваганова О.И. Специальные методы анализа и проектирования содержания обучения // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 9-2 (97). С. 125-129.

15. Булаева М.Н., Лапшова А.В., Петров Ю.Н. Проектное обучение в профессиональных образовательных организациях при управлении корпоративным образованием взрослых // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 10 (54). С. 220-231

16. Колдина М.И. Особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов педагогического вуза // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 256-260.

УДК 811.111'36:378.147

ОТКРЫТЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НА ОСНОВЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

© 2016

Шайкина Ольга Игоревна, соискатель

Национальный Исследовательский Томский Политехнический Университет, г.Томск (Россия)

Аннотация. Исследование описывает смешанное обучение как инновационный метод, который сочетает в себе различные подходы, поддерживаемые с помощью гибких интерактивных платформ и открытых образовательных ресурсов. Дано определение понятиям «смешанное обучение» и «открытые образовательные ресурсы». Использование метода смешанного обучения предполагает, что в эпоху информационных технологий современные методики образовательной системы традиционной формы передачи знаний могут оптимально сочетаться с преимуществами дистанционных технологий. Проведены теоретические исследования и анализ открытых образовательных ресурсов и электронных платформ, которые предлагают новые среды для повышения квалификации и совершенствования компетенций преподавателей. Определены компоненты смешанного обучения. Установлено, что методически грамотная организация применения всех компонентов смешанного обучения является эффективным подходом к совершенствованию педагогической деятельности и рассматривается с позиции предложенных интерактивных репозиторий, обеспечивающих актуализацию знаний в области информационных и коммуникационных технологий. Представленные выводы в данном исследовании могут быть использованы в педагогической деятельности преподавателей, понимающих и принимающих динамику инновационных модификаций, что является результатом развития способности к выработке у будущих специалистов принципиально новых компетенций, адекватных новой конкурентной среде.

Ключевые слова: смешанное обучение; онлайн ресурсы; иностранный язык; электронная платформа; информационные технологии; репозиторий; образовательная система.

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES ON THE BASIS OF BLENDED LEARNING IN TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY

© 2016

Shaykina Olga Igorevna, applicant

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk (Russia)

Abstract. The study describes an innovative blended learning method that combines a variety of approaches, supported by a flexible interactive platforms and open educational resources. The definition of the concepts of “blended learning” and “open educational resources” is given. The use of blended learning suggests that in the age of information technology modern methods of traditional forms in educational system can be optimally combined with the advantages of remote sensing technologies. The theoretical study and analysis of open educational resources and electronic platforms offer new environment for teacher’s training and competence improvement. The components of blended learning are defined. It is found that methodically competent organization of the use of all components of blended learning is an effective approach to improve teaching activities and is singled out from the perspective of the proposed interactive repositories that provide the actualization of knowledge in the field of information and communication technologies. The findings of the study can be used in the teaching activities of researchers who understand and accept the dynamics of innovative modifications as a result of the capacity development of future specialists skills of fundamentally new competences which are considered to be as adequate to new competitive environment.

Keywords: blended learning; online resources; foreign language; electron platform; information technology; repository; educational system.

Роль образования как основы социально-духовного, экономического и политического развития любого общества определяется тем, насколько значимыми и востребованными для общественного развития являются знания людей, их опыт, совершенствование профессионально-личностных качеств. Эта роль постоянно меняется с позиции необходимости обновления компетенций, которые порождают новые представления об инновационном развитии обучения [1, с. 19].

Обучение иностранному языкам в целом, и английскому языку в частности, претерпело множество изменений в методике преподавания, особенно в последние десятилетия, что является причиной разработки разнообразных инновационных подходов и методов. Основные теории, события, тенденции и технологии, охватывающие процесс обучения иностранному языку в последнее десятилетие, предполагают методику больше как «продукт» текущего времени, нежели как образовательную систему [2].

Традиционная система не адаптирована к быстрым технологическим изменениям в современном информационно-ориентированном обществе. Таким образом, постоянное совершенствование контента, методов и приемов необходимы для обучения студентов, которые готовы стать конкурентноспособными специалистами, обладающие навыками системно мыслить и действовать, наделенные творческой активностью, лидерскими качествами, отличающиеся инициативностью и самостоятельностью.

Без сомнения, роль преподавателя в настоящее время меняется, границы между ним и студентом стираются, что облегчает коллаборацию. Роль студента, который участвует не только в получении знаний, но и в их поиске, развитии и трансформации в практические навыки, также растет.

Вовлечение студентов в интерактивные формы работы развивает их интерес и творческий подход к обучению [3-11]. Студенты понимают, что в непрерывном потоке инновационного развития необходимо иметь преимущество, чтобы искать пути к самообразованию целенаправленно.

Можно говорить о том, что новая образовательная среда, основанная на использовании информационных технологий, не может быть полностью реализована только в рамках традиционного очного обучения. Соответственно, одним из путей решения текущей проблемы заключается в использовании в форме смешанного обучения [12, с. 319].

Термин «смешанное обучение» впервые появился в конце 90-х годов и в то время часто ассоциировался с «дополнением к традиционному обучению наряду с электронным обучением». Чарльз Грэхэм описывает историческое появление смешанного обучения как конвергенцию между средой face-to-face и компьютером [13, с. 7]. Педагогическая ценность возможностей смешанного обучения весьма значительна для того, чтобы охватить гораздо более широкий спектр методов и подходов в рамках инновационного метода. По словам

Дэбры Марш, сегодня смешанное обучение может быть реализовано в упрощенной модели традиционных занятий и «инструментов», то есть средств обучения для достижения оптимальной обучающей среды. Эллиот Месси также подчеркивает, что эффективное обучение - это «смешанное» получение знаний, имея в виду, безусловно, использование e-learning как приоритетное направление преподавательской деятельности [14, с. 12]. К исследованию данного метода обращаются и отечественные ученые Е.С. Полат, А.В. Хуторский, А.П. Панфилова, Р.Ш. Чермокина [15; 16; 17, с. 48-52].

Исходя из вышеперечисленных определений, можно обозначить смешанное обучение как инновационный метод преподавания, сочетающий гибкие интерактивные платформы и ресурсы, которые предлагают новые подходы в совершенствовании навыков и обновления компетенций.

Основываясь на определении, выделяем 4 компонента смешанного обучения:

1. Аудиторные занятия в режиме face-to-face под руководством преподавателя или инструктора. Данный формат представляет собой традиционную форму обучения с использованием интерактивных технологий в компьютерном классе.

2. Онлайн обучение. Сочетает различные виды деятельности в контексте информационных технологий, такие как поиск информации в Интернете, сбор и последующий анализ. Как правило, данный вид обучения студенты осваивают самостоятельно на основе полученных инструкций от преподавателя.

3. Совместная учебная деятельность - это взаимодействие студентов во всемирной сети в синхронном или асинхронном режиме. Работа ведется совместно с преподавателем, организованная в формате вебинара, с помощью онлайн-мессенджера Скайп (Skype), форумах для дискуссий на различных образовательных платформах.

4. Независимое обучение. Студент занимается поиском информации самостоятельно, получает ее дозированно в рамках тех знаний, которые приобрел на аудиторных занятиях.

Таким образом, из вышеперечисленных компонентов в рамках исследования метод смешанного обучения может повысить эффективность образовательного процесса в условиях меняющейся парадигмы современного преподавания, если компоненты применяются в методически правильно организованном, логическом порядке [18].

Н.В. Сидакова отмечает, что разнообразие информационно-коммуникационных технологий отображает, как результат, приобретение знаний студентами в дозированном объеме. Большое внимание завоевывает освоение метода дистанционного обучения, который может быть как альтернативой, так и дополнением к традиционному аудиторному занятию [19, с. 149]. Безусловно, результативным дополнением можно назвать процесс грамотного выбора эффективного «блэнда» - образовательного онлайн ресурса, правильная подборка которого и обеспечивает продуктивную работу преподавателя в рамках смешанного обучения.

Элеонора Голдберг утверждает, что понятие «открытые образовательные ресурсы» (ООР) впервые появилось в конце 90-х годов по инициативе группы исследователей из Массачусетского Института Высоких Технологий, которые определили данное направление как цифровой объект обучения, позволяющий преподавателям, открыто использовать, копировать и делиться вспомогательными обучающими материалами [20, с. 334]. Ричард Ларсон, определяя ООР как значительную часть мирового человеческого наследия, подчеркивает, что использование образовательных онлайн ресурсов должно быть бесплатным и открытым [21].

В результате, открытые образовательные ресурсы – это Интернет материалы, используемые для поддержки АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

обучения, находящиеся в свободном доступе для загрузки на любые носители в том числе, могут быть повторно использованы, модифицированы и распространены в образовательных целях любым пользователем. Наиболее значительным преимуществом ООР является разнообразие материалов, которое позволяет значительно сэкономить время для преподавателей при подготовке к проведению занятия и обозначить способ реализации новых методов и подходов к обучению. Открытые образовательные ресурсы, как правило, публикуются и распространяются через Интернет, соответствуя авторской лицензии, которая разрешает свободный и неограниченный доступ к повторному использованию.

Изучение иностранных языков составляет значительную часть образовательной программы в Томском Политехническом Университете. Преподаватели прилагают немало усилий для вариативности и гибкости процесса обучения, чтобы студенты были в состоянии аккумулировать максимум предлагаемой информации в условиях ограниченного количества аудиторных часов. Зачастую, преподаватели обладают недостаточным количеством информации по поиску и анализу эффективных ресурсов просто потому, что доступ к ним не анонсируется в глобальных масштабах.

В данной работе проведено теоретическое исследование открытых образовательных ресурсов и Интернет-репозиторий, использующиеся в академических целях, созданные для обеспечения продуктивности работы преподавателя в рамках смешанного обучения.

www.goconqr.com

GoConqr представляет собой интернет-платформу для создания и совместного использования контента в различных форматах, таким образом, что студенты могут осуществлять свою учебную деятельность. Использование инструментов GoConqr внутри аудитории направлено на совместную работу как групповую под руководством преподавателя, так и самостоятельно с домашнего компьютера. Данный ресурс подходит для проведения дискуссий онлайн и тестирования знаний в целом. Студенты могут провести коллективное обсуждение и практиковать знание вокабуляра путем создания карточек-перевертышей (Flashcard) или интеллектуальных карт (Mind-map), тестов (quiz) в различных вариациях, затем обмениваться ими через клик «поделиться» (share). Что касается преподавателей, то они находят в роли админа группы, создавая соответствующий контент задач, который может быть опубликован или распространен среди других пользователей веб-сайта, которые имеют схожие направления тематических задач. Например, администратор может создать несколько групп для студентов различных специальностей и уровней владения иностранным языком, и студенты, в этом случае, работают только в рамках созданного контента. Процесс регистрации очень прост и осуществляется с помощью аккаунтов в Google или Facebook, также по электронной почте.

www.thinglink.com

ThingLink представляет собой интерактивную медиа платформу, которая позволяет преподавателям создавать привлекательный контент путем добавления мультимедийных ссылок на отдельные элементы фотографий и видеофайлов. К примеру, подбирается картинка или видео по заданной теме, на отдельные объекты ставится метка, которую в специальном окне сайта можно обозначить как просто определением этого объекта, так и дополнить ссылкой на более детальную информацию в Интернете. Также, есть возможность отслеживать взаимодействие с вашим контентом другими пользователями, просматривать способы распространения созданных интерактивных иллюстраций через сеть Интернет. По опыту, можно сказать, что студенты с огромным удовольствием используют этот ресурс в академических целях на иностранном языке, а также делятся созданными интерактивными фото в рамках других дисциплин своей

специализации. Регистрация на сайте происходит с помощью аккаунта Google или самостоятельной регистрации с помощью логина и пароля.

<http://presentme-edu.com>

Present.me – это интерактивный ресурс, с помощью которого можно создавать, добавлять и загружать свои авторские видео и аудио файлы. Весь необходимый контент для быстрого создания видеозаписи располагается в свободном доступе на данном сайте. Это приложение отличается своей простотой и многофункциональностью. Помимо этого, нет необходимости в специальных знаниях и умениях в технической области, чтобы использовать предлагаемые онлайн-инструменты. В качестве образовательной платформы, Present.me предоставляет возможность записать занятие целиком или отдельную тему, чтобы студенты смогли просмотреть его в любое удобное для них время. Созданным продуктом на базе данного сайта легко поделиться: необходимо нажать «publish», затем «share», после этого будет предложено отправить свою видеозапись по электронной почте, через известные социальные сети или разместить в рамках собственного блога.

Все перечисленные выше Интернет платформы и ресурсы призваны обеспечить эффективное взаимодействие преподавателей и студентов в динамично-развивающихся условиях смешанного обучения. Они завоевали популярность среди студентов Томского политехнического университета своей простотой в использовании, не требуют дополнительного обучения или специальных навыков владения техническими средствами.

Данное исследование о внедрении открытых образовательных ресурсов, с нашей точки зрения, является научной новизной. Тенденция к поиску и анализу новых репозиторий, призванных осуществлять педагогическую деятельность преподавателей иностранного языка для создания продуктивной смешанной среды обучения, продолжится. Было также определено, что информационная поддержка преподавателей составляет значительную часть в поиске контента, что дает возможность интегрировать инновационные и технологические достижения различных образовательных Интернет-ресурсов. Дальнейшее исследование практических решений в области смешанного обучения является перспективным направлением, которое взаимодополняет лучшие инновационные теоретические основы и практические ресурсы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие. М.: Академия, 2009. 19 с.
2. Шайкина О.И. Формирование компетенции обновления при обучении грамматике английского языка студентов технического ВУЗа // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Образование и здравоохранение. 2014. № 4. С. 106-109.
3. Саглам Ф.А. Интерактивные методы изучения практикоориентированных разделов психолого-педагогических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 65-68.
4. Томина Е.И. Возможности применения интерактивной доски при проведении занятий по теории функции комплексного переменного // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 124-129.
5. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.
6. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.
7. Рахметова А.Т. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по русскому и иностран-

ному языку как средство активизации познавательной деятельности студентов // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 107-110.

8. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.

9. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

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

11. Андриюхина Т.Н. Опыт применения образовательных технологий в вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 2 (11). С. 136-138.

12. Bersin J. [The Blended Learning Book]. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2004, 319 p.

13. Marsh D. [Blended Learning. Creating learning opportunities for language learners]. New York, Cambridge University Press, 2012, 7 p.

14. Bonk C.J., Graham C.R. [Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs]. San Francisco, CA: Pfeiffer, an imprint of Wiley, 2004, 12 p.

15. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 416 с.

16. Хуторской А.В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению. М.: ИОСО РАО, 2000. 304 с.

17. Чермокина Р.Ш. Интерактивные формы работы в обучении студентов вуза грамматической стороне речи: диссертация кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2012. С. 48-52.

18. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 368с.

19. Сидакова Н.В. Иностраный язык дистанционно: «pro» и «contra» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3. С. 149-152.

20. Goldberg E.J., LaMagna M. Open educational resources in higher education. College and research libraries, 2012, vol. 73, no. 6, pp. 334-337.

21. Larson R.C., Murray E.M. Open educational resources for blended learning in high schools: overcoming impediments in developing countries. Journal of Asynchronous Learning Networks, 2008, vol. 12, no. 1, pp. 85-103.

УДК 378.147

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© 2016

Шкиль Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна, руководитель Центра содействия трудоустройству выпускников и студентов
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Аннотация. Профессиональная адаптация студентов, осуществляемая в рамках спроектированной в учреждении профессионального образования адаптационной системы, обеспечивает не только формирование высокого уровня профессиональной компетентности будущих специалистов, но и создает условия для эффективного трудоустройства молодежи и построения успешной профессиональной карьеры. В условиях реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке кадров проблема адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности становится особенно актуальной. В контексте компетентностного подхода под профессиональной адаптацией студентов в учреждении профессионального образования понимается сложный многогранный процесс вхождения в профессиональную деятельность, в результате которого происходит ознакомление с особенностями профессии, овладение знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для решения профессиональных задач. Акцент в процессе обучения делается на специфику профессиональной деятельности, приспособление к системе, условиям труда, освоение современных технологий производства. Профессиональная адаптация студентов в учреждении профессионального образования предусматривает наличие определенных структурных компонентов: когнитивного, профессионального, социально-психологического и организационного. Наличие этих компонентов обусловлено этапами адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности в период обучения: профориентация, собственно профессиональная адаптация, ассимиляция, идентификация. Разработка системы профессиональной адаптации студентов в учреждении профессионального образования будет способствовать созданию условий для успешного погружения молодого поколения в профессиональную деятельность и построения карьеры.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, профессиональное образование, подготовка кадров, компетентностный подход, профессиональная деятельность, профориентация, ассимиляция, идентификация.

PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT
OF THE COMPETENCE APPROACH

© 2016

Shkil Olga Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Design», head of center of assistance to employment of graduates and students
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Abstract. Professional adaptation of students implemented by in the framework of at an educational establishment designed adaptive systems provides not only the formation of a high level of professional competence of future professionals but also creates the conditions for the effective employability of young people and build a successful professional career. In the conditions of implementing the competency approach in professional training the problem of professional adaptation of students is especially important. In the context of the competency approach under the professional adaptation of students in educational establishment is understood as a complex multi-faceted entry into professional activity which results in the introduction to the peculiarities of the profession, the acquisition of knowledge, skills and competencies needed to solve professional tasks. The emphasis in the training process is done on the specifics of professional activities, adaptation to the system of production, conditions of work, study of modern production technologies. Professional adaptation of students in high school provides presence specific structural components: cognitive, professional, socio-psychological and organizational. Availability of these components is due to the stages adaptation of future specialists for professional activity in period of training: career guidance, professional adaptation, assimilation, identification. Formation of system professional adaptation of students will contribute to creating conditions for successful of immersion of the young generation in professional activity and career building.

Keywords: professional adaptation, professional education, professional training, competence approach, professional activity, professional orientation, assimilation, identification.

В настоящее время все актуальней становится проблема адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности. Это обусловлено тем, что молодые специалисты, начиная строить профессиональную карьеру, сталкиваются с множеством проблем на рабочем месте: требованиями работодателей к работнику, отсутствием профессионального опыта, психологической атмосферой коллектива и рядом других факторов. От того насколько быстро и успешно выпускники адаптируются к условиям профессиональной деятельности, будет зависеть их дальнейшее профессиональное становление.

Современные требования к профессиональной подготовке кадров, которые определяются образовательными стандартами нового поколения, повышают роль адаптации студентов к профессиональной деятельности в рамках учреждения профессионального образования. Профессиональная адаптация, безусловно, должна начинаться еще во время обучения будущих специалистов – это начальный этап становления профессиональной личности, ее будущей карьеры.

Широкое использование традиционных методов и

форм обучения формально снижает значимость профессиональной адаптации студентов в период обучения. Между тем, уровень профессиональной компетентности будущего специалиста и эффективность его дальнейшей профессиональной деятельности напрямую зависят от наличия системы профессиональной адаптации студентов, спроектированной в учреждении профессионального образования.

В педагогических исследованиях проблема профессиональной адаптации личности рассматривалась в различных аспектах. Нужно отметить, что достаточно глубоко разработана теоретическая основа рассматриваемой проблемы (Э.Ф. Зеер, В.И. Загвязинский, А.Г. Асмолов и другие), социально-психологические аспекты (А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская и другие), основы профессионального становления личности (Е.А. Климов, В.П. Беспалько, В.А. Сластенин и другие), раскрыты теоретические аспекты создания адаптивной образовательной среды (П.И. Третьяков, Н.Н. Бояринцев, С.Н. Митин и другие). Однако в научной литературе нет единого подхода к решению проблемы профессиональной адаптации студентов в учрежде-

нии профессионального образования с учетом основных положений компетентностного подхода к обучению, который ориентирует профессиональную подготовку кадров на конечный результат – достижение высокого уровня профессиональной компетентности будущего специалиста.

Цель данного исследования – раскрыть понятие профессиональной адаптации, выявить ее компоненты и определить этапы профессиональной адаптации студентов в условиях реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

Практика показывает, что студенты последних курсов и выпускники не имеют представления о процессах, которые происходят на производстве, об особенностях будущей трудовой деятельности, и, как результат, не могут быстро адаптироваться к тем условиям, с которыми им приходится сталкиваться на производстве.

Это объясняется тем, что в профессиональных образовательных учреждениях недостаточно развита система адаптации студентов к профессиональной деятельности, основанной на современных требованиях, которые предъявляет работодатель к своим работникам, учет специфики и условий производства и т.д. Возникает противоречие между современными запросами рынка труда и профессиональной подготовкой кадров в образовательных учреждениях. Для его разрешения необходима выработка адаптационной стратегии, направленной на создание условий успешности для дальнейшей профессиональной деятельности молодого поколения.

Очень важно понимать, что означает термин «профессиональная адаптация». В научной литературе встречается несколько подходов к раскрытию сущности данного понятия. В широком смысле слова, профессиональная адаптация (от лат. adaptation – приспособление) – процесс социального, профессионального психофизиологического приспособления личности к новым условиям трудовой деятельности, внутриколлективным отношениям.

Психологи Р. Корсини, А. Ауэрбах [1] под профессиональной адаптацией понимают приспособление человека к новым для него условиям труда.

Н.И. Конюхов [2] рассматривает профессиональную адаптацию с трех позиций: как процесс активного приспособления индивида к условиям профессиональной деятельности; как результат этого процесса; как один из этапов профессионального становления.

Развернутую характеристику профессиональной адаптации представляет А.А. Реан [3], под которой понимается приспособление новых работников к условиям профессиональной деятельности. Среди этих условий он выделяет физические (физическое окружение и орудия труда), собственно профессиональные (содержание труда, организация производства, система оплаты, распорядок и инструкции) и социальные (групповые ценности и нормы, стиль руководства и межличностные отношения).

В.А. Сластенин [4] профессиональную адаптацию характеризует как процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности. Успешность адаптации, подчеркивает автор, является показателем правильности выбора профессии.

С.М. Вишнякова [5] под профессиональной адаптацией подразумевает процесс вхождения человека в профессиональную деятельность, освоение условий, требований труда, ориентация в новом коллективе, его нормах и правилах и достижение им в оптимально короткое время требуемой производительности труда.

Если рассматривать профессиональную адаптацию студентов с позиций компетентностного подхода, то это процесс вхождения будущих специалистов в профессиональную деятельность в рамках учреждения профессионального образования, в результате которого

происходит не только овладение знаниями, умениями, навыками, но и компетенциями, необходимыми для решения профессиональных задач, а также обязательное ознакомление со спецификой профессии, адаптация к системе, условиям труда, трудовому коллективу, освоение технологий современного производства.

Профессиональная адаптация студентов в учреждении профессионального образования – это сложный многогранный процесс, который предполагает наличие определенных структурных элементов. На основе анализа исследований можно выделить следующие компоненты профессиональной адаптации студентов: когнитивный, профессиональный, социально-психологический и организационный. Когнитивный компонент способствует формированию знаний, необходимых для выполнения профессиональной деятельности. Профессиональный компонент обеспечивает изучение характера и содержания труда выбранной профессии, уровней организации и условий профессиональной деятельности, формирование умений, навыков, компетенций, необходимых для решения профессиональных задач. Социально-психологический компонент позволяет будущему специалисту познакомиться с нормами взаимоотношений в коллективе. Организационный компонент предусматривает ознакомление с профессиональной структурой организации, системой организации труда.

Если рассматривать процесс профессиональной адаптации молодого специалиста на производстве [6-8], то в нем выделяют четыре этапа. На рисунке 1 представлена структура профессиональной адаптации студентов в учреждениях профессионального образования в контексте компетентностного подхода.



Рисунок 1 – Структура профессиональной адаптации студентов в учреждениях профессионального образования

Первый этап – ознакомление – начинается еще в период обучения будущего специалиста в школе. Здесь большое значение имеет система профессиональной ориентации школьников.

Второй этап приходится на старшие курсы профессиональной подготовки в вузе или колледже. В это время на будущего специалиста оказывают влияние сразу два фактора – социокультурная среда учебного заведения и внешняя профессиональная среда. На данном этапе очень важно, чтобы у студента сформировать адекватное представление о его будущей профессии, погруже-

ние в которую не должно быть неприятной неожиданностью, что может, в свою очередь, оказать негативное влияние на желание молодого специалиста продолжить работу по специальности. Большинство студентов не имеют реального представления о будущей профессии, которое формируется у студента на основе полученных в профессиональных образовательных учреждениях знаниях. Это делает его неподготовленным к тем обстоятельствам и трудностям, которые могут возникнуть в его профессиональной деятельности. Неправильное представление о характере своей будущей деятельности приводит к тому, что большинство выпускников после окончания вуза работают не по специальности, полученной в профессиональных образовательных учреждениях. Чтобы избежать такой ситуации, профессиональная подготовка кадров в вузе должна быть направлена на формирование у студента мотивации к качественному прохождению производственной практики, предусмотренной учебным планом, и внимательного отношения к изучению особенностей своей будущей профессии путем погружения в реальный рабочий процесс.

Третий этап адаптации, который приходится на первый год работы молодого специалиста, предусматривает его интеграцию в организационную среду предприятия. На этом этапе происходит усвоение практических знаний и навыков. Если выпускник успешно решает поставленные перед ним производственные задачи и выполняет должностные обязанности, становится частью коллектива, пользуется доверием своих коллег, то третий период адаптации считается успешно пройденным.

Четвертый этап адаптации, который происходит на втором году работы, характеризуется дальнейшим погружением молодого специалиста в коллектив, совершенствуется его профессиональный опыт, приобретаются новые навыки. И, именно на этом этапе, принимается решение о продолжении работы по выбранной специальности или на данном предприятии и начинает формироваться представление о карьерном и профессиональном росте.

В контексте компетентностного подхода к обучению можно выделить этапы адаптации студентов к профессиональной деятельности в образовательном процессе [10-13].

Первый этап – профориентация – профессиональное самоопределение, выбор профессии. Несмотря на то, что этот процесс начинается еще в школе, продолжается он в учреждении профессионального образования. На этом этапе происходит дальнейшее формирование мотивации к овладению основ профессиональной деятельности.

Второй этап – собственно профессиональная адаптация – усвоение особенностей профессии, специфики, овладение знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретение и совершенствование навыков профессионального мастерства, дальнейшее развитие мотивации к профессиональной деятельности, творческого потенциала.

Третий этап – ассимиляция – приспособление студентов к современным условиям производства, коллективу; ознакомление с целями, задачами, особенностями профессиональной деятельности; изучение основ профессиональной деятельности, подготовка к решению профессиональных задач; освоение технологий производства для успешной адаптации и достижения высокого уровня профессиональной компетентности.

Четвертый этап – идентификация – отождествление целей будущего выпускника с целями и задачами профессиональной деятельности.

Резюмируя выше сказанное, нужно отметить, что профессиональную адаптацию будущих специалистов в контексте компетентностного подхода необходимо рассматривать как элемент образовательного процесса, направленного на профессиональную подготовку высококвалифицированных кадров, востребованных на рынке труда. И здесь немаловажное значение имеет разработка

системы профессиональной адаптации студентов в учреждениях профессионального образования. Ее основная цель – создание условий для успешного освоения будущим специалистом основ профессиональной деятельности с учетом быстро изменяющихся требований профессиональной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2006. 1096 с.
2. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. М., 1992. 132 с.
3. Словарь по книге «Психология человека от рождения до смерти» / под редакцией А.А. Реана. СПб.: 2002. 656 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
5. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. НМЦ СПО, 1999. 538 с.
6. Мартышкин Р.В. Адаптация молодых специалистов в организации: факторы влияния, критерии и показатели // Кадровик. Кадровый менеджмент (управление персоналом). 2013. № 3. С. 130 – 135.
7. Голубева Н.М. Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности: на примере подготовки будущих менеджеров. Нижний Новгород, 2004, 199 с.
8. 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.
9. Вражнова М. Н. Современные подходы к формированию системы профессиональной адаптации студентов технических вузов // Интеграция образования. 2004. №2. С. 22-25.
10. Третьякова Е.М. Реализация компетентностного подхода в системе практикоориентированного обучения // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.
11. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.
12. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Формализация предметной образовательной информации в процессе разработки компетентностного подхода к оцениванию знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 156-160.
13. Лепешкина Е.Ю. Компетентностный подход - основа формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 22-24.

УДК 159.9:378

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ СДАЧИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ

© 2016

Андреева Екатерина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Педагогика и психология»

Чувашский государственный университет им.И.Я. Яковлева, Чебоксары (Россия)

Соловьева Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Социально-гуманитарные дисциплины»,

*Волжский Филиал Московского автомобильно-дорожного государственного технического
университета, Чебоксары (Россия)*

Аннотация. Статья посвящена изучению проявлений стресса у студентов во время экзаменационной сессии. Под экзаменационным стрессом мы рассматриваем состояние психического напряжения, возникающее у студентов в процессе учебной деятельности, непосредственно перед экзаменом, т.е. когда учащиеся находятся в наиболее сложных, трудных условиях и обстоятельствах. Экзаменационный стресс представляет собой форму психического стресса, которая зачастую обуславливает экзаменационный невроз и выступает несомненным психотравмирующим фактором. Учебный процесс характеризуется неравномерностью распределения нагрузок и их увеличением во время экзаменационной сессии и это является испытанием для всех студентов. Молодые люди, сталкиваясь с новыми методами обучения в вузе, которые значительно отличаются от школьных, и требуют больше самостоятельной работы в учебе, не всегда справляются с такой нагрузкой. При этом студентам необходимо самостоятельно планировать свое учебное и свободное время, самостоятельно рассчитывать бюджет и т.д. Особенно трудно студентам первокурсникам. С одной стороны, они должны сразу включиться в напряженную работу, требующую применения всех сил и способностей, с другой – само по себе преодоление новизны учебной работы требует больших затрат сил организма. Трудности у студентов в преодолении новой системы обучения, проблемы с материальным положением зачастую сопровождаются нервным напряжением, излишней раздражительностью, вялостью, снижением волевой активности, беспокойством. При этом надо учитывать, что научно-технический прогресс приводит к значительному снижению двигательной активности, что также ведет к высокой утомляемости, возникновению ряда хронических заболеваний. На сегодняшний день существует множество подтверждений тому, что хронический стресс является спутником студенческой жизни, этому способствует ежедневное напряжение из-за нехватки времени и усилий в попытке справиться с рабочими и домашними проблемами. Стресс, который испытывают студенты, может сказываться на качестве обучения, усвоении и анализе знаний, препятствуя успеваемости. В свою очередь, трудности с успеваемостью также создают дискомфорт, в результате чего общий стресс усиливается, что приводит к повышению уровня заболеваемости в данной возрастной категории.

Ключевые слова: экзаменационный стресс, стрессоустойчивость, экзаменационная сессия; факторы, вызывающие стресс у студентов, показатели психо-эмоционального напряжения.

FEATURES OF STRESS IN STUDENTS DURING DELIVERY EXAMINATION

© 2016

Andreeva Ekaterina Aleksandrovna, candidate of psychological sciences,
associate professor of «Pedagogy and Psychology»

Chuvash State University im.I.Ya. Yakovlev, Cheboksary (Russia)

Solovieva Svetlana Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate Professor
of social and humanitarian disciplines

*Volga Branch FGBOU VPO «Moscow state automobile and road technical University (MADI)»,
Cheboksary (Russia)*

Abstract. The paper studies the manifestations of stress in students during the examination session. Under the exam stress, we consider the state of mental stress arising from the students in the learning activity, directly before the exam, ie when students are in the most complex, difficult conditions and circumstances. Exam stress is a form of mental stress, which often leads to the examination neurosis and acts undoubtedly stressful factor. The educational process is characterized by uneven distribution of loads and their increase during the examination session, and it is a test for all students. Students facing new training methods in high school, which differ significantly from the school, and require more independent work in school is not always cope with the load. At the same time, students need to plan their education and free time, self-assessing the budget, etc. It is especially difficult to freshmen students. On the one hand, they should immediately engage in the hard work that requires the use of all the powers and abilities, on the other - in itself to overcome the novelty of study is costly body's defenses. The difficulties of the students to overcome the new training system, with financial situation problems are often accompanied by nervous tension, excessive irritability, lethargy, loss of volitional activity, anxiety. It should be borne in mind that technological progress leads to a significant reduction of physical activity, which also leads to high fatigue, the appearance of a number of chronic diseases. Today, there are a lot of evidence that chronic stress is the companion of a student's life, this contributes to daily stress due to lack of time and effort in trying to cope with work and family problems. Stress that students experience, can affect the quality of training, assimilation and analysis of knowledge, hindering progress. In turn, the academic performance difficulties also create discomfort, resulting in a total stress increases, which leads to increased morbidity in this age group.

Keywords: examination stress, stress resistance, session; factors causing stress among students, the indicators of emotional stress.

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

В современной жизни стрессы играют значительную роль в жизни каждого человека, так как оказывают влияние на его поведение, здоровье работоспособность, а также взаимоотношения с окружающими.

Сдача экзаменационной сессии сопряжена с огром-

ными умственными и эмоциональными нагрузками, большой психической напряженностью и ответственностью. Во время сдачи экзаменов студенты сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, поскольку за короткий промежуток времени необходимо повторить большой объем материала, сдать несколько предметов, общаться с различными экзаменаторами. Если человек

оказывается в сильном стрессовом состоянии, которое длится продолжительное время, то происходит перегруз его адаптационных возможностей.

Изменить предэкзаменационную и экзаменационную ситуацию, уменьшить интенсивность подготовки, процедуру проведения экзамена невозможно, однако возможно помочь созданию позитивного эмоционального настроения студентов на экзамен, снизить экзаменационные страхи, тревоги, обучить эмоциональной саморегуляции при сдаче экзаменов, тем самым способствовать сохранению психологического здоровья учащихся.

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

Изучением проблемы стресса и стрессоустойчивости занимались как отечественные, так зарубежные исследователи, такие как Ф. Б. Березин [1], Дж. Гринберг [2], Л. А. Китаев-Смык [3], Р. Лазарус [4], Ч. Рикрофт [5], Г. Селье [6], Ю. Л. Ханин [7] и другие.

Несмотря на довольно широкий круг исследований, ведущихся в русле данной проблемы, она требует к себе пристального внимания в силу недостаточной её экспериментальной разработанности.

Проведенный анализ литературных источников показал, что в научный обиход термин «стресс» был введен Г. Селье [6] в 1936 году для обозначения реакции организма на внешние факторы. По мнению данного ученого, стресс представляет собой совокупность адаптационно – защитных реакций организма человека на воздействия, инициирующие физическую или психическую травму.

Исследования Г. Селье показали, что стресс в большом количестве является полезным для человека, так как содействует его приспособлению к окружающей реальности. Тем не менее, если человек оказывается в сильном стрессовом состоянии, которое длится продолжительное время, то происходит перегруз адаптационных возможностей человека, что приводит к различным «поломкам» в организме человека.

На современном этапе развития психологии стресс трактуется как состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях и обстоятельствах [8]. Стресс как нервно-психическое перенапряжение вызывается сверхсильным воздействием, на которое адекватная реакция ранее не была сформирована. Стресс выступает как тотальная, всеобщая мобилизация сил организма на поиск выхода из очень трудных обстоятельств жизни [9].

Р. Лазарус [4] утверждает, что стресс представляет собой неспецифическое психофизиологическое проявление адаптации организма при воздействии значимых для него факторов, которые называются стрессорами. Они вызывают вегетативные изменения в организме, такие как повышение сахара в крови, учащение пульса, увеличение артериального давления и т.д., подготавливая его к интенсивным действиям.

Кроме того, как в быту, так и в научной литературе существует такое понятие как стрессоустойчивость, характеризующее не состояние стресса, а подверженность человека стрессу.

Ф.Б. Березин [1] отмечает, что стрессоустойчивость является интегративным свойством личности, включающим в себя взаимодействие эмоционального, волевого, интеллектуального и мотивационного компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке.

Стрессоустойчивость определяет успешность социального взаимодействия индивида, характеризуется эмоциональной стабильностью, высоким уровнем саморегуляции, низким уровнем тревожности, и высоким уровнем психологической готовности к стрессу.

Проведенный анализ литературных источников [9; 10; 11; 12; 13] показал, что в период экзаменационной сессии у студентов наблюдаются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечнососудистой. Продолжительное и очень сильное эмоциональное напряжение может приводить к активации симпатического или парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, а также к развитию переходных процессов, сопровождающихся нарушением вегетативного гомеостаза и повышенной лабильностью реакций сердечнососудистой системы на эмоциональный стресс.

Ю. В. Щербатых [14] к неблагоприятным факторам периода подготовки к экзаменам относит: усиленную умственную деятельность; увеличенную статическую нагрузку; весьма ограниченную двигательную активность; нарушение режима сна; сильные эмоциональные переживания, связанные с возможным неуспехом или провалом на экзамене, изменением социального статуса студентов.

Все это приводит к тому, что во время экзамена существенно увеличивается частота сердечных сокращений, повышается артериальное давление, увеличивается уровень мышечного и психоэмоционального напряжения [16; 17; 18]. Однако даже после сдачи экзамена физиологические показатели не сразу возвращаются к исходной норме, для этого может потребоваться несколько дней [19; 20]. Таким образом, экзаменационный стресс, имеющий массовый характер, представляет собой серьезную угрозу для здоровья студентов.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Всего в исследовании приняли участие 40 студентов ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», из них 20 человек обучаются на 1 курсе и 20 человек – на 4 курсе. Целью настоящего исследования стало изучение особенностей развития учебного стресса у студентов. Для этого мы использовали методики «Шкала психологического стресса PSM-25», «Тест на учебный стресс», разработанный Ю.В. Щербатых.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

На первом этапе данного исследования нам важно было выявить особенности стрессоустойчивости студентов во время сдачи экзаменационной сессии. Для этого мы исследовали уровень психологического стресса у студентов 1 и 4 курсов в течение учебного года и во время сдачи экзаменационной сессии с помощью методики «Шкала психологического стресса PSM-25». Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты исследования уровня психологического стресса у студентов до и во время экзаменационной сессии, ср.зн.

Этап обучения в вузе	До экзаменационной сессии	Во время экзаменационной сессии	T-критерий Стьюдента
1 курс	72,95	113,25	-16,840***
4 курс	70,8	99,74	-8,546***

Примечание: уровень значимости различий обозначается: ***при $p \leq 0,001$; **при $p \leq 0,01$; *при $p \leq 0,05$

Сравнительный анализ полученных результатов, представленных в таблице 1, показал, что до экзаменационной сессии как студенты первого, так и четвертого курсов характеризуются низким уровнем психологического стресса (72,97 баллов и 70,8 баллов соответственно), что свидетельствует о состоянии психологической адаптированности к учебным нагрузкам в течение года. Учеба в вузе не является для данных респондентов сильной стрессовой ситуацией и не демобилизует их организм.

Тогда как во время экзаменационной сессии студенты, как первого, так и четвертого курсов характеризуются средним уровнем психологического стресса (113,22 баллов и 90,74 баллов соответственно). Полученные

данные подтверждает статистический анализ, проведенный с помощью Т-критерия Стьюдента (Т). Таким образом, уровень психологического стресса во время сессии увеличивается как у студентов первого курса (Т=16,840, при $p \leq 0,001$), так и у курсантов четвертого курса обучения (Т=-8,546, при $p \leq 0,001$).

Далее сравнительный анализ уровня психологического стресса студентов 1 и 4 курсов показал, что студенты разных курсов до экзаменационной сессии не отличаются по данному критерию, однако во время экзаменационной сессии у студентов 1 курса данный показатель более выражен (Т=3,628, при $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно заключить, что во время сдачи экзаменационной сессии у студентов независимо от курса обучения в вузе увеличивается уровень стресса. До сдачи экзаменов у испытуемых преобладает низкий уровень психологического стресса, что свидетельствует о состоянии психологической адаптированности к учебным нагрузкам в течение года. Во время сдачи сессии преобладающим становится средний уровень стресса, выражающийся в сложности контроля эмоций, ощущении физического недомогания, отсутствии сосредоточенности в момент выполнения важного задания, в сниженных адаптационных способностях и т.д.

Далее для выявления специфики проявления и детерминант стресса в процессе учебной деятельности мы применили методику «Тест на учебный стресс», разработанный Ю.В. Щербатых. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты исследования факторов, вызывающих стресс у студентов

№	Проблемы, вызывающие стресс	Ср.зн.		Т-критерий Стьюдента
		1 курс	4 курс	
1	Строгие преподаватели	4,8	4,2	1,189
2	Большая учебная нагрузка	7,2	8,3	-2,820
3	Отсутствие учебников	1,05	2,1	-5,688
4	Непонятные, скучные учебники	1,51	1,5	0,001
5	Жизнь вдали от родителей (для иногородних студентов)	3,9	1,05	11,130***
6	Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами	3,6	1,05	11,689***
7	Неумение правильно организовать свой режим дня	5,9	5,5	0,812
8	Нерегулярное питание	4,2	3,8	1,322
9	Проблемы совместного проживания с другими студентами	4,3	3,9	1,280
10	Конфликт в группе	3,6	2,9	2,208
11	Излишне серьезное отношение к учебе	3,7	4,2	-1,602
12	Нежелание учиться или разочарование в профессии	2,5	1,96	1,764
13	Стеснительность, застенчивость	4,2	3,85	0,960
14	Страх перед будущим	3,1	5,5	-7,931***
15	Проблемы в личной жизни	6,8	6,2	1,716

Примечание: уровень значимости различий обозначается: ***при $p \leq 0,001$; **при $p \leq 0,01$; *при $p \leq 0,05$

Анализ результатов исследования факторов, вызывающих стресс у студентов показал, что у студентов 1 и 4 курсов есть как общие, так и специфические стрессовые факторы. Для испытуемых как 1-го, так и 4-го курса наиболее значимыми факторами являются: большая учебная нагрузка (7,2 и 8,3 балла соответственно), проблемы в личной жизни (6,8 и 6,2 балла соответственно), а также неумение правильно организовать свой режим дня (5,9 и 5,5 баллов). Вероятно, полученные данные связаны как со спецификой юношеского возраста, так и с совмещением учебы с работой. Так как работа, являясь основным источником дохода у многих студентов, занимает большое количество времени, в связи с чем, студенты испытывают повышенную ответственность как к работе, так и к учебе.

Однако по некоторым шкалам студенты имеют статистически значимые различия. Так, студенты 1-го курса по сравнению с старшекурсниками больше переживают по поводу жизни вдали от родителей (Т=2,113, при $p \leq 0,05$). Кроме того, первокурсники осознают свое неумение правильно распорядиться ограниченными финансами (Т=2,157, при $p \leq 0,05$). Тогда как студенты 4-го курса в большей степени по сравнению с первокурсниками испытывают страх перед будущим (Т=2,318, при $p \leq 0,05$).

Кроме того, сравнительный анализ результатов показателей проявлений учебного стресса показал, что сту-

денты независимо от курса обучения в вузе отмечают у себя следующие психологические особенности проявления стресса: повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания, раздражительность, обидчивость, плохое настроение, ощущение постоянной нехватки времени, как следствие низкая работоспособность и повышенная утомляемость.

Кроме того было установлено, что студенты независимо от курса обучения в вузе используют для снятия стресса одинаковые приемы. На первое место в рейтинге мер борьбы со стрессом студенты 1, и 4 курсов ставят общение с друзьями (8,9 и 8,6 баллов соответственно). На втором месте, по мнению студентов, находится вкусная еда (7,6 и 8,1 балла). На третье место студенты одинаково ставят сон (7,5 и 7,9 баллов).

Обращает на себя внимание тот факт, что такие показатели, как «алкоголь» (4,1 балла) и «сигареты» (4,3 балла) имеют у студентов 1-го курса более высокие ранги. Возможно, данный факт можно объяснить желанием первокурсников быстрее приобщиться к «взрослой жизни», стремлением привлечь к себе внимание противоположного пола. Тогда как в процессе взросления у молодых людей меняются ценностные ориентации и значимость курения (Т=8,643, при $p \leq 0,001$) и употребления спиртных напитков (Т=6,990, при $p \leq 0,001$) снижается.

Кроме того, студенты разных курсов отмечают у себя и несколько биологических проявлений экзаменационного стресса: плохой сон (1 курс – 45%, 4 курс – 35%), головные боли (1 курс – 20%, 4 курс – 15%), проблемы с желудочно-кишечным трактом (1 курс – 25%, 4 курс – 20%), учащенное сердцебиение (1 курс – 85%, 4 курс – 75%), скованность, дрожание мышцы (1 курс – 45%, 4 курс – 40%).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Таким образом, подводя итог по данному исследованию, можно заключить:

1. Установлено, что во время сдачи экзаменационной сессии у студентов независимо от курса обучения в вузе увеличивается уровень стресса. До сдачи экзаменов у испытуемых преобладает низкий уровень психологического стресса, что свидетельствует о состоянии психологической адаптированности к учебным нагрузкам в течение года. Во время сдачи сессии преобладающим становится средний уровень стресса, выражающийся в сложности контроля эмоций, ощущении физического недомогания, отсутствии сосредоточенности в момент выполнения важного задания, в сниженных адаптационных способностях и т.д.

2. Показано, что у студентов независимо от курса обучения в вузе основными причинами возникновения стресса являются большие учебные нагрузки, проблемы в личной жизни, неумение правильно организовать режим дня. Однако студенты 1-го курса по сравнению со старшекурсниками больше переживают по поводу жизни вдали от родителей, осознают свое неумение правильно распорядиться ограниченными финансами, тогда как студенты 4-го курса в большей степени по сравнению с первокурсниками испытывают страх перед будущим.

3. Студенты как 1-го, так и 4-го курсов отмечают у себя следующие психологические особенности проявления стресса: повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания, раздражительность, обидчивость, плохое настроение, ощущение постоянной нехватки времени, как следствие низкая работоспособность и повышенная утомляемость.

4. Испытуемые независимо от курса обучения в вузе используют для снятия стресса одинаковые приемы: общение с друзьями, вкусная еда, сон.

5. У студентов 1-го курса отмечают более высокие ранги по таким показателям снятия стресса, как «алкоголь» (Т=6,990, при $p \leq 0,001$) и «сигареты» (Т=8,643, при $p \leq 0,001$) по сравнению с испытуемыми старшего

курса. Возможно, данный факт объясняется желанием первокурсников быстрее приобщиться к «взрослой жизни», стремлением привлечь к себе внимание противоположного пола.

Таким образом, рассуждая на тему вышеописанных факторов, отметим необходимость целенаправленной психокоррекционной работы по развитию стрессоустойчивости студентов, а выявленные особенности развития учебного стресса у студентов во время экзаменационной сессии необходимо учитывать при ее проведении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 322 с.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 2003. 370 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / под ред. Мяснищева В.Н. Л.: Лениздат, 1970. 409 с.
5. Рикрофт Ч. Тревога, страх и ожидание. Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. 350 с.
6. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. М., 2010. 437 с.
7. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. 2010. №6. С. 94-107.
8. Прихожан М.А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. 304 с.
9. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. № 2. С. 113-123.
10. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
11. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теории тревожности. Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2011. 256 с.
12. Серебрякова Т.А. Психология стресса. Н.Новгород: ВГИПУ, 2007. 143 с.
13. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2011. 256 с.
14. Щербатых Ю.В. Использование методов саморегуляции и нейролингвистического программирования для снижения уровня стресса у студентов // Профилактика правонарушений в студенческой среде. Воронеж: МОДЭК, 2010. 350 с.
15. Сидоров К.Р., Крохина И.Г. Исследование причин тревожности учащихся // Новое образование. 2013. № 1. С. 3-5
16. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей /Сост. Ю. Л.Ханин. М.: Физкультура и спорт, 2009. С. 9-17.
17. Геворкян Э.С. Влияние экзаменационного стресса на психофизиологические показатели и ритм сердца студентов // Журнал высшей нервной деятельности. 2003. Т. 53. № 1. С. 46-47
18. Фаустов А.С., Щербатых Ю.В. Коррекция уровня экзаменационного стресса у студентов как фактор улучшения их здоровья // Здравоохранение Российской Федерации. 2001г, №4 С 38-39
19. Курыгин А.Г., Урываев В.А. Психический дистресс в дебюте и развитии соматического заболевания // Экология человека. 2006. № 7. С. 42-46.
20. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Здоровье и физическая культура студента. М.: Инфра-М, 2006. 352 с.

УДК 159.99

МАКИАВЕЛЛИЗМ И СПОСОБЫ МАНИПУЛИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

© 2016

Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры «Социальной психологии»

Шипуля Александр Борисович, магистрант

Оренбургский Государственный Университет, Оренбург (Россия)

Аннотация. Проблема манипулирования стоящая перед обществом является реалиями наших дней. Склонность к манипулированию (ключевой признак макиавеллизма) все чаще становится объектом научных исследований. Мы рассматриваем проблему макиавеллизма и используемые макиавеллами направления психологического манипулирования (группы манипулятивных приемов) и проблемные зоны манипулятивных воздействий (уязвимости, на которые воздействует манипулятор) в связи с гендерными и профессиональными факторами. Это обуславливается спецификой обучения людей, через присваивание социального опыта. С детства, люди впитывают в себя социальные нормы и гендерные стереотипы, которые неминуемо влияют на поведенческий репертуар мужчин и женщин. На поведение и мировоззрение накладывает отпечаток и профессиональная деятельность (подготовка и трудовой опыт). Мы не говорим, что при обучении каким-то профессиям прививают манипулятивные навыки, но разные направления подготовки (гуманитарная и техническая) подразумевают разные навыки и знания, которые, при необходимости можно превратить в инструмент манипуляции.

Ключевые слова: макиавеллизм, психологические воздействия, манипулирование, гендер, гендерные стереотипы, гендерные различия, профессиональная подготовка, образование, агрессия, агрессивность, психология.

MACHIAVELLIANISM AND WAYS OF THE MANIPULATION OF STUDENTS OF DIFFERENT VOCATIONAL TRAINING: GENDER ASPECT

© 2016

Bendas Tatyana Vladimirovna, doctor of psychological science, professor of the chair "Social psychology"

Shipulya Alexander Borisovich, master

Orenburg State University, Orenburg (Russia)

Abstract. The manipulation problem facing society is realities of our days. Tendency to a manipulation (a key sign of Machiavellianism) even more often becomes object of scientific researches. We consider a problem of Machiavellianism and the used machiavellam of the direction of a psychological manipulation (group of manipulative receptions) and problem zones of manipulative influences (vulnerabilities which the manipulator) in connection with gender and professional factors influences. It is caused by specifics of training of people, through giving of social experience. Since the childhood, people absorb in themselves social norms and gender stereotypes which inevitably influence behavioural repertoire of men and women. Professional activity (preparation and labor experience) leaves a mark on behavior and outlook also. We don't say that when training in some professions impart manipulative the skills but different the direction of preparation (humanitarian and technical) mean different skills and knowledge which, if necessary it is possible to turn into the instrument of manipulation.

Keywords: Machiavellianism, psychological influences, manipulation, gender, gender stereotypes, gender distinctions, vocational training, education, aggression, psychology.

В психологических кругах о макиавеллизме говорят уже на протяжении полу века, с тех пор, как Р. Кристи и Ф. Гейз в 1970–х гг. в своей работе «Исследование макиавеллизма» поставили перед собой задачу исследовать, какими характеристиками должен обладать человек, который эффективно может контролировать других [1]. Но и до этой работы искомый термин широко употреблялся в политических кругах [2].

Как видно из самого названия интересующего нас явления, он пошел от имени Николая Макиавелли [3], средневекового политика и философа родом из Италии. Предложенная им линия политического поведения часто именовалась политикой «яда и кинжала», и приписывала своим адептам идти к своей цели (по первоисточнику, к стабильному государству), используя все доступные средства, от твердости и предательства до гибкости и лояльности.

Отсюда вытекают и качества, которыми многие исследователи наделяют макиавеллов: лидерские и организаторские способности, гибкость поведения, циничное отношение к обществу и нормам морали, склонность к манипулированию окружающими [4; 5; 6; 7; 8; 9]. Именно на последнее свойство мы обратили свое исследовательское внимание.

Круг манипулятивных приемов и технологий весьма обширен и может меняться в зависимости от взглядов конкретного автора на данную проблему [6; 10]. Тем не менее, методик на выявление и измерение уровня манипуляций крайне мало. Нами была использована методика, которая именуется «Шкала макиавеллизма: Мак-V». Авторы этой методики американские ученые Р. Кристи и Ф. Гейз [1] первыми стали исследовать макиавеллизм в психологическом контексте. Неоспоримый плюс ее

заключается в возможности избежать феномена социальной желательности. Совершенно очевидно, что такая желательность делает не вполне достоверными различные опросы. Методика же Р.Кристи и Ф.Гейза построена так тонко, что испытуемый не вполне понимает, каков результат получается из его ответа. Среди отечественных психологов, активно использующих данную методику, можно назвать В.В.Знакова [7; 11], Т.В.Бендас [4; 5] и др.

При помощи экспертов (6 психологов–практиков, 5 женщин и 1 мужчина) и опираясь на текст работы Н. Макиавелли «Государь» [3], мы выделили 3 основных типа манипулятивных приемов.

1. *Физическое принуждение* – использование физической силы (или готовность к ее применению) против другого лица для достижения собственных целей. Иллюстрацию этого приема можно найти у Макиавелли [3], который считал, что главное для правителя – иметь сильное войско, оно послужит залогом и средством стабильности государства.

2. *Вербальное воздействие* – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы). По мнению Макиавелли, красноречие является одним из важнейших качеств достойного правителя, и правитель должен уметь как ободрить и повести за собой, так и угрожать [8].

3. *Завуалированное, или косвенное воздействие* – околным путем направленное на другое лицо (а не на того, кто находится в зоне прямого влияния и внимания). В политическом контексте, введенным Макиавелли, это, прежде всего, политические интриги, без которых немислима политическая жизнь [3]. Кроме того, данный

способ позволяет принудить другого человека к чему-то (или даже избавиться от него), не привлекая к себе нужного внимания.

Для измерения этих показателей мы использовали опросник Басса–Дарки, который выявляет такие переменные, как физическая, вербальная и косвенная виды агрессии.

По нашему мнению, агрессия является непременным атрибутом манипулирования, целью агрессора является заставить другого человека отказаться от собственных желаний и поведенческих проявлений и изменить их в угоду манипулятору, даже если при этом человек не получает личной выгоды, а даже вынужден мириться с личным ущербом.

Обычно при интерпретации этих переменных говорят, скорее, о готовности проявления, чем о выраженности конкретного вида агрессии. И при высоких показателях макиавеллизма (а одним из основных его признаков является склонность к манипулированию), субъект будет использовать те приемы манипулирования, к которым у него большая готовность.

Опросник Басса–Дарки имеет ценность при исследовании манипулирования, так как содержит еще две важные для нас шкалы: обида (зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия) и чувство вины (выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает плохо, а также ощущаемые им угрызания совести).

Обида, на наш взгляд, является манипулятивным чувством: если оно направлено во вне, то демонстрирует «обидчику», что он неправ, поступает некорректно и вообще личность малопривлекательная. Обида, на наш взгляд, может выступать в качестве вторичного чувства, прикрывая собой те эмоции, которые возникают при встрече с нежелательной ситуацией – как правило, за обидой кроются злость или страх. Но последние чувства являются социально нежелательными, и, следовательно, не стоит их открыто проявлять. В этом случае обида выполняет защитную функцию, как бы показывая, что субъект (который обижается) остается в общественных рамках, а вот окружающие (или ситуация, или окружающий мир) несправедливы. Особенно хорошо этот способ действует на близких людей. Тогда, стараясь реабилитироваться, «обидчик» идет на уступки, или потакает желаниям манипулятора.

Почему так происходит? Почему «обидчик» внезапно превращается в «жертву»? По нашему мнению, всему виной является другая, упомянутая выше переменная – чувство вины. Оно ослабляет защиту от манипулирования, подчас сводя ее на нет. Причину такой реакции стоит искать в самовосприятии личности. Мало кто готов признать себя «плохим», и если положительный образ себя подвергается сомнению (неважно, самим человеком или его окружением), возникает чувство вины или стыда. Отсюда возникает потребность восстановить личностное равновесие, реабилитироваться перед собой и обществом, самоотверженно действуя «во благо» окружающих. Т.е. основная причина успеха «обиденного» в процессе манипулирования, на наш взгляд, заключается в феномене социальной желательности. Подобное мыслить можно найти и в работах Шострома [12].

В качестве дополнительных переменных в нашем исследовании выступали маскулинность – андрогинность – фемининность (диагностируемые опросником Сандры Бэм), пол испытуемых и направление профессиональной подготовки (техническое и гуманитарное). Первая дополняет вторую – во множестве гендерных исследований выявляют так называемый психологический пол [4; 5]. Третья же также косвенно имеет отношение к первым двум. Так, согласно гендерному стереотипу, гуманитарные профессии выбирают девушки, а технические – юноши. И логично предположить, что первые также могут выбирать фемининные, а последние – маскулинные юноши и девушки. По поводу же андрогинных испытуемых можно ожидать равновероятного выбора профессий представителями обоего пола (как биологи-

ческий, так и психологического).

Нашими испытуемыми выступали 100 студентов (50 юношей и 50 девушек) гуманитарных и технических специальностей Оренбургского государственного университета. Полученные данные обрабатывались с помощью коэффициента корреляции Пирсона и U– критерия Манна–Уитни, при анализе мы приводим лишь статистически значимые результаты.

Прежде всего была обнаружена положительная корреляция между макиавеллизмом и физической агрессией.

Эта корреляция является единственной статистически значимой в ряду рассматриваемых нами оснований манипуляции. Это можно объяснить тем, что физическая агрессия является одной из древнейших форм манипуляции. Тогда нередко самым действенным способом заставить другого сделать то, что тебе нужно, был силовой способ физического принуждения. Особенно успешно, по-видимому. Он использовался в период рабовладения. Хотя в современном обществе и нет такого явления как работорговля, но, как известно, наиболее архаичные формы поведения сохраняются лучше всего, пусть и видоизменяются. Так, во множестве западных компаний обнаружен тип поведения лидеров и менеджеров, получивший название «буллинг» (буквально: бой быков), когда к работнику применяется физическое рукоприкладство в виде наказания или в качестве способа заставить его работать [5].

Можно также вспомнить, что и в животных сообществах доминирующее положение, как правило, занимает сильнейшая особь либо самая агрессивная, хотя эта закономерность действует не всегда [5].

Мы получили также отрицательную корреляцию между макиавеллизмом и фемининностью. Эти данные согласуются с полученными множеством исследователей о склонности к макиавеллизму мальчиков и мужчин и к их попыткам к доминированию. Правда, девочки и женщины также используют манипулирование, но оно не прямое, а косвенное, более тонкое и, возможно, не так сильно бросается в глаза [5].

Далее, мы вводим переменные для дифференциации нашей выборки, как мы отмечали выше, это биологический пол и направление профессиональной подготовки. Таким образом, у нас появляется четыре субвыборки:

1. Юноши технического направления обучения
2. Юноши гуманитарного направления обучения
3. Девушки технического направления обучения
4. Девушки гуманитарного направления обучения

Проводить анализ данных мы будем в следующей последовательности, сначала корреляции по каждой группе, затем сравнение групп между собой.

У *юношей технического направления* нами не обнаружено значимых связей макиавеллизма с различными приемами манипуляции.

То же самое можно сказать и о юношах гуманитарной направленности.

У *девушек технических специальностей* была обнаружена отрицательная корреляция макиавеллизма и вербальной агрессии. Мы предполагаем, что подобная связь обусловлена спецификой профессиональной подготовки. Технические работники редко готовят к социальным взаимодействиям, соответственно и формы вербального воздействия не получают должного развития.

В выборке *девушек-гуманитариев* была получена положительная связь между уровнем макиавеллизма и косвенной агрессией. Проявления косвенной агрессии для манипуляции крайне разнообразны, от порчи имущества до интриг, остракизма и предложением «помощи» (с получением последующей выгоды от нее).

Косвенная агрессия оказалась связанной с другими способами воздействия: положительно – с физической и вербальной видами агрессии. Эти данные демонстрируют широкий разброс возможностей косвенного воздействия и, соответственно более богатые возможности для манипулирования.

Сравнение результатов, полученных в выделенных нами четырех категориях испытуемых, мы получили

следующую картину.

Технические специальности. Обнаружены гендерные различия – большая склонность к манипуляциям у юношей. Подобная связь прослеживается с детства, когда мальчики делают больше попыток доминировать над сверстниками и взрослыми. Еще можно вспомнить, что Р. Кристи, один из создателей использованной нами методики, писал, что значимых различий между мужчинами и женщинами в выраженности макиавеллизма нет [1; 4; 5;]. В этом плане согласуются и данные, полученные Х. Хекхаузеном на выборке мужчин–лидеров – они были большими макиавеллами, чем лидеры–женщины [4; 5].

Значимые гендерные различия обнаружены нами в силе проявления физической агрессии, а соответственно и манипуляций. То есть, физические воздействия преобладают у мужчин, может быть истолковано как исторически сложившаяся разница. Издавна, мужчинам была необходима физическая сила для охоты и войны, в настоящее время эти потребности стали не столь актуальны, но тенденция к проявлению физической агрессии остается. Т.е. этот результат можно считать гендерно типичным (см. [4; 13]).

Разница в проявлении чувства вины сообщает о большей склонности к ней девушек. Мужчины обычно хуже женщин разбираются в сфере эмоциональных отношений, вследствие чего могут просто не замечать аспектов, вызывающих чувство вины. По этой причине мужчины лучше защищены от форм манипуляций, вызываемых виной, во всяком случае, это справедливо для технических специальностей.

Переходим к описанию различий, *между юношами и девушками, обучающимися на гуманитарных специальностях.*

По шкале макиавеллизма различий не обнаружено. Значимым различием становится показатель физической агрессии, которая выше у девушек, по сравнению с юношами. Результат гендерно атипичен (см. [4]), и объяснение может лежать в плоскости уменьшения гендерных различий у современной молодежи, иногда даже в сторону «обмена» противоположными качествами – у женщин появляются мужские черты, а у мужчин – женские. Хотя эти данные нуждаются в дальнейшем уточнении.

Сравнение выборок по признаку косвенной агрессии, показало тенденцию к большему проявлению данного типа манипуляций у девушек. Напомним, что при рассмотрении корреляций, у девушек гуманитариев была обнаружена значимая связь макиавеллизма и косвенной агрессией, в других выборках такой связи не было. Мы предполагаем, что данная связь обусловлена совместным действием 2-х факторов (которые усиливают друг друга): типичной гендерной идентичности и типично гендерной профессии.

Юноши меньше склонны чувствовать вину, а следовательно, меньше подвержены манипуляциям. Уже отмечалось, что девушки больше юношей разбираются в переплетениях сферы эмоциональных отношений, вследствие чего больше времени уделяют рефлексии поступков и чувств, а юноши, часто не обращают внимания на такие «мелочи». По этой причине, мужчины лучше защищены от форм манипуляций, вызываемых виной.

Сравнение *юношей обучающихся на технических и гуманитарных специальностях.* Отличием этих выборок становится чувство вины. Как мы видим, гуманитарии меньше склонны попадаться на удочку манипуляции. На наш взгляд, в данном случае дело не столько в умениях разбираться в своих и чужих эмоциях, а в арсенале манипулятивных воздействий, которых в ходе обучения гуманитарии получают больше.

Сравнение выборок *девушек технического и гуманитарного направлений обучения.* Единственным значимым различием оказался показатель обиды. Показано, что девушки гуманитарного больше склонны чувствовать обиду, а значит больше предрасположены использовать ее для манипуляции, возможно неосознанно. Происходит это по той причине, что гуманитарии лучше обучены чувствовать и анализировать происходящие

события в сфере общения, они его лучше видят, но не всегда могут справиться с напором чувств, вследствие которых может возникать обида.

Подводя итоги этих частных результатов, можно сделать более глобальные выводы.

1. Среди четырех категорий выделяются две: одни относятся к гендерно типичным – это маскулинные юноши технических, и фемининные девушки гуманитарных специальностей. И вторая категория – это андрогинные юноши и девушки обоих типов специальностей.

2. Именно вторая категория практически не дает оснований для анализа, они не дают значимых ни различий, ни корреляций одних переменных с другими.

3. Более богатую пищу для размышлений поставляют представители первой категории. Так, мужчины технической направленности демонстрируют гендерно типичные показатели: явно выраженную физическую агрессию и склонность к манипулированию. В то же время, благодаря повышенному чувству вины (которое, собственно говоря, вряд ли является гендерно типичным результатом), они вполне могут становиться «жертвами», или объектами для манипулирования.

4. Фемининные женщины также имеют гендерно типичные показатели: чувство обиды, косвенную агрессию (положительно связанную, к тому же, с макиавеллизмом), вербальную агрессию, чувство вины, и нетипичную физическую агрессию (однако положительно связанную с гендерно типичными видами – вербальной и косвенной). В совокупности это нам дает основание заключить, что женщины этого типа являются более успешными манипуляторами, так как используют разнообразный арсенал средств манипулирования – и те, что обычно используют представители их пола, и те, что они подсмотрели у противоположного.

Полученные результаты позволяют более эффективно строить процесс обучения общению студентов, с учетом их пола, гендерной идентичности и специальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Christie R., Geis F.S. Studies in Machiavellianism. San-Diego, 1970. 415p.
2. Хабибулин Р.К. Психология устойчивости политической власти // Современная психология: теория и практика: материалы VIII международной научно-практической конференции. – М.: Спецкнига, 2013. — С.138–141.
3. Макиавелли Н. Государь. М.: Эксмо, 2003. 153 с.
4. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
5. Бендас Т.В. Психология лидерства. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
6. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: Издательство МГУ, 1997. 344 с.
7. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 45-54.
8. Николаева И.Н. Макиавеллизм личности и «тройское» обучение в российской и американской культуре. Автореф. дисс. ...канд.психол. наук. М., 2010.
9. Чигринова, И.А. Принятие неопределенности и макиавеллизм в регуляции морального выбора // Психологические исследования. 2010. N5. С. 73-80.
10. Ларина А.Д. Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма // Вопросы психологии. 2010. N3. С. 75-83.
11. Знаков В. В. Методика исследования макиавеллизма личности. М.: Смысл, 2001. 126 с.
12. Шостром Э. Человек–манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2004. 192 с.
13. Шипуля А.Б. Макиавеллизм и лидерство: гендерный аспект (на примере старших школьников) // Современная психология: теория и практика: материалы VIII международной научно-практической конференции. – М.: Спецкнига, 2013. С.156-158.

УДК 152.27

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО
РАССКАЗЫВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2016

Галкина Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Психологии и педагогики дошкольного образования»**Галева Елена Владимировна**, старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики
дошкольного образования»*Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)*

Аннотация. В современном образовании основной задачей является воспитание творческой личности, подготовленной к стабильному решению нестандартных задач в различных областях деятельности. Именно поэтому образование на современном этапе развития невозможно представить без использования современных технологий активного обучения, которые позволяют традиционный способ обучения перевести в активно-деятельностный, идущий на смену объяснительно-иллюстративному типу. Современные дошкольные образовательные учреждения достаточно интенсивно начинают адаптировать технологии активного обучения для своих воспитанников. Дошкольный возраст уникален, поскольку это наиболее благоприятный период для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка. Адаптированная к дошкольному возрасту ТРИЗ-технология позволяет воспитывать и обучать ребенка под девизом “Творчество во всем!”. В центре внимания ТРИЗ-педагогики, — человек творческий и творящий, имеющий богатое гибкое системное воображение, владеющий мощным арсеналом способов решения изобретательских задач и имеющий достойную жизненную цель. Основной целью использования ТРИЗ-технологии в детском саду является развитие, с одной стороны, таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность; с другой — поисковой активности, стремления к новизне; речи и творческого воображения. Мы считаем, что творческая интеллектуальная деятельность, основанная на активном поиске способов действий, возможна уже в дошкольном возрасте и может стать привычной и естественной для детей, однако это может произойти лишь в том случае, когда усилия педагогов направляются на воспитание у ребенка потребности испытывать интерес к самому процессу познания, к самостоятельному поиску решений и достижению поставленной цели. Для решения указанной проблемы представляется весьма целесообразным использовать в развитии ребенка ТРИЗ - подход. Система технологии ТРИЗ позволяет качественно изменить процесс речевого развития детей дошкольного возраста. Использование адаптированных методов ТРИЗ в процессе развития речи дает несомненные преимущества: в активизации познавательной деятельности детей, в создании мотивационных установок на проявление творчества, в создании условий для развития образной стороны речи детей (обогащение словарного запаса оценочной лексики, словами с переносным значением, синонимами и антонимами), повышает эффективность овладения всеми языковыми средствами формирует осознанность в построении лексико-грамматических конструкций, развивает гибкость аналитико-синтетических операций в мыслительной деятельности.

Ключевые слова: технология, теория решения изобретательных задач, речь, связная речь, творческое рассказывание, мыслительная деятельность, процесс развития речи, лексическая речь, грамматические конструкции, текст.

**FEATURES OF USING THE TECHNOLOGY OF TRIZ IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE
STORYTELLING OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

© 2016

Galkina Irina Alexandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair
“Psychology and pedagogy preschool education”**Galeeva Elena Vladimirovna**, assistant professor of the chair
«Psychology and pedagogy preschool education”*Irkutsk state University, Irkutsk (Russia)*

Abstract. In modern education the main task is to nurture creative personality prepared for a stable solution of non-standard tasks in different areas. That is why education at the present stage of development can not be imagined without the use of modern technologies of active learning that allow the traditional way of learning to translate into active-activity, going to change the type of explanatory and illustrative. Modern pre-school establishments are beginning to adapt rapidly enough active learning technology to their students. Preschool age is unique because it is the most favorable period for the disclosure of each child's creative potential. TRIZ - technology adapted to preschool age to raise and educate a child under the motto “Creativity in everything!». The focus of TRIZ- pedagogy - a creative person, and creating, having a rich imagination of a flexible system, which owns a powerful arsenal of inventive problem solving methods and having a decent life purpose. The main purpose of using TRIZ- technology in kindergarten is to develop, on the one hand, these qualities of thinking, flexibility, mobility, systemic, dialectical; on the other - search activity, the desire for novelty; speech and creative imagination. We believe that the creative intellectual activity, based on the active search for methods of action, possibly as early as preschool age and can become familiar and natural to children, but it can happen only when the efforts of teachers sent to the education of the child needs to feel interest in the to the knowledge of the process, to independent search for solutions and to achieve this goal. To solve this problem is very appropriate to use TRIZ in a child's development - an approach. TRIZ system technology allows a qualitative change in the process of speech development in preschool children. Using adapted TRIZ methods in the process of development of speech gives certain advantages: in activization of informative activity of children in the creation of incentive systems on the manifestation of creativity, to create conditions for the development of figurative part of the children of speech (enrichment of vocabulary evaluative vocabulary, words with figurative meanings, synonyms and antonyms), increases the efficiency of mastering all the linguistic means creates awareness in the construction of lexical and grammatical structures, develops flexibility analytical and synthetic transactions in intellectual activity.

Keywords: technology, theory of inventive problem solving, speech, connected speech, creative storytelling, intellectual activity, creativity, the process of speech development, lexical speech, grammar, text.

Развитие творческого потенциала личности осознается сегодня как одна из важнейших задач, стоящих перед всеми государственными и общественными учреждениями.

Творчество - не новый предмет исследования, творческие проявления во всех сферах деятельности людей всегда привлекали внимание ученых и практиков. Вместе с тем проблема творчества (особенно ее педаго-

гические аспекты) является одной из самых спорных и не до конца разработанных в современном образовании.

Различные аспекты творческого развития личности освещены в работах Б.В. Астафьева, Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, и др.

Старший дошкольный возраст рассматривается как сензитивный период для развития творческой активности личности, поскольку, как отмечается в исследованиях М.Г. Нугреевой, О.Н. Полховской, и др. для этого возрастного этапа характерны интенсивные процессы перестройки и развития мотивационной и эмоциональной сфер ребенка, формирование его активной жизненной позиции, развитие мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности.

Развитие связной речи является центральной задачей воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно уровень развития связной речи обеспечивает успешность мыслительной деятельности и психологического развития ребенка, отмечается в работах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания.

Большинство педагогических исследований посвящено проблемам развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Пятый-шестой год жизни - период высокой речевой активности детей, интенсивного развития всех сторон их речи, происходит переход от ситуативной речи к контекстной речи (М.М. Алексеева, А.Н. Гвоздев, Г.М. Лямина, и др.).

Именно творческое рассказывание приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей деятельности - учебе, так как представляет большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, играет важную роль в развитии словесно - логического мышления, способствует активизации знаний и представлений об окружающем.

Важнейшими педагогическими средствами, подготавливающими детей к творческому рассказыванию, являются упражнения на использование и подбор метафор, фразеологических оборотов, составление и анализ загадок, расширение круга знаний о предметах и явлениях окружающего мира, использование наглядности.

Решить задачи развития творческого рассказывания, креативности мышления дошкольников как считает ряд авторов (Т.А. Сидорчук, С.В. Лелюх, Н.Н. Хоменко и др.), позволяет и технология ТРИЗ (теория решения изобретательных задач)

Эта система, сложившаяся в течение последних двух десятков лет, создана Российским ученым и писателем-фантастом Генрихом Сауловичем Альтшуллером (литературный псевдоним Г. Альтов, 1926 - 1998г).

Первоначально наука ТРИЗ, созданная полвека назад, применялась только для решения инженерно-технических проблем. Однако впоследствии она показала свою плодотворность для решения проблемных задач в самых различных областях человеческой деятельности, включая искусство, бизнес, рекламу, политику, журналистику и др. Такая широта применения ТРИЗ, признанной и популярной сейчас не только в России, но и в США, Японии и ряде других зарубежных государств, хорошо поясняется ее современным названием «прикладная диалектика». Диалектика - раздел философии, универсальное учение о развитии, была создана великим немецким философом Г.В. Гегелем (1770 - 1831 г) два века назад. Через полтора века после этого Г.С. Альтшуллер создал прикладную диалектику, продолжающую, развивающую и конкретизирующую диалектику Г.В. Гегеля.

В ТРИЗ всякое решение проблемной задачи считается

актом развития некоторой системы, а развитие, согласно законам, сформулированным Г.В. Гегелем, идет путем преодоления (разрешения) противоречий. Поэтому в любой проблеме необходимо найти противоречие и преодолеть его, для чего в ТРИЗ есть эффективный набор принципов, приемов, стандартов, алгоритмов. Именно поэтому наука ТРИЗ пришла в педагогику.

Теория решения изобретательских задач предназначена для развития креативности, поэтому для перехода от репродуктивного способа работы к поисковому, обучение должно включать в себя следующую последовательность действий:

1. Сообщение необходимых знаний;
2. Формирование умений на репродуктивном уровне: демонстрация деятельности в целом и по элементам; организация отработки умений в упрощенных условиях; организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью ребенка с воспитателем.
3. Переход к поисковой (продуктивной) фазе: организация проблемных ситуаций - решение конкретных задач (имитационное моделирование); обязательный анализ своей деятельности (рефлексия)

Переход от педагогики памяти к педагогике мышления, от педагогики исполнительности к педагогике инициативности, от педагогики принуждения к педагогике социальной пробы следует из самой сущности ТРИЗ - педагогики.

Для технологии ТРИЗ характерно: отношение педагога к ребенку как к себе равному; не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство». Педагог стремится создать условия, которые каждому ребенку дадут возможность поверить в то, что нет никаких ограничений для его творчества, тогда и воображение пойдет по пути поиска истинного решения, ребенок усваивает обобщенные алгоритмы организации собственной творческой речевой деятельности.

Анализ научно - методологических позиций технологии, позволил нам разработать методику, направленную на развитие творческих способностей и создание творческого продукта в речевой деятельности.

Работа строилась поэтапно, на каждом этапе были определены задачи, формы и методы работы.

В нашей работе мы исходили из следующих положений. В процессе формирования речевых представлений о тексте и его построении должны быть уточнены четыре направления, реализующиеся параллельно: *во - первых*, формирование представлений у детей о формах речевого высказывания; *во - вторых*, формирование навыков и умений в организации текста данного типового значения: а) формирование знаний о структурном оформлении; б) развитие семантики слова и семантики предложения; в) ознакомление детей с разными способами смысловой и стилистической связи между частями текста; *в третьих*, активизация языковых представлений и умений детей в построении текстов.

Работа строилась на следующих принципах: принцип свободы выбора - в любом обучающем или управляющем действии предоставить ребенку право выбора; принцип открытости - нужно предоставлять ребенку возможность работать с открытыми задачами (не имеющими единственно правильного решения), в условии творческого задания необходимо закладывать разные варианты решения; принцип деятельности - в любое творческое задание нужно включать практическую деятельность; принцип обратной связи - воспитатель может регулярно контролировать процесс освоения детьми мыслительных операций, так как в новых творческих заданиях есть элементы предыдущих; принцип идеальности - творческие задания не требуют специального оборудования и могут быть частью любого занятия, что позволяет максимально использовать возможности, знания и интересы детей

Целью предварительного этапа было сформировать

представления детей о значении речи, подвести детей к пониманию того, что говорить можно по-разному. Данный этап реализовывался через обсуждения речевых текстов, на интересующие детей темы, но подобранные таким образом, чтобы дети понимали значимость, связность изложения в жизни человека.

Например, педагог предлагал детям рассмотреть картинки, на которых изображены различные речевые ситуации, и предлагал ответить на ряд вопросов - для чего нам нужна речь, можно ли обойтись человеку совсем без речи. Затем предлагал детям попробовать без речи передать друг другу что-то важное и что-нибудь

Основной этап нашей опытной работы был направлен на формирование у детей старшего дошкольного возраста умения и навыков организации творческого рассказа, знание структуры, средств связи особенности построения предложений.

В структуре работы используются как традиционные, так и нетрадиционные методы, и приемы. Остановимся на характеристике наиболее эффективных методов, способов развития языковых представлений о типе текста.

1) Создание проблемных ситуаций, заставляющих ребенка методом анализа ситуации придти к выбору верного решения.

2) Использование рассказов - путаниц, включающих разные типы текстов предварительно неправильно соединенных, непонятность которых подводила ребенка к выводу о необходимости правильного выражения своей мысли. Например, «У меня есть любимая игрушка, зверёк белый и пушистый. Вдруг Машенька услышала, что в кустах малины кто-то плачет, да так жалобно и громко, что сердечко её не выдержало, и она побежала на помощь. Сережа хороший товарищ, потому что всегда поможет в беде, во-вторых, с ним никогда не страшно, и он верный друг».

3) Рассматривание картинок, позволяющие наглядно увидеть и выделить основную линию развития сюжета. При этом обращалось внимание на количество героев, их положение на картинке, взаимоотношения.

4) Анализ литературных текстов, выступающих образцом построения высказывания и грамматического оформления текста.

5) Фиксирование содержания рассказа в модели, рисунке. Рассказывание с помощью значков, позволяющих определить основную динамику изменения содержания события, выстроить схему сюжетной линии рассказа и определить структуру изложения.

6) Составление рассказов совместно, по подгруппам, по цепочке.

7) Составление рассказа по началу и концу, по началу или по концу.

8) Нахождение ошибок в чужом тексте.

9) Задание на обобщение, мотивацию с использованием опорных слов.

10) Соединение текстов разных редакций, близких по содержанию с помощью наводящих вопросов.

11) Изображение модели соединенных рассказов в один.

12) Использование приема неоконченного рассказа, где недооконченность развития сюжета заставляла ребенка отыскивать нужную форму (тип текста, который бы дополнив данный рассказ полно отразил сюжет события).

13) Проблемные ситуации, которые заставляли ребенка путем доказательства искать точную форму изложения, и соединение форм для полноты изложения

14) Отображение собственного придуманного рассказа в картинках.

15) Составление рассказа по картинкам товарища, своим, авторским, литературным.

На основном этапе работы мы использовали и методы обеспечивающих развития творческих навыков в составлении рассказов:

- метод фокальных объектов, когда дети не просто

составляли рассказ на заданную тему, а раскрывали и рассматривали предмет, событие с необычной стороны

- метод поиск общих признаков, когда берутся два объекта, далеко отстоящие друг от друга на смысловой оси, необходимо найти для них как можно больше общих признаков (например, мост и скрипка).

- метод - метод поиск аналогов, когда необходимо назвать объект и как можно больше его аналогов, сходных с ним по различным существенным признакам. Например, мяч — яблоко (форма), заяц (скачет), шина (из резины) и т.д.

- метод третий лишний, когда выбираются три объекта, далеко отстоящие друг от друга на смысловой оси; затем в первом и втором — первом и третьем — втором и третьем объектах ищутся такие общие признаки, которых нет в “лишнем” объекте. Например, автомобиль — дерево — кошка.

- метод поиск противоположного объекта, когда необходимо назвать объект и как можно больше других объектов, ему противоположных. Например, снег — шерсть (холодный — теплая), уголь (белый — черный), металл (легкий — тяжелый), камень (мягкий — твердый) и т.п.

В процессе обучения, нами использовались специальные ТРИЗ-игры - “Хорошо–плохо” — брался объект, не вызывающий у детей стойких положительных или отрицательных ассоциаций, и называется как можно больше положительных и отрицательных его сторон. Например, шарф — мягкий, теплый, красивый... колется, можно зацепиться, рвется; “выбери троих” — из пяти случайных слов нужно выбрать три и рассказать, для чего они нужны и как могут взаимодействовать. То есть игроки ищут логические связи между выделенной задачей и выбранными объектом и субъектом действия; “точка зрения” — игроки разбиваются на небольшие группы, которые получают задание описать известную им ситуацию с точки зрения одного из объектов — ее участников или свидетелей. Среди свойств объекта надо найти отличающие его от других и определяющие его специфическую точку зрения на события. Например, рассказ от имени мелка, лежащего в коробке; от имени шкафа, где лежит мелок; от имени девочки, которая нашла мелок в шкафу; “да–нет” — игроки разгадывают “тайну”, заданную ведущим. Для этого игроки задают ведущему вопросы в такой форме, чтобы он мог ответить “Да” или “Нет”. Ведущему разрешается давать следующие ответы на поставленные вопросы: “да”, “нет”, “и да, и нет”, “это не существенно”, “об этом нет информации”. В конце занятий целесообразно подводить итоги, чтобы обучить детей навыкам рефлексивного анализа (Чем занимались? Что узнали нового? Что было самым интересным? Что осталось непонятным? и др.).

Итоги можно подводить в самых разнообразных формах: игры “Интервью”, “Копилка новостей”, “Доскажи предложение” и др., обсуждение планов на будущее (“Вот мы сегодня узнали о... , а в следующий раз узнаем еще и о...”), продуктивная деятельность и обсуждение полученных работ. При этом нужно стараться обеспечить естественный переход детей от одного вида деятельности к другим, связав содержание занятия с последующими, режимными моментами.

Поскольку речевое развитие детей не ограничивается рамками специально организованных занятий, можно использовать элементы ТРИЗ-технологии и в свободной деятельности детей, стимулируя их речь. Например, когда ребенок задает вопрос, лучше сначала спросить, а что он сам об этом думает, приглашая порассуждать, при этом наводящими вопросами можно подвести ребенка к тому, что он сам находит ответ. Известно, что именно в свободной деятельности личность ребенка развивается более активно. Для этого на прогулках можно использовать приемы фантазирования: оживление, динамизация, изменение законов природы, увеличение, уменьшение и т.д. Например, «оживим ветер: кто его мама? Кто его

друзья? Какой бывает характер у ветра?» Достаточно эффективным является также прием эмпатии — дети представляют себя на месте наблюдаемого: «А что если ты превратился в бабочку? О чем ты мечтаешь? Кого ты боишься?» и т.д.

Таким образом, данная система работы научила детей добывать информацию, проводить исследование, делать сравнения, составлять четкий внутренний план умственных действий речевого высказывания, формулировать и высказывать суждения, креативно и нестандартно мыслить

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Астафьев Б.В., Бондаревская Е.В. Как воспитать в ребенке творческую личность? - М., 2003.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. -М.,1991.

3. Нугреева М.Г. Развитие творческой активности старших дошкольников в театральной деятельности: автореферат диссертации на соискание уч. степени доктора пед. наук. / М.Г. Нугреева. Саратов, 2014.

4. Полховская, О.Н. Развитие креативности дошкольника в процессе художественной деятельности / О.Н. Полховская //Феномен детства: социально-педагогические и медико-психологические проблемы: Материалы международной конференции 27-28 апреля 2004 года / Под ред. Чесновского М.Э. - Брест: Изд-во УО «БрГУ им. А.С. Пушкина», 2004.

5. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., 2014.

6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М., 2014.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб. 2001.

8. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 2013.

10. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. - М., 2000.

11. Денисова Е.Е. Методы и приемы обучения дошкольников рассказыванию // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 54-57.

12. Альтшуллер Г.С. Введение в ТРИЗ. Основные понятия и подходы. - М., 2014.

13. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. - М.,1984.

14. Лелюх С.В., Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. развитие мышления. Воображения и речи дошкольников. - Ульяновск, 2014.

15. Руденко И.В., Котова С.А. К вопросу математического развития детей дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 125-127.

16. Журавлева Н.М., Хижняк Н.В. ОТСМ – ТРИЗ – РТВ - технологии как универсальное средство становления ключевых компетентностей детей дошкольного возраста: науч. – метод. Пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений. - М., 2013.

17. Лемещук М.А. Проблема общения у детей с общим недоразвитием речи в научных трудах исследователей // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.

18. Коротяев Б.И. Учение — процесс творческий. - М.: Педагогика, 1989

19. Огородникова Е.П. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на основе интегративного подхода // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 25-27.

20. Репина Г.А. Перспективные подходы к математическому развитию ребенка: Учебное пособие. - Смоленск: СГПУ, 2000.

21. Галеева Е.В., Галкина И.А. Педагогическая технология развития эмотивной лексики и овладения эмоциональными представлениями в дошкольном возрасте // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 51-53.

22. Шкрыль Н.М., Шарафутдинова Л.Н. Взаимодействие дошкольной организации и семьи в вопросах развития у детей творческого потенциала // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 124-127.

23. Самарцева С. ТРИЗ и математика / С. Самарцева // Дошкольное воспитание. - 1996. — N 10. — С. 12.

24. Страунинг А. Методы активизации творческого мышления. -М., 2013.

25. Якименко С.И. Блочная система интеграции знаний у старших дошкольников // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 82-85.

УДК: 159

ХАРАКТЕР НРАВСТВЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

©2016

Джавадова Арзу, диссертант кафедры психологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье рассматриваются итоги экспериментального исследования дружеских отношений, являющихся одной из форм нравственных взаимоотношений подростков. На основании опроса было изучено мнение подростков об этих отношениях. После анализа ответы были подсчитаны в процентах и представлены в виде гистограммы. Из приведенных ответов на вопросы анкеты можно сделать вывод о том, что с возрастом, хотя и частично, проявляется динамика в требованиях к дружбе и товариществу. Если младшие подростки выделяют в дружбе такие необходимые элементы, как чувство привязанности, возможность получить совет в трудную минуту и др., то подростки относительно старшего возраста больше всего ценят взаимопонимание. Следовательно, возрастные изменения относящихся к дружбе качеств не являются линейными. Иными словами, если в одном возрасте какое-либо качество является приоритетным, то для другого возраста это же качество отходит на второй план, в последующем снова принимая более значимый характер. По итогам опроса можно сказать, что каждому этапу подросткового возраста свойственны свои особенности проявления дружеских взаимоотношений. Именно поэтому к дружеским отношениям как форме нравственных взаимоотношений предъявляются различные требования.

Ключевые слова: подростки, нравственные отношения, дружба, экспериментальное исследование, анкетный опрос, тестовый опрос

CHARACTER OF ETHIC RELATIONSHIPS AMONG MODERN TEENAGERS

Javadova Arzu, candidate for a degree of psychology

Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation. The article reviews the results of experimental research of friendship relationships as a form of ethic relationships among teenagers. Teenagers' opinion about these relationships was analyzed based on the survey. After analysis, the answers were calculated in percentages and represented as a histogram. Based on the questions, it is possible to conclude that dynamics in the requirements to friendship and comradeship increases with aging. If younger teenagers emphasize such necessary elements of friendship as attachment, possibility to receive advice in difficult times and similar factors, the elder ones appreciate mutual understanding most of all. Therefore, age-connected changes in requirements with regards to friendship-related qualities are not linear. With other words, if some quality is a priority one in certain age, the same quality can become less important for a different age, later acquiring more important meaning again. Based on the results of the survey, it can be said that every phase of teen age has its own peculiarities of manifestation of friendship relationships. Namely due to this fact there are various requirements to friendship as a form of ethic relationships.

Keywords: teenagers, ethic relationships, friendship, experimental research, questionnaire survey, test survey.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами: Как известно, подростковый возраст является периодом глубоких изменений в формировании человека как личности. Именно в этом возрасте внимание подростка фокусируется на расширении коммуникативной сферы и кругозора. В этот период заметны склонности к общению со сверстниками. Объектом коммуникативной деятельности становятся прежде всего именно сверстники. Учитывая все вышесказанное, мы сочли целесообразным исследовать актуальные и сегодня нравственные, в том числе дружеские отношения между подростками.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. Проблема нравственности, эмоциональных отношений была исследована многими исследователями, как в теоретическом, так и в эмпирическом аспектах. В последние годы получили широкий размах исследование привязанности, дружеских отношений между людьми в психологическом плане. Значительный вклад в исследование данной проблемы внесли российские психологи Л.Выготский, А.Реан, И.Кон, Т.Драгунова и др. Р.А.Смирнова исследовала мотивы взаимоотношений ребенка с товарищами на основе экспериментальной программы. Канадские психологи Б.Байджел и Д.Ла Гайнан проводили исследования, изучая требования, предъявляемые детьми к своим друзьям. Полученные результаты говорят о том, что основную роль здесь играют наследственный фактор и социальная среда. Современные условия глобализации и увеличения роли информационно-коммуникационных технологий в жизни человека тяжело отражаются на становлении личностных качеств подростка, при этом появляются различные психологические отклонения. Именно поэтому проблема не устаревает.

Постановка проблемы: Дружеские отношения в подростковом периоде играют большую роль в нравственном созревании человека как личности. При рас-

смотрении особенностей развития дружеских чувств в взаимоотношениях подростков, прежде всего, необходимо выявить психологические механизмы становления и функционирования дружеских и товарищеских отношений между подростками, а также выявлении путей и средств влияния на эти отношения. Задача исследования – определить влияние дружбы и дружеских отношений на нравственное воспитание подростков, а также выявить отличительные особенности дружеских отношений подростков не только со сверстниками, но и с детьми из других возрастных групп.

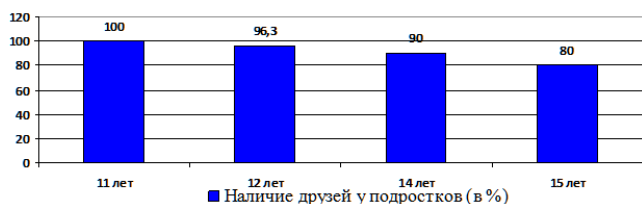
Изложение основного материала исследования. Как известно, подростковый возраст является периодом коренных перемен, происходящих в формировании личности человека. Именно в это время расширяется сфера общения подростков, наблюдается тенденция их вовлечения в коллектив сверстников. В данной статье мы сочли целесообразным исследовать нравственные, в особенности – дружеские взаимоотношения между подростками.

Уровень и качество изученности какой-либо проблемы в значительной степени зависит, прежде всего, от методологии исследования. В нашем исследовании широко использованы тестовые опросы и специально разработанный нами анкетный опрос, которые выступают в качестве методического инструментария. И это не случайно, так как опрос является наиболее целесообразным, эффективным и мобильным средством диагностики дружеских отношений. Данный метод целесообразен и для использования результатов опроса, так как позволяет охватить большее количество опрошиваемых лиц.

В подростковый период, в отличие от младшего школьного возраста, отношения между сверстниками становятся более сложными, многогранными и содержательными. Общение подростка с близкими товарищами и друзьями не ограничивается учебной деятельностью и школой; он превращает все это в важную для него независимую сферу, охватывая круг новых интересов, опыта и отношений [3, с.186].

Следует отметить, что в зависимости от возраста подростков происходят определенные изменения и в их представлениях о дружбе. Меняется внутренний план дружбы, развиваются составляющие ее нравственно-психологические факторы, появляются новые формы психологического контакта. Статистический анализ ответов подростков разного возраста на вопрос «Есть ли у вас друзья?» также позволяет сформулировать особенности различных мнений в данном направлении.

Так, мы провели анкетный опрос среди 125 подростков (по 25 человек в каждой возрастной группе от 11 до 15 лет). Согласно результатам опроса, наличие друга отметили все 11-летние подростки (100%), 96,3% 12-летних, 90% 14-летних и 80% 15-летних. Этот результат можно наглядно представить в виде следующей гистограммы:



Как видно из гистограммы, чем старше возраст, тем больше наблюдается тенденция к снижению в процентном отношении количества подростков, имеющих друзей. Это свидетельствует о том, что у таких подростков происходят определенные изменения в представлениях о самом понятии «дружба», содержание которого уже не носит диффузного характера, свойственного подросткам младшего возраста. Иными словами, это понятие в подростковом возрасте обладает определенным содержанием в рамках социо-нормативных ценностей, приобретая впоследствии «внутренне-психологическое» значение.

Согласно результатам опроса, младшие подростки, обращая внимание на внешнюю сторону дружеских отношений, стараются доказать истинность дружбы собственным участием в событиях. Это, в свою очередь, оставляет в тени психологический аспект дружбы. Особенно ценность дружбы и ее отличие от товарищеских отношений начинают осознавать ученики 6-8-х классов.

Как известно, у 7-10 - летних детей, научившихся делать собственные выводы из происходящих событий, в возрасте 12-15 лет формируется обобщенная модель восприятия окружающих. В соответствии с этим у ребенка меняются и представления о друге и дружбе, а у подростков появляется интерес к личной жизни, личностным отношениям [4, с. 158].

Другой момент связан с природными качествами девочек. Они, по сравнению с мальчиками, наиболее склонны к эмоциональному общению и отдают предпочтение этому качеству у других. Чтобы внести ясность в вышеприведенные суждения, приведем некоторые образцы ответов на анкетный вопрос «Почему вы дружите?»:

А.Н. (11 лет): «Потому что рядом с ними я чувствую себя свободно, а если нужно, даже делюсь секретами».

Е.Н. (11 лет): «Потому что они подходят мне по характеру. Кроме того, когда мне плохо, они всегда находятся рядом».

Дж.С. (12 лет): «Потому что они очень искренни со мной и никогда не обижают меня».

С.З. (12 лет): «Потому что может дать мне совет в трудную минуту».

А.Ф. (14 лет): «Она очень надежная, верная и заботливая. У нас полное взаимопонимание».

Х.Ж. (14 лет): «Потому что совпадают наши взгляды».

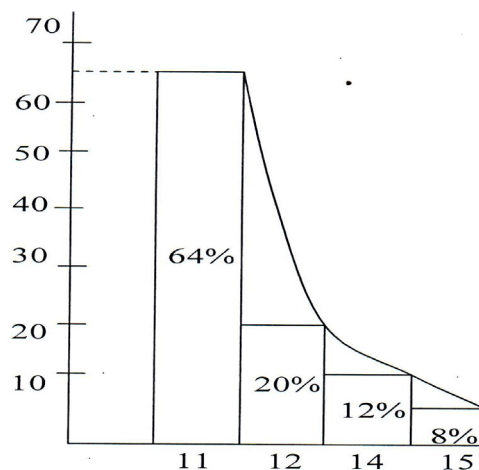
Я.В. (15 лет): «Верный, понимает меня, умеет выслушать, дает совет».

Б.С. (15 лет): «Потому что понимаем друг друга».

Спокойно можем поговорить о своих проблемах».

Как видно из приведенных примеров, при переходе к старшей возрастной группе, хотя и частично, проявляется динамика в требованиях духовного единения. Если младшие подростки предъявляют к дружбе такие требования, как привязанность, и др., то подростки относительно старшего возраста чаще всего выдвигают на первый план взаимопонимание. Следовательно, возрастное изменение предъявляемых к дружбе качеств не является линейным. Иначе говоря, одно и то же качество в одном возрасте может быть важным, тогда как в другом оно отходит на второй план, и в последующие годы может снова приобрести более значимый характер.

Из приведенного нами опроса выяснилось, что с возрастом респондентов растет также избирательность в отношениях привязанности к кому-либо, и такая дружба, освобождаясь от ситуативных влияний, уже имеет более продолжительный характер. Эти особенности подростковой дружбы отражены в ответах на анкетный вопрос: «Каким качеством не обладает ваш друг?», предложенный 100-ти подросткам в возрасте от 11-ти до 15-ти лет (по 25 человек из каждой возрастной группы). Анализ результатов опроса показал, что у 64% 11-летних, 20% 12-летних, 12% 14-летних и 8% 15-летних подростков друзья обладают всеми желаемыми качествами. Это ясно видно из приведенной гистограммы:



Из гистограммы видно, что чем старше возраст подростка, тем больше его избирательное требование к качествам, которые он хотел бы видеть в своем друге. Несмотря на то, что для 11-летних подростков доброжелательность, мягкосердечность, воспитанность, умение хранить тайну и другие подобные качества являются особенностями, которые они хотели бы видеть в друзьях, все же в результатах опроса 12-летних подростков преобладают совершенно другие качества, такие, как чистосердечность, честность, решительность, искренность.

В ответах подростков в возрасте 14-15 лет преобладают относительно новые, более содержательные качества, особенно совестливость, широкое мировоззрение, снисходительность.

Несколько схожие результаты наблюдались в ответах на второй вопрос анкеты («Какими качествами не должен обладать ваш друг?»). Среди качеств, перечисленных подростками разного возраста, чаще всего назывались зависть, ложь, предательство. Наряду с этим, в ответах 15-летних подростков фигурировал ряд других нежелательных качеств, которые не назывались подростками младшего возраста, например такие, как двуличие, безволие, невоспитанность, зависть и др.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий. Из результатов исследования видно, что особенности представлений о дружбе и дружеских отношениях имеют место не только среди подростков разного

возраста, но и среди сверстников. В то же время здесь можно выделить определенные этапы развития, в каждом из которых предъявляются различные требования к дружбе как форме нравственных отношений [5-11]. Эти требования к качествам, в соответствии с мнениями подростков о дружбе, можно распределить по трем группам:

- честность, душевная чистота, доверие и преданность.

- прямота, искренность, чистосердечность и др.

- заботливость, готовность прийти на помощь и др.

Таким образом, необходимо подчеркнуть и такие особенности, как критический подход подростков к своим друзьям, а также умение видеть их недостатки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байрамов А.С. Воспитание нравственных чувств у детей. Азертедриснешр. Баку:1963 (на азербайджанском языке)

2. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Психология. Учебник для вузов. Баку: 2002 (на азербайджанском языке)

3. Азимли Г.Е. Современные проблемы возрастной и педагогической психологии. Баку: 2006 (на азербайджанском языке)

4. Гамзаев М.А. Основы возрастной и педагогической психологии. Баку: 2003 (на азербайджанском языке)

5. Велиев М.В. Особенности проявления у детей эмоционального поведения // Психологический журнал, №4. Баку: 2003 (на азербайджанском языке)

6. Велиев М.В., Мустафаев А.М. Психология развития и возраста. Баку: 2013 (на азербайджанском языке)

7. Драгунова Т.В. Подростковый возраст. // Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В.Петровского. – М.: 1973

8. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 1980. – 80 с.

9. Психология подростка. Учебник. Под ред. А.А. Реана — СПб.: «Прайм-еврознак», 2003. – 480 с.

10. Эльконин Д.Б. Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : для студентов высших педагогических учебных заведений / М.: Академия, 2001. – с. 219-229.

11. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.-Л.: 1956.

УДК 159.9.072

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ АВТОНОМИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

© 2016

Доронцова Ольга Александровна, аспирант

Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского, Брянск (Россия)

Аннотация. В настоящее время вопросы становления автономии приобретают особую значимость. Особым возрастом, имеющим большой потенциал для ее формирования является подростковый возраст. Успешное разрешение подросткового кризиса связано с развитием у подростков способностей, позволяющих им самостоятельно выбирать направления жизненного пути, нести ответственность за свой выбор, с обеспечением возможностей для самоуправления, саморегуляции, овладением умениями необходимыми для достижения определенной интеллектуально-нравственной свободы и независимости от внешнего давления, т.е. с развитием автономии. На сегодняшний день не существует четкого единого определения понятия автономия. Автономия определяется с помощью понятий самоуправление, саморегуляция, свобода, своезаконие, уверенность; ее формирование связано с развитием ответственности, духовности, самооценочной деятельности, творчества, воли, эмоциональной стабильности, рефлексии. В связи с этим в статье проанализирована взаимосвязь данных характеристик и автономии подростков. Сделан вывод о возможности формирования автономии подростков в связи с освоением способностей анализировать ситуацию, ставить лично значимые цели, планировать, корректировать, контролировать и оценивать себя и свою деятельность, творчески подходить к решению задач; овладением навыками саморегуляции, эмоциональной устойчивости; рефлексии, осознанием себя как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, для того чтобы принимать решения, строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Ключевые слова: автономия, подростковый возраст, взаимосвязь, самоуправление, саморегуляция, свобода, уверенность, самооценка, творчество, воля, эмоции, рефлексия.

ANALYSIS OF FEATURES AUTONOMY IN ADOLESCENCE

© 2016

Dorontsova Olga Aleksandrovna, postgraduate student

Bryansk state University named after I.G. Petrovsky, Bryansk (Russia)

Abstract. At present, the formation of autonomy issues are of particular importance. A particular age, have a great potential for its formation is adolescence. Successful resolution of the adolescent crisis associated with the development of adolescent abilities, allowing them to choose the direction of way of life, take responsibility for their choices, ensuring opportunities for self-government, self-control, mastery of skills needed to achieve a certain intellectual and moral freedom and independence from external pressures, that is, .e. with the development of autonomy. To date, there is no clear single definition of the concept of autonomy. Autonomy is defined using the concepts of self-management, self-regulation, freedom, confidence; its formation is associated with the development of responsibility, spirituality, self-assessment activities, creativity, will, emotional stability and reflection. In this regard, the article analyzes the relationship between these characteristics and adolescent autonomy. The conclusion about the possibility of the formation of adolescent autonomy in connection with the development of abilities to analyze the situation, to put personally meaningful goals, plan, adjust, monitor and evaluate yourself and your work, creative approach to problem solving; mastery of the skills of self-control, emotional stability; reflection, awareness of itself as a strong personality, with sufficient freedom of choice, in order to make decisions, to build their lives in accordance with their goals and ideas about its meaning.

Keywords: autonomy, adolescence, relationship, self-management, self-regulation, freedom, confidence, self-esteem, creativity, will, emotions, reflection.

В последнее время большой интерес в науке вызывает проблема автономии личности. Это связано с тем, что на сегодняшний день необходимо учитывать произошедшие преобразования во всех сферах жизнедеятельности общества, которые повлекли изменения к личности человека. Общество требует самостоятельных, решительных, владеющих собой личностей.

Проблема автономии впервые встает в философских трудах Конфуция, Сократа, Аристотеля, Б. Спинозы, И. Канта, причем, не обозначаясь как таковая, а рассматриваемая через трактовки свободы выбора, свободы воли, управления собой. И. Кант рассматривает понятие автономии в связи с понятиями воли и нравственности. Если принципы воли согласуются с законами автономии, то это согласно И. Канту – это добрая, святая воля. Принцип автономии сводится к тому, чтобы выбирать так, чтобы принципы, определяющие наш выбор, содержались в «нашем волеии» как всеобщий закон. Важно также подчеркнуть высказывание И. Канта, о том, что автономия есть основание достоинства человека и всякого разумного естества [1].

Отечественные психологи (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.А. Бодалев и др.) не вводя понятия автономии в научный оборот, так или иначе, занимались изучением проявлений личности, являющимися разными гранями автономии. Одной из таких граней является «чувство взрослости» у подростков, показателями которого служат наличие:

1) настойчивого желания, чтобы окружающие отно-

сились к подростку не как к маленькому, а как к взрослому;

2) собственной траектории поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или сверстников;

3) стремления к самостоятельности и желания ограждать некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших [2].

А.Г. Асмолов, подчеркивает, что если человек обладает свободой выбора, а также осуществляет выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, умеет оценить последствия принятого решения и несет ответственность за него перед собой и миром, то он и есть истинная личность [3].

О.Е. Дергачева и Д.А. Леонтьев отмечают, что в современных исследованиях личная автономия рассматривается как интегрированная форма внешней регуляции, ставшая саморегуляцией и получившая совершенно другую форму. Автономия не означает изоляции человека от внешнего мира, а наоборот, она характерна для личности, которая смело и открыто принимает внешние вызовы и зрело взаимодействует с внешними по отношению к ней составляющими. [4].

По Д.А. Леонтьеву автономия определяется как «ориентация на собственный закон развития» [5, с.33]. Зрелая автономная личность определяется как система, основанная на логике свободного выбора, хотя индивидуальная линия развития приводит к этому не всегда. Автономная личность не только руководствуется своими жизненными ценностями, она может выступать в ка-

честве творческой, активной составляющей, создавать и перестраивать свой мир, вносить в него новые значения [6].

Согласно точке зрения Д.А. Леонтьева, формирование автономии происходит при взаимодействии с такими аспектами как свобода, ответственность и духовность [6, 7]. Без духовности «не может быть автономной личности» - отмечает Д.А. Леонтьев. Под духовностью он понимает способ существования человека, определяющий его ориентацию не на собственные личные потребности и житейские отношения, а на общечеловеческие и культурные ценности, опираясь на которые личность осуществляет свободный выбор, что обогащает ее и позволяет создавать будущее, а не просто прогнозировать его [7].

«Свобода и ответственность представляют собой две грани субъектной причинности, первая из которых обращена вовнутрь, к самому субъекту, вторая – вовне, к объективным результатам его действий» [4]. Свобода понимается как высшая форма активности, способность направлять свою деятельность исходя из личностных ориентиров [7].

Другой стороной автономии является ответственность, под которой Д.А. Леонтьев понимает высшую форму саморегуляции, заключающаяся в осознании и применении себя как причины изменений в себе, во внешнем мире. Развитие личности в рамках параметров духовности, свободы и ответственности может происходить в течение всей жизни, если развитие пойдет по автономной траектории, но критическим, сензитивным для становления механизмов самодетерминации является *подростковый возраст* [7].

В исследованиях отечественных психологов нередко встречается понятие автономность. Под автономностью понимают обладание автономией. [8]. Г.С. Прыгин, отмечает, что автономные субъекты это лица, обладающие сформированным симптомокомплексом качеств личности, позволяющим им при выполнении какой-либо деятельности опираться, преимущественно на собственные знания, суждения, личные качества и т.д. Он понимает автономность как синоним понятия «эффективной самостоятельности», как одно из важнейших, интегративных качеств личности, отражающее высокую степень сформированности системы осознанной саморегуляции [9].

Американский психолог Д. Шапиро рассматривает проблему автономии с точки зрения психиатрии, отождествляя понятие автономии и *самоуправления*. Автономия человека это признак его здорового состояния, ее ослабление автономии является источником психопатологии. Д. Шапиро отмечает, что автономии «присуще собственное развитие, в процессе которого она сама может стать источником и причиной конфликта и подвергнуться определенным искажениям в своем развитии» [10, с.32]. Развитие автономии в детском возрасте определяется развитием мышления, интеллекта, воображения и соответственно творческого потенциала. «Возможности выбора, принятия решения, полностью осмысленного и волевого действия и вообще самоуправления трудно себе представить, не обладая способностью к воображению» [10, с. 37].

Автономию как уверенность в себе рассматривали Е. Гринберггер и А.С. Соренсон. Автономия здесь определяется как некая грань психосоциальной зрелости, которая характеризуется отсутствием зависимости от других, наличием контроля над своей жизнью, активностью [11].

Некоторые исследователи связывают развитие автономии с развитием самооценочной деятельности, говоря о том, что внешняя оценка укрепляется во внутренней. С введением внутренней оценки собственных действий может образовываться такая ступень развития, которая позволит личности принимать собственные решения, независимо от других и критично осмысливать реальность [12].

Наиболее полно вопросы автономии отражены в теории самодетерминации (Э.Л. Деси, Р.М. Райн, Э. Скиннер, Дж. Веллборн, М. Тернер). Э.Деси и Р. Райн понятия автономии и самодетерминации рассматриваются как синонимы.

В рамках теории самодетерминации автономия взаимодействует с понятиями эмоция и воля. Эмоция – реакция, переживаемая характерным для человека способом и проявляющаяся в телесном изменении или стимулом к действию. Она может повлиять на последующее поведение – автоматическое или самодетерминированное; она может осознаваться или не осознаваться. Эмоциональная реакция включает в себя компоненты рефлексивной и когнитивной оценки, являющиеся основой самодетерминированного поведения [13]. Воля – это «способность человеческого организма выбирать, как удовлетворять свои потребности» [13, р.26]. Причем выбор осуществляется исходя из поступающей внешней информации, которую человек перерабатывает и интерпретирует, учитывая при этом личные интересы и потребности. Воля разрешает конфликты между потребностями, подчиняя их себе. Волевые процессы осуществляются, удовлетворяя влечения и потребности. Л. Деси выделяет два типа волевого поведения. Первое – воля «сжав зубы», проявляется в противостоянии с внутренними влечениями или окружающим миром; второй – волеизъявление, как осознание своих потребностей и осуществление их удовлетворения. И первое, и второе происходит под влиянием выбора, а не автоматизированной реакции. Чем сильнее чувство компетентности и самодетерминации, тем сильнее воля [13].

Д.Тао помимо рассмотрения автономии как индивидуальной самодетерминации выделяет еще одну концепцию рассмотрения автономии как *способности критической саморефлексии*. Автономия как способность критической рефлексии означает способность критически размышлять над собственными предпочтениями и желаниями, способность принять их или же пытаться изменить их в свете более высоких ценностей или более предпочтительных операций. Эта способность берет начало в конфуцианской моральной философии, которая, акцентируясь на познающем практическом рассуждении, уделяет большое значение развитию способностей независимого суждения, самопроверки, критической оценки и управления желаниями, которые являются основой морального совершенствования [14]. С позиции рефлексии понятие автономии раскрывается в учебной деятельности (Д. Литтл, Н.Ф. Коряковцева, И.Д Трофимова и др.). Д. Литтл определяет автономию учащегося в учебной деятельности как способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений [15].

По мнению К.Брауна и Р.Райна без осознанного присутствия в современном обществе трудно жить автономно, учитывать множество сил, внешних и внутренних, которые часто тянут нас в разных направлениях. «Сознательная рефлексия тех способов, посредством которых мы хотим распорядиться данными каждому из нас ограниченными ресурсами энергии, представляется важнее, чем когда-либо» [16, р.119].

Проведенный анализ подходов к понятию автономии позволяет резюмировать, что феномен автономии связан с такими категориями как, самоуправление, саморегуляция, свобода, своезаконие, уверенность. Формирование автономии связано с развитием ответственности, духовности, самооценочной деятельности, воли, творчества, эмоциональной стабильности, рефлексии. В связи с этим возникает проблема взаимосвязи автономии с характеристиками ее определяющими.

В связи с неоднозначностью трактовки понятия автономии, возникает проблема изучения взаимосвязи автономии подростка с такими характеристиками как: самоуправление, самооценка, творчество, саморегуляция поведения, уверенность, ответственность, эмоциональный

потенциал, воля, рефлексия, осмысленность жизни, свобода выбора и др. Для решения данной проблемы было проведено экспериментальное исследование.

В качестве контингента испытуемых выступили дети, подросткового возраста. Традиционно этот возраст сопровождается так называемым подростковым кризисом, что обуславливает его большой потенциал для формирования автономии. Успешное разрешение подросткового кризиса связано с развитием у подростков способностей, позволяющих им самостоятельно выбирать направления жизненного пути, нести ответственность за свой выбор, с обеспечением возможностей для самоуправления, саморегуляции, овладением умениями необходимыми для достижения определенной интеллектуально-нравственной свободы и независимости от внешнего давления, т.е. с развитием автономии.

Организация исследования.

Цель исследования состояла в изучении взаимосвязи автономии подростка с характеристиками ее определяющими.

Базой исследования выступили учащиеся подросткового возраста средних общеобразовательных школ №1, №13, №15, №42 г. Брянска в количестве 260 человек.

В качестве диагностической методики для исследования автономии подростков использовался «Опросник автономности-зависимости» Г.С. Прыгина [9]. Способность самоуправления изучалась с помощью методики «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов) [17]. Помимо общей способности самоуправления, данная методика диагностирует следующие шкалы: анализ противоречий или ориентировка в ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерии оценки качеств, принятие решения, самоконтроль, коррекция. Самооценка изучалась с помощью методики «Экспресс-диагностика уровня самооценки», творческий потенциал с использованием методики «Самооценка творческого потенциала» [18]. Для диагностики саморегуляции поведения применялась методика «Изучение стилевой саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз) [19]. Она диагностирует шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность и общий уровень саморегуляции поведения. Уверенность изучалась с помощью теста «Насколько вы уверены в себе?» (А.М. Прихожан) [20]; способность контролировать свою жизнь и самостоятельно принимать решения изучалась с помощью методики «Опросник межличностных отношений» (шкала контроля), автор - А.А. Рукавишников [21]. Умение регулировать эмоции и эмоциональный интеллект в целом изучался с помощью методики «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл) [18]. Она диагностирует шкалы: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей, эмоциональный интеллект. Волевой потенциал оценивался методикой «Диагностика волевого потенциала личности» [18]. Рефлексия оценивалась с помощью методики «Оценка рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [22]. В этой методике рефлексивность исследуется системно, как рефлексивность прошлой, настоящей, будущей деятельности, а также рефлексивность общения. Наличие целей в жизни, удовлетворенность своей жизнью, а также наличие представлений о себе как о личности, способной свободно принимать решения оценивалось с использованием методики «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев) [23]. С помощью данного теста можно оценить следующие шкалы: цели в жизни; процесс жизни; результативность жизни; локус контроля – я; локус контроля – жизнь, осмысленность жизни.

Математическая обработка проводилась с помощью непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ позволил детализировать общую картину взаимосвязей автономии

подростков.

Проанализируем корреляционную связь между шкалами методики «Способность самоуправления» и автономией. Итак, корреляционная связь между автономией и шкалами:

- анализ противоречий или ориентировка в ситуации ($r_s=0,27$; $p<0,01$), указывает на то, что более автономные подростки умеют ориентироваться в сложившейся ситуации, создавая субъективную ее модель.

- прогнозирование ($r_s=0,28$; $p<0,01$), указывает на связь автономии и способности подростка формировать прогноз (модель), который основан на анализе прошлого и настоящего, на анализе противоречий между прошлым и настоящим.

- целеполагание ($r_s=0,23$; $p<0,01$), это означает, что более автономные подростки в большей степени обладают умениями создания системы целей, соотнесения их между собой и выбора предпочтительных.

- планирование ($r_s=0,46$; $p<0,01$), это демонстрирует зависимость автономии и умения подростка формировать модель средств достижения цели и последовательности их применения

- критерии оценки качества ($r_s=0,37$; $p<0,01$), это означает, что более автономные подростки в большей степени обладают умениями находить ответы на вопросы: какими должны быть показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана, как оценить, что сделанное было необходимым, как оценить, что мои поступки и действия достаточны?

- принятие решения ($r_s=0,35$; $p<0,01$), это показывает, что более автономные подростки испытывают меньше трудностей при принятии решений, т.е. более уверенно переходят от плана к действиям.

- самоконтроль ($r_s=0,23$; $p<0,01$), что указывает на связь автономии подростка со способностью контролировать свое поведение, общение, деятельность.

- коррекция ($r_s=0,26$; $p<0,01$), что свидетельствует о связи автономии подростка и способности изменять реальные действия, поведение, общение.

- общий уровень самоуправления ($r_s=0,55$; $p<0,01$), что указывает на зависимость автономии подростка с общей системой самоуправления.

Прямая корреляция обнаружена между автономией и творческим потенциалом ($r_s=0,23$; $p<0,01$), что показывает зависимость автономии подростков и совокупности способностей, применяемых в решении творческих задач.

Выявлена корреляционная связь между автономией и самооценкой ($r_s=-0,14$; $p<0,05$), это показывает, что более автономные подростки обладают умениями оценивать себя и собственные качества и чувства, достоинства и недостатки.

Опишем корреляционную связь между шкалами методики «Изучение стилевой саморегуляции поведения» и автономией. Автономия коррелирует со следующими шкалами:

- моделирование ($r_s=0,22$; $p<0,01$), это свидетельствует о том, что более автономные подростки способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности и в соответствии получаемых результатов принятым целям.

- программирование ($r_s=0,23$; $p<0,01$), это означает, что более автономные подростки имеют в большей степени сформировавшуюся потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Программы действий разрабатываются ими самостоятельно, они более детализированы и развернуты и гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех.

- оценивание результатов ($r_s=0,31$; $p<0,01$), это свидетельствует о том, что более автономные подростки имеют более развитую и адекватную самооценку, у

них более сформированные и устойчивые субъективные критерии оценки результатов.

- гибкость ($r_s=0,25$; $p<0,01$) это свидетельствует о том, что подростки обладающие большей степенью автономии демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов, то есть они способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

- общий уровень саморегуляции ($r_s=0,35$; $p<0,01$), это означает, что более автономные подростки, более гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Прямая корреляция выявилась между автономией и шкалой выраженная потребность контроля «опросника межличностных отношений» ($r_s=0,19$; $p<0,01$), это свидетельствует о том, что более автономные подростки стараются брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью; стремятся принимать решения.

Обнаружена прямая корреляция между автономией и уверенностью ($r_s=0,28$; $p<0,01$), это означает, что более автономные подростки в большей степени обладают уверенностью в себе и своих силах.

Проанализируем корреляционную связь между автономией и шкалами методики «Эмоциональный интеллект» Ниже описаны полученные корреляционные зависимости автономии и следующих шкал:

- эмоциональная осведомленность ($r_s=0,12$; $p<0,05$), что указывает на зависимость автономии с осознанием и пониманием своих эмоций, большая эмоциональная осведомленность характеризует в большей мере, осведомленность о своем внутреннем состоянии.

- управление своими эмоциями ($r_s=0,13$; $p<0,05$), что свидетельствует о связи автономии подростков и умениями управлять своим эмоциями.

- распознавание эмоций других людей ($r_s=0,13$; $p<0,05$), это означает, что более автономные подростки в большей степени умеют распознавать и воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

- эмоциональный интеллект ($r_s=0,22$; $p<0,01$), что указывает на связь автономии со способностью распознавать свои эмоции, понимать свои намерения и желания, управлять своими эмоциями и эмоциями других в целях решения практических задач.

Выявлена корреляционная связь автономии и волевым потенциалом ($r_s=0,25$; $p<0,01$), это означает, что более автономные подростки обладают большей силой воли.

Проанализируем корреляционную связь между автономией подростков и рефлексией; автономией подростков и смысложизненными ориентациями. Ниже описаны корреляции, автономии и шкал методик «Оценка рефлексивности» и «Тест смысложизненных ориентаций», имеющих положительные значения.

- рефлексия настоящей деятельности ($r_s=0,14$; $p<0,05$), указывает на то, что более автономные подростки могут осуществлять непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, с осмыслением ее элементов; анализировать происходящее; способны соотносить свои действия с ситуацией и координировать их в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

- рефлексия общения и взаимодействия с другими ($r_s=0,20$; $p<0,01$), что показывает связь автономии и склонности к анализу общения и взаимодействия с другими людьми.

- результативность жизни или удовлетворенность самореализацией ($r_s=0,15$; $p<0,01$), это означает, связь автономии с оценкой подростка пройденного промежуточного жизни, ощущение того, насколько продуктивна и ос-

мысленна была прожита ее часть.

- локус контроля – я ($r_s=0,24$; $p<0,01$), это означает, что более автономные подростки имеют представление о себе как о более сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

- локус контроля – жизнь ($r_s=0,25$; $p<0,01$), это свидетельствует о том, что более автономные подростки, убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

- осмысленность жизни ($r_s=0,16$; $p<0,01$), это показывает, что жизнь более автономных подростков в большей степени осмыслена, они способны осуществлять осознанный выбор, добиваться поставленных результатов.

Таким образом, автономия подростка является сложным интегративным понятием, обусловленным разноплановыми феноменами. Экспериментальное исследование взаимосвязей автономии в подростковом возрасте позволило обозначить круг проблем, которые важно учитывать при организации работы психологической службы по формированию автономии подростков. Исследование показало, что для формирования автономии подростков необходимо освоение способностей анализировать ситуацию, ставить лично значимые цели, планировать, корректировать, контролировать и оценивать себя и свою деятельность, творчески подходить к решению задач; овладение навыками саморегуляции, эмоциональной устойчивости; рефлексии, осознание себя как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, для того чтобы принимать решения, строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кант И. Основы метафизики нравственности // Соч.: В 4 т. Т.4. М.: Мысль, 1965.
2. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избр. психол. труды/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. Т. 2. 416 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Academia, 2010. 447 с.
4. Дергачева О.Е., Леонтьев Д.А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 210-240.
5. Леонтьев Д.А. От симбиоза и адаптации к автономии и трансценденции // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / Под ред. Е.И. Яцуты. Кемерово: Графика, 2002. С. 3–34.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ. 2003.
9. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография. Набережные Челны: Институт управления, 2009. 408 с.
10. Шапиро Д. Автономия и ригидная личность. М.: Независимая фирма «Класс», 2009. 160 с.
11. Schulenberg, J., Maggs, J. L. & Hurrelmann, K. Negotiating developmental transitions during adolescence and young adulthood: Health risks and opportunities. In J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), Health risks and developmental transitions during adolescence. New York, Cambridge University Press, 1997. P. 1-19.
12. Beckert T.E. Fostering Autonomy in Adolescents: a Model of Cognitive Autonomy and Self-Evaluation.

Utah State University Paper presented at the American Association of Behavioral and Social Sciences February 16, 2005. Las Vegas, Nevada.

13. Deci E. L. The psychology of self-determination. Lexington books, Toronto, 1980.

14. Tao Julia Lai Po-wah. A Confucian Approach to a «Shared Family Decision Model» in Health Care: Reflections on Moral Pluralism // Global Bioethics: The Collapse of Consensus / Ed. by H. Tristram Engelhardt, Jr. Rice University. Houston, 2006. P. 154–179.

15. Little, D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems / D. Little. Dublin, 1991. 175 p.

16. Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective // P.A.Linley, S.Joseph (Eds.). Positive Psychology in Practice. London: Wiley, 2004. P. 105–124.

17. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 704 с.

18. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002. 490 с.

19. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии, 2000. № 2. С. 118-127.

20. Прихожан, А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. М.: ТЦ «Сфера», 2000. 192 с.

21. Рукавишников А. А. Опросник межличностных отношений. НПЦ «Психодиагностика», Ярославль, 1992. 47 с.

22. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных процессов управления. М.; Ярославль: ДИА-пресс, 2000.

23. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 18с.

УДК 159.9.072.432

**АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ
В ПРОФИЛАКТИКЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ПОДРОСТКАМИ**
© 2016**Анискин Владимир Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания,*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)***Гарбер Алена Ильинична**, кандидат психологических наук, психолог-консультант реабилитационной клиники*Реабилитационная клиника Райнхардсхёе, Бад Вильдунген (Германия)***Иванов Дмитрий Викторович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии**Попов Юрий Михайлович**, доктор биологических наук, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

Аннотация. Охарактеризована суть принципа биологической обратной связи, которая отражена в положении о том, что эффективность функционирования биологической системы зависит от скорости возврата и качества информации о работе системы. Показаны преимущества биологической обратной связи по сравнению с другими методами саморегуляции. Раскрываются конструктивные особенности различных приборов биологической обратной связи и специфические режимы психофизиологического тренинга. Предполагается, что для повышения эффективности применения метода биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ подростками (обучающимися) может использоваться синергетический потенциал современной холистической информационно-образовательной среды. Раскрываются содержательные характеристики этой среды, и определяется возможность интеграции в её структуру приборов биологической обратной связи. Обоснована синергия холистической информационно-образовательной среды в качестве основного связующего элемента в механизме повышения эффективности биологической обратной связи для профилактики употребления психоактивных веществ подростками. Содержится описание проведенного исследования, позволяющего определить эффективность профилактической работы с подростками, в основу которой положен метод биологической обратной связи. Показаны возможности применения метода биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ подростками с использованием различных типов приборов. Приведены результаты формирующего эксперимента, позволяющие обнаружить статистически значимое повышение уровня саморегуляции и изменение отношения к наркотикам у подростков экспериментальной группы после занятий с использованием метода биологической обратной связи. На основании этих результатов сделано заключение о том, что использование системного синергетического подхода в психологической профилактике зависимостей позволяет перевести психофизиологические механизмы противодействия личности вовлечению в употребление в управляемый режим и тем самым снизить её склонность к использованию психоактивных веществ.

Ключевые слова: психофизиологические механизмы, биологическая обратная связь, холистическая информационно-образовательная среда, синергетический эффект холистической информационно-образовательной среды, функциональное биоуправление, психоактивные вещества, психофизиологический тренинг, саморегуляция.

**EFFICIENCY ANALYSIS OF THE BIOLOGICAL FEEDBACK METHOD
IN PREVENTION OF PSYCHOACTIVE AGENTS USE BY TEENAGERS**

© 2016

Aniskin Vladimir Nikolayevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «IT, applied Mathematics and methods of teaching»*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)***Garber Alena Ilyinichna**, candidate of psychological sciences, systems family psychotherapist (consultant),*Rehabilitation Clinic «Reinhardshöhe», Bad Wildungen (Germany)***Ivanov Dmitry Victorovich**, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Age and pedagogical psychology»**Popov Yuri Mikhailovich**, doctor of biological sciences, professor of the chair «Biology, ecology and methods of teaching»*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

Abstract. The following paper deals with the method of biological feedback. The authors show the advantages of the biological feedback method in comparison with other methods of self-control. The paper also contains the features of various devices of biological feedback and the specific modes of psycho physiological training. The authors suppose that to increase the efficiency of biological feedback method application in prevention of psychoactive agents use by teenagers it is necessary to use synergetic potential of the modern information and education environment. Substantial characteristics of this environment are revealed. The synergy of the information and education environment as the basic binding element is proved. The paper also contains the results of the research.

Keywords: psycho physiological mechanisms, biological feedback, information and education environment, synergetic effect of the information and education environment, functional bio management, psychoactive agents, psycho physiological training, self-control

Современная психология зависимостей от психоактивных веществ является сложным полидисциплинарным направлением человеческого знания. В силу многочисленности факторов, определяющих формирование механизмов активного противодействия человека вовлечению в употребление психоактивных веществ, возник

ает необходимость всё более широкого использования достижений системного подхода. Анализ имеющихся литературных данных свидетельствует о том, что господствующими методами в решении сложных проблем психологической профилактики до сих пор остаются детерминистский и стохастический подходы. Несмотря

на наличие многочисленных направлений изучения проблемы зависимостей, они во многом продолжают оставаться умозрительными, и их использование не обеспечивает должной эффективности профилактических мероприятий. На наш взгляд, именно этот фактор существенно ограничивает эффективность методов противодействия, предупреждения и профилактики наркомании.

Проблема использования методов функционального биоуправления для профилактики склонности к аддиктивному поведению подростков до сих пор фундаментально не осмыслена.

Использование системного синергетического подхода в изучении психофизиологических механизмов, определяющих формирование и протекание зависимости от психоактивных веществ, позволит перевести хаотические процессы в управляемый режим и тем самым значительно снизить распространённость наркомании в человеческой популяции и социуме.

Исходя из имеющегося у нас опыта, мы можем утверждать, что состояние установок противодействия вовлечению подростков (обучающихся) в употребление психоактивных веществ может быть объективно оценено и скорректировано в процессе управляемого психофизиологического тренинга, направленного на повышение эффективности механизмов саморегуляции состояния личности. Обязательным условием этого является объективизация состояния психосоциальной сферы объекта исследования с помощью современных диагностических приборов с обязательным использованием контурного принципа регулирования на основе обратной биологической связи, обработки и управления потоками информации с использованием нейросетевого принципа.

Целью нашего исследования является изучение эффективности метода биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ в подростковом возрасте. Одной из центральных гипотез нашего исследования является предположение о том, что синергия холистичной информационно-образовательной среды, одной из составных частей которой является использование специальной аппаратуры для регистрации физиологических параметров организма, может рассматриваться как один из наиболее оптимальных механизмов, повышающих эффективность биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ подростками.

Для доказательства выдвинутой нами гипотезы рассмотрим вначале содержательные характеристики двух основных исследуемых феноменов: холистичной информационно-образовательной среды и биологической обратной связи, с целью определения их общего (интегративного) потенциала в повышении эффективности работы по предупреждению употребления психоактивных веществ подростками.

Термин «холистичная информационно-образовательная среда (ХИОС)» является новым понятием глоссария информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и редко встречается в психолого-педагогической литературе, хотя допускает вполне логичную трактовку через родственную дефиницию: «информационно-образовательная среда (ИОС)».

Определение «холистичная», отличающее эти два термина, в широком смысле трактуется как философская позиция по проблеме соотношения части и целого и исходит из качественного своеобразия и приоритета целого по отношению к его частям. В узком смысле под холистичностью понимают «философию целостности», разработанную Я. Сметсом, который ввёл в философский тезаурус термин «холизм», опираясь на выражение Аристотеля: «целое больше, чем сумма его частей» [1]. Учитывая приведённые трактовки, вполне логично рассуждать о холизме, связывая его с интеграцией или интегративностью. Отмеченная связь подтверждается

предположением А. Маслоу о том, что: «интегративный (холистичный) способ мышления должен стать мировоззрением» [2, с. 117].

На основе холистичного подхода А.Л. Бусыгиной и А.В. Федотовым была систематизирована совокупность элементов структуры холистичной среды образовательного учреждения (ХСОУ) и предложена следующая трактовка этого понятия: «ХСОУ – это сложный феномен, представляющий собой синтез системной организации содержательного компонента образования, оптимизации приёмов управления мыслительной деятельностью обучающихся, организации междисциплинарных семинаров и создания общественных социально-экологических движений, посредством которых осуществляется формирование интегративного мышления у учащихся» [3, с. 103]. При этом в основу предложенной ими структурно-функциональной модели ХСОУ легли программы интегральных курсов, одновременно формирующих специальные, технологические, социально-экономические, социально-экологические, биосферно-этические и психологические компетенции у обучающегося.

Экспериментальная работа по определению потенциальных возможностей ХИОС показывает, что интегративные функции такой среды весьма эффективны для реализации синергетического эффекта и достижения высокой степени эмерджентности (системного эффекта) в процессе общекультурной, социально-технологической, культурно-просветительской и социокультурной работы с подростками.

Как это было отмечено в сформулированной выше гипотезе, именно синергия ХИОС и является основным связующим элементом в механизме повышения эффективности БОС для профилактики употребления психоактивных веществ подростками.

Для доказательства этого предположения охарактеризуем феномен БОС:

В своей книге «Управление стрессом» Джеррольд С. Гринберг определяет БОС как: «использование инструментария для отражения психофизиологических процессов, которые могут не осознаваться человеком и протекать произвольно» [4, с. 252]. С учётом этой дефиниции можно сказать, что БОС – это процесс, в результате которого человек учится оказывать относительное влияние на физиологические реакции 2-х видов: реакции, неподвластные произвольному контролю и реакции, которые можно легко регулировать, но процесс регуляции нарушен в результате травмы или заболевания.

Суть принципа биологической обратной связи, как указывают В.Р. Бильданова, Г.Р. Шагивалеева, О.М. Штерц, отражается в законе о том, что эффективность функционирования биологической системы зависит от скорости возврата и качества информации о работе этой системы. Этот закон справедлив на всех функциональных уровнях [5, с. 26].

В процессе установления БОС происходит сопоставление – идентификация телесных ощущений человека и информации об этих ощущениях. Таким образом, тренирующийся человек имеет редкую возможность в режиме on-line увидеть или услышать сигналы, соответствующие состоянию функций его организма, а кроме того, в режиме реального времени отследить, какие изменения происходят в процессе выработки навыка саморегуляции [6, с. 47].

Стоит особо отметить то обстоятельство, что процессуальная сущность БОС как нельзя лучше подтверждает её связь с ХИОС, основе которой являются информационные технологии. Ведь любая технология, в т.ч. и информационная, в её широком смысле является не чем иным, как процессом создания какого-либо продукта с использованием достижений научно-технического прогресса. В нашем случае, в качестве продукта выступает результат профилактической работы по предупреждению употребления психоактивных веществ, осуществ-

вляемой в условиях ХИОС с использованием метода БОС.

Все три фазы БОС (измерение параметров, их графическая либо текстовая интерпретация и установление обратной информационной связи) вряд ли смогут стать взаимосвязанными компонентами единого процесса без использования связующей технологической оснастки, в качестве которой и выступают аппаратные и программные средства ХИОС.

Для психолого-педагогической профилактики употребления психоактивных веществ мы использовали широкий арсенал подобных средств. Кабинет профилактики оснащён такими приборами БОС, как: компьютерный мультипараметрический индикатор «МиКарТ», индикатор «Волна» и индикатор «Терм».

Использование этих приборов основывается на возможностях методов лечения и профилактики наркомагии, основанных на принципе БОС. При помощи приборов и программ БОС: «Волна», «Терм», «МиКарТ», входящими в ХИОС, подростки учатся расслаблению и активному противостоянию стрессам. По результатам исследований «рейтинга» причин, составленных В.Ю. Котляковым, одной из главных причин приобщения к наркотикам является стремление подростка забыть, расслабиться, снять неприятные ощущения, не умея этого достигнуть доступными ему средствами [7, 8]. Помочь подростку снять напряжение, научить его методам психической саморегуляции является одной из центральных задач профилактики употребления психоактивных веществ подростками.

Связь успешности БОС с ритмическим дыханием, согласно исследованиям А.Н. Долецкого, И.В. Хвастуновой, Р.Е. Ахундовой, А.А. Мигулиной, свидетельствует о роли резонансных процессов в механизме адаптивного биоуправления с БОС.

Это позволило авторам выдвинуть резонансную гипотезу релаксации, согласно которой при совпадении частот изменения дыхания, биоэлектрической активности мозга, сердечного ритма и сосудистого тонуса происходит усиление активности в вовлекаемых в резонансный ответ структурах (таламических пейсмейкерных структурах, ядрах сосудодвигательного и дыхательного центра) [9, с. 19].

В соответствии с целью нашего исследования, которая состоит в изучении эффективности метода биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ в подростковом возрасте, нами было проведено исследование, позволяющее определить эффективность работы с подростками с использованием метода БОС (20 подростков составили экспериментальную группу исследования). Контрольную группу составили 20 подростков, не принимавших участие в программе с использованием метода БОС. Статистически значимых различий в ходе первичной психодиагностики по опроснику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [10] и методике «Лист изучения отношения подростков к наркотикам» между подростками экспериментальной и контрольной группы выявлено не было.

Для изучения уровня саморегуляции подростков экспериментальной группы после занятий с использованием метода БОС был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [10].

По итогам обработки диагностических данных нами были получены следующие результаты стартовой диагностики экспериментальной группы подростков до проведения занятий (см. таблицу 1 и диаграмму 1).

Таблица 1. Результаты диагностики стиля саморегуляции поведения в экспериментальной группе подростков

Результат/Шкалы	Пл	М	Пр	ОР	Гб	ОУ
Низкий уровень	15%	-	10%	-	-	15%
Средний уровень	70%	85%	65%	75%	70%	75%
Высокий уровень	15%	15%	35%	25%	30%	10%

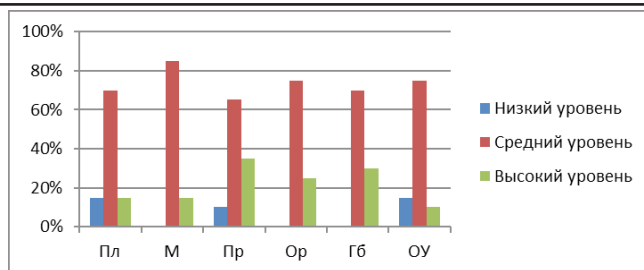


Диаграмма 1. Результаты диагностики стиля саморегуляции поведения в контрольной группе

По итогам обработки диагностических данных нами были получены следующие результаты итоговой диагностики экспериментальной группы подростков после проведения занятий с использованием метода БОС (см. таблицу 2 и диаграмму 2).

Таблица 2. Результаты диагностики стиля саморегуляции поведения в экспериментальной группе после занятий по методу БОС

Результат/Шкалы	Пл	М	Пр	ОР	Гб	ОУ
Низкий уровень	15%	-	10%	-	-	15%
Средний уровень	40%	55%	35%	55%	50%	45%
Высокий уровень	45%	45%	65%	45%	50%	40%

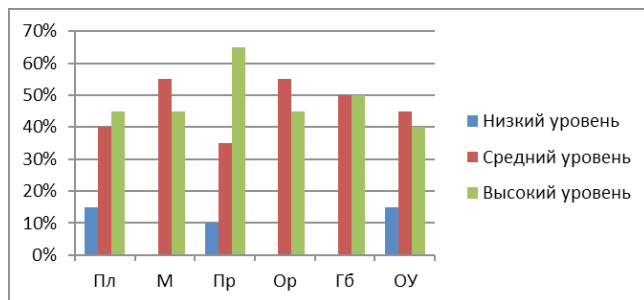


Диаграмма 2. Результаты диагностики стиля саморегуляции поведения в экспериментальной группе после занятий с использованием метода БОС

Примечание: В приведённых таблицах и диаграммах используются следующие сокращения: Пл – планирование, М – моделирование, Пр – проектирование, ОР – оценивание результатов, Гб – гибкость, ОУ – общий уровень саморегуляции.

Для выявления статистических различий по показателям саморегуляции, измеренных с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» [10], у подростков экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента и у подростков контрольной группы, нами использовался критерий Вилкоксона. По показателю шкалы саморегуляции «Планирование» в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента был выявлен следующий показатель критерия Вилкоксона: $T=333$, $p \leq 0,05$, следовательно, были выявлены различия между результатами стартовой и итоговой диагностики у подростков экспериментальной группы по данному показателю. Это свидетельствует о том, что у подростков экспериментальной группы статистически значимо повысилась сформированность потребности в осознанном планировании деятельности. Планы подростков экспериментальной группы стали более реалистичными, детализированными, иерархичными и устойчивыми.

Результаты статистического анализа данных по шкале «Планирование» подростков контрольной группы с использованием критерия Вилкоксона показали отсутствие статистически значимых различий ($T=440$, $p \geq 0,05$). У подростков контрольной группы потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой

смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Подростки контрольной группы по-прежнему предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и несамостоятельно.

По критерию Вилкоксона было установлено наличие различий по шкале «Моделирование» в экспериментальной группе до и после эксперимента ($T=319$, $p \leq 0,05$). Это означает, что подростки экспериментальной группы после занятий с использованием метода биологической обратной связи, стали способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствием получаемых результатов принятым целям.

В контрольной группе до и после эксперимента не обнаружено статистически значимых различий по шкале «Моделирование» с использованием критерия Вилкоксона ($T=418$, $p \geq 0,05$). Для этих подростков осталась характерна низкая сформированность процессов моделирования, что обуславливает неадекватную оценку значимых внутренних условий и внешних обстоятельств. У подростков контрольной группы могут возникать трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации.

По шкале «Программирование» были обнаружены значимые различия по критерию Вилкоксона в результатах экспериментальной группы до и после эксперимента ($T=343$, $p \leq 0,05$). У подростков экспериментальной группы в результате занятий с использованием метода функционального биоуправления повысилась сформированность потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированность и развернутость разрабатываемых программ поведения.

В контрольной группе не выявлены значимые различия до и после эксперимента по шкале «Программирование» ($T=409$, $p \geq 0,05$). Подростки контрольной группы по-прежнему предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с несоответствием полученных результатов целям деятельности.

По критерию Вилкоксона выявлены также различия по шкале «Оценивание результата» в экспериментальной группе до и после эксперимента ($T=292$, $p \leq 0,05$). Повышение показателей по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

В контрольной группе до и после эксперимента различий по критерию Вилкоксона по шкале «Оценивание результата» не обнаружено ($T=447$, $p \geq 0,05$). Подростки контрольной группы не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям, что приводит к ухудшению качества результатов при увеличении объема работы.

В экспериментальной группе подростков до и после эксперимента по шкале «Гибкость» выявлены также различия по критерию Вилкоксона ($T=329$, $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что после участия в эксперименте, подростки экспериментальной группы показали повышение пластичности регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие подростки легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий.

У подростков контрольной группы не выявлены статистически значимые различия по шкале «Гибкость» ($T=443$, $p \geq 0,05$). Они, как и раньше, в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверен-

но, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни, не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий. В результате у подростков контрольной группы возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Также выявлены значимые различия по критерию Вилкоксона у подростков экспериментальной группы по шкале «Самостоятельность» ($T=329$, $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о повышении у подростков экспериментальной группы автономности, способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

В контрольной группе результаты подростков по шкале «Самостоятельность» остались на прежнем уровне, применение критерия Вилкоксона показало отсутствие значимых различий между результатами стартовой и итоговой диагностики у подростков контрольной группы по данной шкале ($T=416$, $p \geq 0,05$). Подростки контрольной группы остались зависимы от мнений и оценок окружающих, некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них могут возникнуть регуляторные сбои.

По шкале «Общий уровень саморегуляции» были выявлены значимые различия по критерию Вилкоксона у подростков экспериментальной группы до и после эксперимента ($T=331,5$, $p \leq 0,05$). Подростки экспериментальной группы стали более самостоятельными, гибко и адекватно реагировать на изменение условий. Влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели, компенсируется у таких подростков саморегуляцией.

Статистический анализ по критерию Вилкоксона по шкале «Общий уровень саморегуляции» у подростков контрольной группы показал отсутствие статистически значимых различий по данному критерию ($T=429$, $p \geq 0,05$). У подростков контрольной группы не сформировалась потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей, возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей невысока.

Для определения отношения подростков экспериментальной и контрольной группы к наркотикам был использован опросник определения отношения подростков к наркотикам («Accountability in Drug Education: A Model for Evaluation»), eds. Abrams, L. A.; Garfield, E.F.) [11].

По итогам обработки опросника были получены следующие результаты.

В экспериментальной группе подростков диагностировано увеличение числа подростков с ярко выраженным отрицательным отношением к наркотикам, что в балловом эквиваленте выражается в том, что результаты ответов подростков экспериментальной группы близки к максимальным 70 баллам по показателю негативного отношения к наркотикам. Результаты испытуемых контрольной группы подростков близки в среднем к 45 баллам, что говорит о несформировавшемся отношении к наркотикам и наличии в группе подростков с преобладанием положительного отношения к наркотикам над отрицательным.

Для выявления различий уровня отношения к наркотикам в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента использовался критерий Вилкоксона, по которому был выявлен показатель критерия Вилкоксона равный $T=18,5$, где $p \leq 0,05$, следовательно, есть различия между результатами стартовой и итоговой диагностики по опроснику отношения к наркотикам у подростков экспериментальной группы.

По критерию Вилкоксона у подростков контрольной группы значимых различий выявлено не было между результатами стартовой и итоговой диагностики по опроснику отношения к наркотикам ($T=437$, где $p \geq 0,05$).

Это означает, что изменение отношения к наркотикам произошло только у подростков экспериментальной группы, принимавших участие в формирующем эксперименте по изучению эффективности биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ. У подростков контрольной группы изменения отношения к наркотикам выявлено не было.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента, направленного на изучение эффективности биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ подростками было выявлено статистически значимое повышение уровня саморегуляции у подростков экспериментальной группы после занятий по методу биологической обратной связи по всем шкалам опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [10].

Это свидетельствует о том, что метод биологической обратной связи эффективен, в частности, как в работе над повышением уровня саморегуляции у подростков, так и в работе, в целом, по профилактике употребления подростками психоактивных веществ, так как проблема саморегуляции является одной из ключевых проблем подросткового возраста, чаще всего приводящей к употреблению психоактивных веществ.

В целом, в процессе анализа и обработки результатов формирующего эксперимента было установлено, что до проведения формирующего эксперимента (занятия с использованием метода биологической обратной связи) результаты подростков экспериментальной и контрольной групп по каждому из диагностических показателей саморегуляции и отношения к наркотикам были статистически равнозначными (статистически значимых различий между ними выявлено не было). После проведения формирующего эксперимента статистический анализ данных выявил значимые различия по всем диагностируемым показателям саморегуляции и отношения к наркотикам между подростками экспериментальной и контрольной групп.

Это означает, что метод биологической обратной связи эффективен в работе по профилактике употребления психоактивных веществ подростками, прежде всего, благодаря эффективности в работе по повышению саморегуляции у подростков и изменения их отношения к наркотикам на ярко выраженное отрицательное отношение.

Таким образом, сделаны выводы об эффективности метода биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ подростками. Показаны возможности применения метода биологической обратной связи в профилактике с использованием различных видов приборов. Полученные результаты дают основания для заключения о том, что использование системного синергетического подхода в психологической профилактике зависимостей позволяет перевести психофизиологические механизмы противодействия личности вовлечению в употребление в управляемый режим и тем самым снизить склонность к использованию психоактивных веществ.

В результате проведенного исследования получила практическое подтверждение идея о том, что состояние психофизиологических механизмов противодействия личности вовлечению в употребление психоактивных веществ может быть объективно оценено и скорректировано в процессе управляемого психофизиологического тренинга, направленного на повышение эффективности механизмов саморегуляции. Обязательным условием этого является объективизация психофизиологического состояния подростка с помощью приборов, использующих контурный принцип регулирования на основе обратной биологической связи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аристотель. Метафизика. М.: Изд-во «Эксмо», 2006. 608 с. (Антология мысли).
2. Маслоу Абрахам Г. Мотивация и личность. Перевод с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
3. Бусыгина А.Л., Федотов А.В. Формирование холистичной среды образовательного учреждения // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Известия СНЦ РАН. Специальный выпуск. – 2006. – № 1. – С. 102-106.
4. Гринберг Джеррольд С. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
5. Бильданова В.Р., Шагивалеева Г.Р., Штерц О.М. Инновационные здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе (на примере использования метода биологической обратной связи) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 20-29.
6. Волна: обучение диафрагмальному дыханию: методическое пособие / Сост. Ледина В.Ю., Зубова Н.А. – СПб.: Амалтея, 2003. – 108с. – (Психологические программы для детей и подростков).
7. Котляков В.Ю. Профилактика наркозависимости в школе. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1997. – 100 с.
8. Белогуров С.Б., Климович В.Ю. Профилактика подростковой наркомании. Навыки противостояния и сопротивления распространению наркомании. – М.: Центр «Планетариум», 2004. – 96 с.
9. Долецкий А.Н., Хвастунова И.В., Ахундова Р.Е., Мигулина А.А. Механизмы реализации различных методов самоуправления с биологической обратной связью // Успехи современного естествознания. 2013. № 4. С. 14-19.
10. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118-127.
11. Abrams A. et al. (eds) Accountability in Drug Education: A Model for Evaluation, Washington, DC: Drug Abuse Council (1973).

УДК 159.9.072.5

РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТЬЮ СТРАХА НЕУДАЧИ

© 2016

Павлюченкова Наталья Валерьевна, кандидат психологических наук, 3
аместитель начальника учебного отдела

Восточно-Сибирский институт МВД России, Иркутск (Россия)

Кананчук Лидия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного образования

Смолева Татьяна Октябрьновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного образования

Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. Статья посвящена одному из важных аспектов психолого-педагогических исследований – рефлексии как средству преодоления страха неудачи личности. Особое внимание уделяется характеру рефлексии, обуславливаемой защитной позицией личности, и способствующей проявлению определенных показателей когнитивно-эмотивного теста. В статье раскрывается выявленная корреляционная связь между экспрессивностью, экстраэкспрессивностью и объемом защитной рефлексии от чувства неудачи. Научная новизна исследования состоит в изучении рефлексии как средства преодоления страха неудачи обучающихся. Актуальность представленного в статье содержания исследования определяется значимостью изучения данного аспекта в связи с необходимостью создания в образовательном учреждении условий для успешности личности. Цель статьи состоит в раскрытии корреляционных связей между показателями эмоциональной компетентности - экспрессивностью, экстраэкспрессивностью и данными когнитивно-эмотивного теста респондентов - объемом защитной рефлексии от чувства неудачи. В тексте представлена разработанная и реализованная авторами модель программы эксперимента и ее результаты. Данные контрольного эксперимента по сравнению с данными констатирующего эксперимента показали снижение объема защитной рефлексии от чувства неудачи при снижении показателей защитных стратегий рационализации обстоятельствами, ухода из ситуации. Что подтвердило предположение о том, что рефлексию можно рассматривать как средство преодоления личностью страха неудачи.

Ключевые слова: аутопсихоанализ, показатели когнитивно-эмотивного теста, саногенное мышление, защитная рефлексия, саногенная рефлексия, страх неудачи, избегание неудач, тренинг.

REFLECTION AS A MEANS OF OVERCOMING THE FEAR OF PERSONAL FAILURE

© 2016

Pavlyuchenkova Nataliya Valeriyevna, candidate of psychological sciences,
Deputy Head of the Training Division

East-Siberian Institute of Russian Ministry of Internal Affairs, Irkutsk (Russia)

Kananchuk Lidiya Alecsandrovnna, candidate of psychological sciences, associate professor
of psychological and pedagogics of preschool education

Smoleva Tatiyana Octiyabrinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of psychological and pedagogics of preschool education

Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The article is devoted to one of the important aspects of psychological and educational research to reflection as a means of overcoming the fear of failure by person. The particular attention is paid to the character of reflection causes by the protective position of the person, and contributes to the manifestation of certain indicators of cognitive-emotive test. The article reveals the correlation between the revealed expressivity, extra expressivity and scope of protective reflection of the feeling of personal failure. The scientific novelty of the research is to study the reflection as a means of overcoming the fear of failure of students. The relevance of the content presented in this article, the study determined by the significance of studying this aspect in connection with necessity of creation in educational institution of conditions for success of a person. The purpose of the article is to reveal correlations between measures of the emotional competence: expressivity, extra expressivity data and cognitive-emotive test respondents - volume protective reflection of the feeling of failure. In the article is presented the authors' developed and implemented model program of the experiment and its results. The data of the control experiment compared with the data of ascertaining experiment showed a decrease in the volume of protective reflection from the feeling of failure when the decrease in the protective strategies of rationalizing circumstances and care of the situation. It confirmed the assumption that reflection can be viewed as a means of coping with fear of personal failure.

Keywords: auto psychoanalysis, cognitive-emotive performance test, sanogenic (healthy) thinking, protective reflexes, sanogenic reflection, protective reflexes, fear of failure, avoiding failures, training.

Теоретическое исследование рефлексии показало, что в науке и практике определились различные аспекты ее изучения:

- рефлексия изучается в аспекте исследования принципов организации и развития психики человека, ее высшей формы – самопознания (Б.Г. Ананьев [2], Б.В. Зейгарник [7], Е.Н. Кулюткин [9], А.Н. Леонтьев [10]);

- рефлексивность мышления, сознания и личности рассматривается в контексте анализа опосредованности и произвольности деятельности и поведения человека, как особый способ существования человека в обществе и осознание им себя через отношения с окружающими (С.Л. Рубинштейн [15], А.Б. Холмогорова [1]);

- исследуются механизмы рефлексии (Г.А. Голицин [4], В.В. Давыдов [5], А.А. Тюков [18], Б.Д. Эльконин [21], и др.), рефлексия как механизм развития деятельности, личности (С.Н. Морозюк [11], Г.П. Щедровицкий

[20], и др.).

На основе теоретического описания психологического механизма можно рассматривать рефлексию как средство преодоления личностью страха неудачи.

Высказанное предположение остается как теоретически, так и на уровне разработки конкретных мер и практических рекомендаций по развитию рефлексии как фактора преодоления страха неудачи, в связи, с чем повышается значимость изучения данного аспекта.

Потребность в определении качественной характеристики рефлексии вызвала необходимость изучения исследований проявлений, свойственных для успешной деятельности, условий ее развития.

В.В. Рубцов [16], изучая рефлексивные механизмы учебно-познавательного действия, подчеркивает, что закономерности формирования этих действий связаны с процессами:

- распределения и перехода образца действий в способ построения, вследствие чего изучение объекта принимает символическую модель действительности;

- превращения объективированной ориентировочной основы в средство познания в контексте моделирования свойств действительности в его структуре.

С.Л. Рубинштейн [15], отводил важную роль фиксирования объекта на рефлексивной оценке – анализе чувств и действий личности.

Опосредование предметного, практического действия во взаимосвязи предметного и модельного планов способствует рефлексивной оценке перехода одного плана в другой и определение действий субъекта с объектом.

В процессе опосредования дифференциации способов действий, перехода от одних к другим, чувственно-предметная форма анализа замещается знаково-символической, благодаря чему возникают вопросы, содержание которых постигается мышлением. Это приводит к преобразованию объекта (В.В. Давыдов [5]).

Для совместно-предметного действия как исходного условия для рефлексивного замыкания действия важную роль приобретают разработки знаково-символических действий, позволяющих создавать экспериментальные ситуации, в которых можно изучать возникновение учебно-познавательных действий и их особенностей.

В рамках рефлексивного мышления возможно разрешение противоречий, возникающих в процессе проявления новообразований, на фоне которых неопределенность может вызывать, как можно полагать, страх неудачи. Рефлексия – многозначна и рассматривается как:

- натуралистическое определение отражения, рефлекса, приводящего к изменению личности;

- психологическое определение личностных процессов (рефлексия – размышление, полное противоречий и сомнений, анализ своих мыслей и переживаний, состояний);

- логико-гносеологическое определение раскрывающее рефлексии как исследование мышления, анализ и осознание познания, его методов и содержания;

- социологическое определение, рассматриваемое в контексте осознания системы, ее элементов и факторов ее развития, как познание связей с другими системами.

С развитием научно-практических направлений возникают и новые виды рефлексии: эвристическая рефлексия позволяет исследовать системообразующие факторы, представленный в многоуровневой мыслительной системе, осуществляющий саморегуляцию творческого процесса мышления (И. Н. Семенов, С.Ю. Степанов [17], и др.).

Рефлексия изучается и как процесс, и как структура деятельности, механизм ее развития на основе рассмотрения в рефлексии морфологических образований, связывающих сферы сознания и мышления, и коммуникативных актов, выражающих деятельностные позиции (Г.П. Щедровицкий [20]).

В педагогической психологии определены типы, характеристики рефлексии, выделены ее механизмы: метадеятельностный и личностно-смысловой. Личностно-смысловой механизм рефлексии проявляется в осознании и совершенствовании личностью себя, собственной деятельности и отношений.

В рефлексивном процессе происходит как изменение структуры «Я»: репродуктивного и продуктивного, регрессивного и прогрессивного характера. Данный механизм рефлексии позволяет личности реализовать творческий потенциал, как правило, способствующий преодолению мотивации избегания неудач, страха неудач личности. В переосмыслении происходящего можно выделить этапы:

- актуализация и осознание смысловых структур «Я» субъекта в проблемно- конфликтной ситуации;

- переосмысление в целостном «Я» возникающих

противоречий стереотипов действий и опыта;

- реализация принципов конструктивного преодоления затруднительных ситуаций и обретение целостного смысла в реорганизации субъектного опыта личности.

Самоконтроль, умение отслеживать чувства, состояния, переживания в общении, взаимодействии с окружающими выделены еще одним из ведущих компонентов рефлексии.

Высокий уровень рефлексии характеризуется тем, что личность осознает себя и организует собственное поведение. Устойчивую склонность субъекта нести ответственность за свои действия характеризует интернальный локус контроля личности.

Личностный аспект исследования рефлексии направлен на изучение механизмов регуляции человеком собственной жизнедеятельности (С.Н. Морозюк [11], И.Н. Семенов [17], С.Ю. Степанов [17], А.Б. Холмогорова [1] и др.).

Данному типу рефлексии С.Н. Морозюк отводит функцию самоопределения личности. По ее мнению личностному росту в процессе рефлексии способствует осознание и переосмысление ранее неосознаваемых смыслов, мотивов и эмоциональных переживаний, возникающих в процессе отношений с окружающими людьми, что ведет к толерантному восприятию и креативности реагирования личности.

Рефлексия по-новому структурирует поведение при включении дискурсивного мышления, осознании неэффективности действий и расширении представлений о позитивных вариантах поведения. Целью саногенной рефлексии является снижение степени влияния негативных мыслей на переживания личности. В основе саногенной рефлексии определено саногенное мышление. Теория и практика саногенного мышления (СГМ), разработанная Ю.М. Орловым [13], применяется психологами и педагогами как метод сохранения психофизического здоровья человека, оптимизации отношений личности в микро- и макро-социуме. Основу теории и практики саногенного мышления составляет общепсихологическое учение о поведении, научении, мотивации. Также «СГМ» рассматривают как отечественный вариант психоанализа.

В контексте рассматриваемого в статье настоящего аспекта исследования все изложенное выше позволяет рассматривать личностную, а именно, саногенную рефлексии в качестве средства преодоления личностью страха неудачи.

Важной составляющей рефлексии эмоциональных состояний являются представления о сущности, роли, механизмах возникновения эмоций, дающие возможность осознавать эмоции в зависимости от происходящего с субъектом. Представления о разнообразии, роли эмоций, осознание автоматизмов ума, формирование способности контролировать воздействие на эмоции социальных стереотипов позволяют личности увидеть психологические защиты, их эффективность - неэффективность в определенной ситуации.

Развивая идеи О.А. Конопкина [8], В.И. Моросанова [12], в общий процесс саморегуляции внесла регуляторно-личностные качества: гибкость, инициативность и самостоятельность, обеспечивающие, как правило, успешность человека, а также разработала методику диагностики индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности. Учитывая, что управление эмоциями - деятельность, саморегуляцию как составную часть эмоциональной компетентности человека, можно оптимально рассматривать в контексте этой модели.

Л.М. Аболин [1] в данную модель саморегуляции добавляет еще одно опосредующее звено – эмоциональный опыт. Выделение этого звена в контексте рассматриваемого аспекта исследования актуально, поскольку в эмоциональном опыте «свернуты интегративные успехи-неуспехи с синкретическими полимодальными об-

разами» поведения в ситуациях. Эмоциональный опыт способствует трансформации программы действий в соответствии с эмоциональными закрепленными успехами и неудачами в аналогичных ситуациях, обуславливая стереотипы поведения. По мнению автора, эмоциональный опыт и все входящие в него образования не рефлексированы субъектом, а переживаются непосредственно. В таком случае, эмоциональный опыт становится непреодолимым препятствием на пути к саморегуляции. Эффективным условием динамики является рефлексия – осознание и остановка влияния негативных стереотипов на аффективно-когнитивные реакции, их смена на эффективные.

Данную позицию поддерживает Л.Г. Дикая [6], определяя роль рефлексии в процессе саморегуляции как деятельности, состоящей в переходе от неосознаваемых автоматических процессов в план сознания, а затем следует их перевод в план вторичной автоматизации».

Б.В. Зейгарник [7], А.Б. Холмогорова [5], определяют рефлексии универсальным механизмом процесса саморегуляции: останавливая процесс деятельности, объективирует его, предоставляя возможность осознанного воздействия на данный процесс.

Ю.Б. Гиппенрейтер [3], отмечает, что рефлексия, способствуя прерыванию погруженности в чувства, включая интроспекцию происходящего настоящего, позволяет осознать продуктивность и непродуктивность поведения. Развивая способность к рефлексии, личность развивает и саморегуляцию.

В модели О.А. Зонюпкина механизм рефлексии можно отнести к осознанию рассогласования, принятию решения о коррекции.

Рефлексия является многоуровневой обратной связью в психологической организации человека как саморегулируемой системы [8]. Ю.Н. Кулюткин [9] в структуре саморегуляции личности определяет рефлексивный механизм как направленность на поиск средств, с помощью которых достигаются цели. Автор выделяет функции: Я - исполнитель и Я - контролер. Посредством рефлексии осознаются неэффективные и неадаптивные стратегии поведения и вырабатываются новые формы поведения, проверяемые на практике и вновь оцениваемые с позиций эффективности.

На успешность саморегуляции, по мнению А.О. Прохорова [14], влияют степень осознанности своего состояния, уровень сформированности и адекватности его образа, реалистическое восприятие своих переживаний по отношению к ситуации. Ориентирами состояния, позволяющими субъекту его описать, являются ощущения, восприятие пространства, времени, чувства, мысли. При изменении этих индикаторов состояния субъект применяет определенные способы и приемы саморегуляции, в процессе которой он опирается на указанные индикаторы и «сверяет» по ним эффективность регуляции. Таким образом, полнота образа состояния, представленная осознанию субъекта, определяет успешность саморегуляции. Саму же полноту образа состояния определяет степень использования рефлексии.

Рефлексия рассматривается как механизм межличностного познания: познание себя через другого и другого через себя в процессе взаимодействия. Здесь рефлексия выполняет две взаимосвязанные функции: функцию когнитивного освоения ситуации и функцию управления процессами межличностного взаимодействия.

Для проверки предположения о том, что рефлексии можно рассматривать как средство преодоления личностью страха неудачи реализована программа, цель которой состояла в развитии эмоциональной компетентности посредством обучения саногенной рефлексии.

Реализации поставленной цели способствовало решение следующих задач:

1. Изменение ценностного отношения к эмоциям, понимание их позитивной роли в жизнедеятельности личности.

2. Формирование представлений о механизмах и источниках возникновения эмоций для вербализации переживаний.

3. Развитие способности к самонаблюдению своего поведения, своих эмоций, а также «размысливанию» негативных эмоций и их угашению. Обучение навыкам осознания чувств и эмоций.

Наиболее оптимальным социальным пространством формирования саногенной рефлексии, по мнению С.Н. Морозюк [11], является группа, поскольку исходной формой человеческой деятельности в генетическом плане является совместная деятельность. Поэтому для решения поставленных задач был определен социально-психологический тренинг.

Социально-психологический тренинг обладает рядом преимуществ:

- способствует интенсивному протеканию процессов самораскрытия, самопознания, а также самопринятия; условия группы способствуют объективации ценностей, переживаний, присущих конкретным ее участникам, благодаря чему они легко становятся предметом рефлексии;

- в группе можно получить искреннюю обратную связь, что важно для каждого человека, и поддержку от людей, имеющих идентичные переживания;

- группа оказывает на участников терапевтическое воздействие, благодаря той атмосфере доверия, доброжелательности, искренности;

- группа является моделью социума, в ней можно проиграть различные модели поведения и впоследствии перенести эти модели в реальный мир;

- в группе освоение рефлексии происходит в экстравертированной форме, что дает возможность групповой рефлексии. Рефлексируя взаимодействия, происходящие в группе, участники имеют возможность идентифицировать себя с другими на основе значимых эмоциональных связей, оценивать собственные чувства, ценности, установки, и программы поведения;

- группа позволяет обнаружить и дезактивизировать деятельность механизма психологических защит личности посредством приобретения навыка конструктивного рефлексивного анализа эмоционального состояния.

На третьем этапе - освоение навыков саногенной рефлексии: размысливание, угашение отрицательных эмоциональных состояний.

На четвертом этапе закрепляется использование навыков саногенной рефлексии.

Участникам группы предлагается вести дневниковые записи. Ведение дневника способствует закреплению алгоритма конструктивной работы с отрицательными эмоциями. Для ведения дневников предлагается алгоритм «размысливания» отрицательных эмоций, предложенный Ю.М. Орловым [13]. Обратная связь по самонаблюдению по желанию обсуждается в подгруппах или в личной беседе.

Развитие навыков саногенной рефлексии в процессе обучения происходит также поэтапно.

На первом этапе объектом самонаблюдения и рефлексии становятся смысловые установки, которые и определяют направленность, динамику и устойчивый характер протекания деятельности и поведения.

На втором - актуализируется потребность в рефлексии, раскрываются механизмы и возможности рефлексии в конструктивной направленности, содействующей личностному росту и профессиональному становлению.

На третьем этапе работа осуществляется на предметно-операциональном уровне. Рефлексия стереотипов мышления способствует блокировке автоматизмов поведения, выбору новых адекватных способов поведения.

Для участия в формирующем эксперименте была сформирована тренинговая группа (32 студента в возрасте от 19 до 21 года).

Одновременно была сформирована контрольная группа (30 студентов).

Сравнительный анализ данных констатирующего эксперимента и формирующего показал эффективность программы повышения эмоциональной компетентности посредством обучения участников тренинга по развитию рефлексии.

Диагностика показала, что на первом этапе обучения у студентов значимо выше показатели объема защитной рефлексии (далее ОЗР) при переживании страха неудачи (при $p < 0,001$) и чувства стыда (при $p < 0,1$) по сравнению с ОРЗ от чувства обиды и вины.

Субъекты «ухода», - это индивиды, пережившие неудачи. Страх на языке поведения это избегание, а на языке функций – защита. Этим и объясняется корреляция высоких значений ОЗР при неудаче с психологической защитой – уход из ситуации (0,70).

На фоне высоких показателей «несоответствия поведения другим ожиданиям» нельзя признать развитие реалистического мышления т.к. присваивание другим своих установок, программирование другого, выстраивание нереалистических ожиданий – все это признаки патогенного мышления.

Корреляционная связь обнаружена между экспрессивностью (0,30), экстроекспрессивностью (0,34) и объемом защитной рефлексии от чувства неудачи.

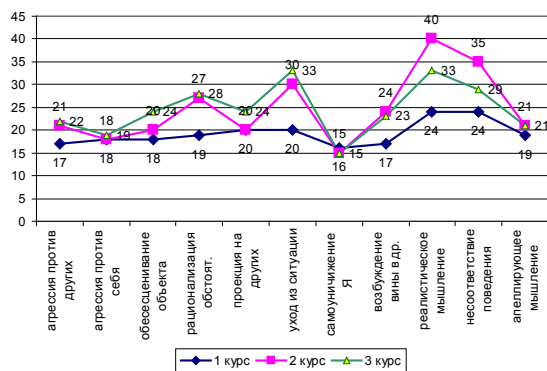


Рис. 1. Структура психологических защит

Таким образом, страх неудачи генерирует проявление, внешне выражение эмоций, и чем сильнее страх неудачи, тем сильнее эмоциональный отклик на него. Соответственно и защита от страха неудачи положительно связана с экспрессией (0,30).

Поскольку в экспериментальной группе до начала формирующего эксперимента по результатам когнитивно-эмотивного теста наибольшие показатели были по отрицательным эмоциям: страх неудачи (28), чувство стыда (25), чувство обиды (21), то в ходе эксперимента в первую очередь уделялось внимание работе именно с этими эмоциями.

Сравнение показателей когнитивно-эмотивного теста до и после формирующего эксперимента показано на рис. 2.

Проанализируем полученные результаты: после эксперимента значимо (при $p < 0,005$) повысился уровень реалистического мышления. На фоне этого снизились показатели когнитивно-эмотивного теста. Значимо ниже стали показатели объема защитной рефлексии от чувства неудачи (при $p < 0,05$), стыда (при $p < 0,1$). Несколько снизился показатель объема защитной рефлексии от чувства обиды, но не достиг значения статистической значимости. Значительно снизилось влияние защитных механизмов, направленных на защиту от чувства стыда (при $p < 0,05$), страха неудачи (при $p < 0,05$).

Сравнение дисперсии выборок до и после эксперимента позволило выявить, что по всем показателям дисперсии – отклонения от средних значений - значительно снизились. Таким образом, после эксперимента значительно сократилось количество «крайних» значений (высоких и низких). Проявилась тенденция к оптималь-

ности исследуемых показателей.

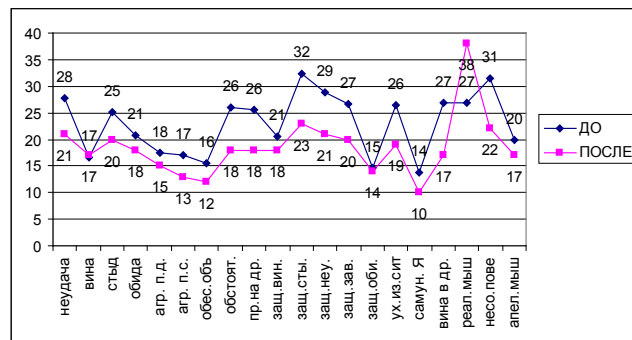


Рис. 2. Сравнительные графики показателей когнитивно-эмотивного теста до и после эксперимента

При первичной обработке было выявлено, что у всех участников экспериментальной группы показатель реалистического мышления вырос, чем был изначально, соответственно и дисперсия этого показателя стала выше при знаке «плюс». Таким образом, в целом можно говорить об оптимизации показателей.

Результаты контрольного эксперимента по сравнению с данными констатирующего эксперимента показали снижение на примере испытуемого И.К. объема защитной рефлексии от чувства неудачи (на 14%), защиты от чувства неудачи (на 32%) при снижении показателей защитных стратегий рационализации обстоятельствами (на 30%), ухода из ситуации (на 32%). Что подтвердило выше выказанное предположение о том, что рефлексия можно рассматривать как средство преодоления личностью страха неудачи. Дальнейшее исследование проблемы в данном контексте предполагает изучение «ухода из ситуации» как мотивации поведения личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения; Автореф. дис.... докт. психол. наук. - М.: 1989. - 43 с.
2. Анянцев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Анянцев. - 3-е изд. - СПб. - М. - Харьков – Минск: Питер: Питер бук, 2001. - 282 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию.- М.: Изд-во МГУ, 1988.- С. 34-47.
4. Голицин, Г.А. Рефлексия как фактор развития // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования.- Новосибирск: Наука, Сибирское отд-е, 1987.- С. 54-60.
5. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования.- Новосибирск: Наука, Сибирское отд-е, 1987.- С.43-49.
6. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.03.- М., 2002 - 342 с.
7. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция в норме и патологии // Психологический журнал 1989. Т.2. - С.12-24.
8. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 3011.- 320 с.
9. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - С. 22-28.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Морозюк С.Н., Мирошник Е.В. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодовое учебное пособие в мобильной системе обучения ИКИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и

саморазвитию личности – М.: 2006. - 102 с.

12. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 121-127.

13. Орлов Ю.М. Научение. Становление человека / Составитель А.В. Ребенок. Серия: Управление поведением, кн. 3. – М.: Слайдинг, 2006. – 96 с.

14. Прохоров О.А. Саморегуляция психических состояний. Феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.

15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. - 594 с.

16. Рубцов В.В. Психологические основы исследования совместных учебных действий у детей // Проблема рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск: Наука, Сибирское отд-е, 1987.- С.76-84.

17. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985, №3. - С.31-40.

18. Тюков А.А. Исследование психологических механизмов рефлексивных процессов // Проблемы рефлексии. Современное комплексное исследование.- Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1987.- С. 68- 75.

19. Холмогорова А.Б., Н.Г. Гараян Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л., 2006. – 752 с.

20. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК. 2005. – 800 с.

21. Эльконин, Д. Б. Психология развития : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. - М.: Академия, 2001. - 144 с.

УДК 159.99

**РОЛЬ ОТНОШЕНИЯ МАТЕРИ К БОЛЕЗНИ РЕБЕНКА С ВРОЖДЕННЫМ ПОРОКОМ
СЕРДЦА ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ НА ЕГО ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**

© 2016

Киселева Мария Георгиевна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник,
клинический психолог*Научный Центр Сердечно-сосудистой хирургии им. А.Н. Бакулева, Россия, Москва*

Аннотация. Врожденный порок сердца (ВПС) встречается у примерно 1% живорожденных детей. Развитие хирургических способов лечения ВПС и совершенствование послеоперационного ведения привели к снижению смертности от ВПС, однако поставили задачу изучения психологической адаптации ребенка с ВПС и его родителей к сложной, связанной с риском смерти, ситуации хирургического лечения. В первый год жизни ребенка влияние эмоционального состояния матери на психическое благополучие ребенка особенно велико. Многочисленные исследования обнаружили, что депрессия матери оказывает неблагоприятное воздействие на когнитивное и эмоциональное развитие младенца. Целью нашего исследования стало изучение эмоционального состояния, отношение к болезни ухаживающего за ребенком с ВПС в возрасте от 1-го до 12-ти месяцев родителя и их связи с психическим развитием ребенка. В исследование включено 50 детей с ВПС в возрасте от 1 до 11 месяцев (средний возраст $7,75 \pm 3,85$) и их родителей, проходивших кардиохирургическое лечение в Отделении экстренной хирургии новорожденных (ОЭХН) НЦССХ имени Бакулева в 2014-2015 году. Нами показано, что депрессия матери и неадекватное отношение к болезни ребенка негативно влияют на взаимодействие матери и ребенка, усугубляет отставание в физическом и психомоторном развитии.

Ключевые слова: депрессия, врожденный порок сердца, отношение к болезни, психомоторное развитие.

**ROLE OF RELATIONSHIP OF MOTHER TO CHILD DISEASE WITH CONGENITAL HEART
DEFECTS FIRST YEAR OF LIFE FOR HIS MENTAL DEVELOPMENT**

© 2016

Kiseleva Maria Georgievna, candidate of psychological sciences, junior researcher. clinical psychologist
Bakoulev Center for Cardiovascular Surgery of the Russian Academy of Medical Science, Moscow (Russia)

Abstract. Congenital heart disease (CHD) occurs in approximately 1% of live births. The development of surgical treatments for CHD and improved postoperative management have led to decreasing mortality from CHD, however, was set the task of studying the psychological adaptation of the child with CHD and his parents to difficult associated with the risk of death, the situation of surgical treatment. In the first year of a child's life influence the emotional state of the mother on the mental welfare of the child is especially great. Numerous studies have found that depressed mothers has adverse effects on cognitive and emotional development of the infant. The aim of our study was to examine the emotional state, attitude to illness caring for a child with CHD aged 1 to 12 months parent and their relationship with mental development of the child. The study included 50 children with CHD aged 1 to 11 months (mean age of 7.75 ± 3.85) and their parents, held cardiac surgical treatment in the Department of emergency surgery of newborns (OEHN) NTSSSH Bakulev in the 2014-2015 year. We have shown that the depression of the mother and inadequate attitude to the child's illness negatively affect the interaction between mother and child, exacerbated by the delayed physical and psychomotor development.

Keywords: depression, congenital heart disease, attitude to disease, psycho-motor development.

Врожденный порок сердца (ВПС) встречается у 0,8-1% новорожденных [1]. У более трети детей ВПС угрожает жизни и требует немедленного хирургического вмешательства [2]. Развитие хирургических способов лечения ВПС и совершенствование послеоперационного ведения привели к снижению смертности от ВПС, однако поставили задачу изучения психологической адаптации ребенка с ВПС и его родителей к сложной, связанной с риском смерти, ситуации хирургического лечения. Закономерно предположить, что ситуация тяжелой болезни и сложного лечения оказывает негативное влияние на все сферы психической жизни: эмоциональную, поведенческую, когнитивную и социальную, как ребенка с ВПС, так и его родителей. Таким образом, все актуальнее становится изучение детей неонатального и младенческого возраста с целью определения влияния раннего опыта на последующее функционирование личности, и организации научно обоснованных программ ранней помощи и сопровождения детей [3].

Дети, из исследуемой нами группы оперируются в раннем постнатальном возрасте, проходят этапы разлучения с матерью, саму операцию, период пребывания в реанимации, но особенности влияния этого сложного периода на развитие их психики крайне мало изучены [4].

В первый год жизни ребенка влияние эмоционального состояния матери на психическое благополучие ребенка особенно велико. Наблюдения Р.Шпица показали, что самым важным аспектом взаимодействия матери и младенца является эмоциональный климат. Он считал, что эмоционально обусловленный, непрерывный, взаимно стимулирующий диалог – действие и

реакция - создает среду, в которой формируются объектные отношения и интрапсихические структуры. Ранние вмешательства обычно оказывают более сильное воздействие на развитие психики, которое может быть как необратимым, так и обратимым [5].

Позиция многих современных исследователей (Р.Ж. Мухамедрахимова, Н.А. Аринцина и др. [6]) предполагает рассмотрение младенца в диадных отношениях с матерью или другим ухаживающим лицом.

Многочисленные исследования обнаружили, что депрессия матери оказывает неблагоприятное воздействие на когнитивное и эмоциональное развитие младенца. Депрессия делает мать менее чувствительной к нуждам младенца, менее ответственной, менее способной поддерживать эмоциональный контакт с младенцем, столь необходимый для его психологического развития. [7].

Изучение детей, перенесших в первые месяцы жизни хирургическую операцию и разлучение с матерью выявило, что нарушения начальных этапов формирования системы «мать-младенец» отрицательно отражается на характеристиках развития ребенка, определенных на втором году жизни. К этому возрасту, несмотря на полное или частичное выздоровление, дети, по сравнению с неоперированными и негоспитализированными сверстниками, в игре с матерью проявляют более негативный тон, низкие характеристики взаимодействия, и в целом имеют более низкий уровень личностно-социального взаимодействия.

Целью нашего исследования стало изучение эмоционального состояния, отношение к болезни ухаживающего родителя за ребенком с ВПС в возрасте от 1-го до 12-ти месяцев родителя и их связи с психическим раз-

витием ребенка.

Материалы и методы. В исследование включено 50 детей с ВПС в возрасте от 1 до 11 месяцев (средний возраст $7,75 \pm 3,85$) и их родителей, проходивших кардиохирургическое лечение в Отделении экстренной хирургии новорожденных (ОЭХН) НЦССХ им. Бакулева в 2014-2015 году. Изучение эмоционального состояния родителей происходило через определение уровня депрессии и тревоги (Госпитальная шкала уровня тревоги и депрессии (HADS), уровня эмоционального комфорта (по шкале самооценки Дембо-Рубинштейн), изучение отношения к болезни ребенка осуществлялось по модифицированной автором методике Тип отношения к болезни (ТОБОЛ).

Тип отношения к болезни базируется на понятии внутренней картины болезни, которое введено врачом-терапевтом Р.А. Лурья. Он указывал, что хорошее знание жалоб, переживаний и изменений характера больного так же важно для постановки диагноза, как и результат объективного исследования его болезни. Он отмечал, что успехи медицинской техники не исключают не заменяют исследования личности больного. Именно он ввел термин «внутренняя картина болезни» под которой понимал «все то, что испытывает и переживает больной, вся масса его ощущений ... его общее самочувствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни, о ее причинах... – весь тот огромный мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний и ощущений, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» [2].

Психомоторное развитие детей с ВПС оценивалось по Шкале А. Гезелла, взаимодействие между матерью и ребенком определялось через наблюдение интеракций и их анализа.

Для анализа полученных данных применялся частотный, корреляционный анализ (r-Пирсона), метод сравнения независимых выборок (критерий U-Манна-Уитни).

Результаты и обсуждение. В результате исследования было выявлено, что 31,3% матерей детей с ВПС в период хирургического лечения имели выраженную депрессивную симптоматику, а 18,8% признаки клинической депрессии. При этом 43,8% имели повышенный уровень тревоги, а 37,5% - высокий.

Средние уровни депрессии и тревоги, у родителей детей с ВПС возраста от 1-го до 12-ти месяцев, пребывающих в стационаре, составили $7,75 \pm 3,83$ и $9,43 \pm 3,56$ баллов соответственно.

Уровень самооценки эмоционального комфорта у родителей детей с ВПС возраста от 1-го до 12-ти месяцев, пребывающих в стационаре, составил $53,75 \pm 23,3$.

Гармоничный тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 22, среднее значение $5,42 \pm 7,82$.

Эргопатический тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 39 при среднем значении $13,00 \pm 10,95$.

Анозогнозический тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 42 при среднем значении $8,57 \pm 12,39$.

Тревожный тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 37 при среднем значении $12,26 \pm 11,82$.

Ипохондрический тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 17, при среднем значении $7,00 \pm 5,32$.

Неврастенический тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 32 при среднем значении $9,57 \pm 8,82$.

Меланхолический тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 21 при среднем значении $6,00 \pm 7,51$. Апатический тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 16 при среднем значении $4,42 \pm 5,18$.

Сенситивный тип ВКБ ребенка у ухаживающего ро-

дителя представлен в диапазоне от 4 до 32 при среднем значении $14,78 \pm 8,24$.

Эгоцентрический тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 17 при среднем значении $4,78 \pm 4,42$.

Паранойальный тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 16 при среднем значении $5,50 \pm 5,06$.

Дисфорический тип ВКБ ребенка у ухаживающего родителя представлен в диапазоне от 0 до 13 при среднем значении $3,00 \pm 4,60$.

Таким образом, наиболее распространенными типами отношения ухаживающего родителя к болезни ребенка с ВПС в возрасте от 1 до 12 месяцев являются дисфорический, апатический и эгоцентрический.

Корреляционный анализ взаимовлияния параметров эмоционального состояния и типа ВКБ выявил статистически значимую положительную корреляцию между высоким уровнем депрессии и более высоким баллом по шкале дисфорический тип ВКБ ($R=0,386, p=0,000$).

Влияния сложности ВПС ребенка на уровень депрессии и тревоги не был обнаружен.

Физическое и психомоторное развитие всех обследованных младенцев с ВПС не соответствовало возрастной норме.

Наше исследование обнаружило, что матери с наличием депрессивной симптоматики «психологически отсутствуют» во время взаимодействия с ребенком, выполняя свои обязанности механически: они вяло реагируют на призывы малыша к общению, часто ложно интерпретируют его нужды, редко берут малыша на руки, особенно после операции, хотя медицинских противопоказаний к этому нет. Игра с малышом нередко сводится к механической, лишней эмоций тряске погремушки. Малыши таких матерей издают меньшее количество звуков, делают меньше спонтанных и целенаправленных движений, а часто единственным призывом к взаимодействию является плач.

Защитой от депрессии часто служит маниакальное состояние матери (около 15% матерей): они гиперактивны, много шутят, и могут показаться адаптивными. Однако это не так. Такие матери через гиперстимуляцию младенца снижают собственную тревогу и бегут от непереносимой депрессии. Им сложно распознать истинные нужды малыша, их движения хаотичны и непредсказуемы. Малыши таких матерей вынуждены уходить в свой внутренний мир, чтобы спастись от такой гиперстимуляции, они с трудом вступают в контакт с психологом, мало интересуются внешним миром, игрушками, у них большой дефицит веса.

Основными направлениями психологической поддержки матерей являются снижение эмоционального накала, помощь в планировании, информирование о этапах развития младенца и его психологических нуждах, обучение способам релаксации, тренинг развивающего детско-родительского взаимодействия, формирование адекватного отношения к болезни ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Альбицкий В.Ю., Баранов А.А. Заболеваемость детского населения России. М.: Педиатр, 2013. 87с.
2. Лалат Б. Психологическая адаптация и качество жизни детей с оперированным врожденным пороком сердца // Педиатрия. 2009. № 9. 6 с.
3. Эмоциональные отношения развития человека на ранних этапах развития /под ред. Мухамедрахимова Р.Ж., СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2008. 160.
4. Мухамедрахимова Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие, СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 1998. 286с.

5. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. М.: Когито центр, 2006. 117с.
6. Шишков В.В. Клинико-психологические особенности детей, перенесших в период новорожденности неотложные хирургические вмешательства, реанимацию, интенсивную терапию: Автореф. дис... канд. мед. наук. СПб, 1997. 24 с.
7. Солберг О. Отдаленные симптомы депрессии и тревоги у матерей младенцев с ВПС// Солберг О.// Психология в педиатрии.-2011,№36(2). С. 179-187.

УДК 159.9.07

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЕДУЩЕГО ЭЛЕМЕНТА СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

© 2016

Костина Любовь Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология и педагогика семьи»

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург (Россия)*

Аннотация. В современных научных исследованиях проблеме психологической безопасности личности обучающихся уделяется большое внимание. В данной статье представлены результаты экспериментального изучения взаимосвязи характеристик психологической безопасности личности учащихся первых классов. Были использованы методы изучения устойчивости, сопротивляемости, переживания защищенности и эффективности деятельности, как показателей психологической безопасности, а также методы статистической обработки данных. Результаты выявления ведущего элемента психологической безопасности личности первоклассников позволяют говорить о тревожности, как показателе переживания защищенности/незащищенности в структуре психологической безопасности личности обучающегося на начальном этапе непрерывного образования... Полученные данные могут быть использованы в практике работы психолога при составлении программ психологического сопровождения учащихся на разных этапах непрерывного образования с целью превентивной психологической помощи детям в период перехода на следующую ступень образования.

Ключевые слова: психологическая безопасность личности, устойчивость, сопротивляемость, жизнестойкость, первоклассники.

DETERMINATION LEADING ELEMENT STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE PERSON OF FIRST-GRADERS

© 2016

Kostina Liubov Mikchailovna, 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. In modern psychological research studying the issue of security of the person is paid a lot of attention. This article presents the results of an experimental study of the relationship characteristics of the psychological security of the person of students of the first classes. methods of studying stability, resistance were used, feelings of security and performance as psychological safety performance, as well as statistical treatment. The results identify the leading element of psychological safety of the person first graders allow talk about anxiety, as an indicator of experience of security / insecurity in the structure of the psychological security of the individual learner at the initial stage of continuing education... The data obtained can be used in the practice of the psychologist in the preparation of programs of psychological support of students at different stages of continuous education for preventive psychological assistance to children in the transition to the next stage of education.

Keywords: psychological security of personality, stability, resistance, resilience, first-graders.

На современном этапе развития общества наблюдается интенсификация геополитических, экономических и социальных преобразований. В новых изменяющихся условиях особо остро встают вопросы, с одной стороны, о влиянии этих изменений на общество и каждого человека, с другой – о возможности отдельно взятой личности приспособляться и противостоять негативному внешнему воздействию. Отечественная система образования подвергается интенсивной модернизации, в связи с чем, актуальна проблема достижения максимального эффекта в уровне образования ребенка в условиях его полной психологической безопасности. Исследования данной проблемы получают все большее распространение (И.А. Баева, М.Р. Битянова, Н.В. Груздева, Г.А. Мкртычан, В.И. Панов и др.). Вместе с тем, наблюдается расхождение в трактовке самого понятия «психологическая безопасность». В отдельных работах оно обозначается как качество какой-либо системы, определяющее ее возможность и способность к самосохранению, в других – система гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие и защиту от внутренних и внешних угроз. Общим мнением можно признать то, что безопасность направлена на сохранение системы, на обеспечение ее нормального функционирования. В более ранних работах мы описывали специфику психологической безопасности личности обучающихся на разных этапах адаптации к образовательному процессу [например, 1-4].

В качестве структурных компонентов психологической безопасности личности обучающихся были выделены: устойчивость, сопротивляемость, переживание защищенности, эффективность деятельности [5]. Приоритетной задачей прикладных исследований на современном этапе становится поиск наиболее эффективных механизмов психологической помощи обучающимся

в период адаптации на разных ступенях образования. На решение данного вопроса, то есть на поиск ведущего элемента психологической безопасности личности учащихся, как «мишени» дальнейшего психологического воздействия, и направлено данное экспериментальное исследование.

Целью исследования стало выявление ведущего элемента структуры психологической безопасности личности первоклассников на начальном этапе непрерывного образования.

Характеристика выборки: в работе приняли участие 482 ученика первых классов общеобразовательных школ г. Санкт-Петербург.

Методы исследования компонентов психологической безопасности личности первоклассников: Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга), Методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн), Методика «Если бы я был волшебником», Методика на изучение эмоциональных проявлений детей А.Д. Кошелевой, Беседа «Мое будущее», Методика «Сюжетные картинки», «Цветорисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников» (А.О. Прохоров, Г.Н. Генинг), «Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)», адаптированная А.М. Прихожан, анализ документации.

Метод корреляции рангов по Спирмену использовался для определения связей между показателями структурных компонентов психологической безопасности личности обучающихся на начальном этапе непрерывного образования. По критерию Ливина определялась статистически достоверное равенства дисперсий, а по критерию Колмогорова–Смирнова – нормальность распределения.

Далее в работе остановимся более подробно на конкретных эмпирических результатах исследования.

На первом этапе работы рассмотрим данные изучения структурных компонентов психологической безопасности личности первоклассников.

При изучении устойчивости были получены данные исследования, которые позволяют говорить о преобладании у первоклассников более высоких результатов по показателям самооценки и межличностных отношений. Такие показатели устойчивости как самоконтроль и направленность находятся в нижней границе средних значений. Данные изучения сопротивляемости позволяют говорить о наличии у младших школьников по всем показателям сопротивляемости значений среднего уровня. При этом в наименьшей степени проявляется уровень эмоциональности, склонности к эмпатии. Ближе к высоким значениям был получен результат по показателю вовлеченность, наличие жизненных целей. Результаты определения такого компонента психологической безопасности личности как переживание защищенности, выраженном в эмоциональных состояниях и тревожности позволяют констатировать преобладание у первоклассников показателей позитивных эмоциональных состояний и выше среднего уровня тревожности. Данные полученные в ходе изучения эффективности деятельности демонстрируют преобладание в показателях успеваемости первоклассников значений высокого и выше среднего уровня.

На следующем этапе работы определялся ведущий элемент структуры психологической безопасности личности учащихся первых классов. Для этого был осуществлен корреляционный анализ компонентов психологической безопасности личности первоклассников на начальном уровне непрерывного образования.

Опираясь на результаты анализа корреляционных связей структурных компонентов психологической безопасности личности, была построена корреляционная плеяда, наглядно демонстрирующая наличие ведущего компонента в структуре психологической безопасности личности первоклассников.

При анализе выявленной плеяды показателей можно отметить следующее. Во-первых, отмечаются достаточно тесные связи между основными структурными компонентами психологической безопасности личности первоклассников. На высоком уровне достоверности ($p < 0,001$) определяется зависимость устойчивости и сопротивляемости и на достаточно высоком ($p < 0,01$) между эффективностью деятельности с компонентами «устойчивость» и «сопротивляемость». Данный факт говорит о тесной взаимосвязи компонентов психологической безопасности личности первоклассников. Наиболее значимая связь наблюдается в триаде «устойчивость – сопротивляемость – защищенность». Несколько менее значимы связи с успеваемостью, как проявлением эффективности деятельности учеников первого класса. Подобный результат может быть объяснен отсутствием реального оценивания результатов деятельности в период начала обучения детей в первых классах, что существенно снижает значимость оценки и ее влияние на эмоциональные, когнитивные и поведенческие проявления личности в данный период.

Во-вторых, и что наиболее важно в плане нашего исследования, особое место в структуре показателей занимает «защищенность/незащищенность». На высоком уровне достоверности ($p < 0,001$) особенно прочная связь определяется между данным и остальными компонентами структуры психологической безопасности личности, а именно: устойчивостью, сопротивляемостью и эффективностью деятельности. Это значит, что изменение одного из показателей компонента защищенности влечет за собой изменение в других показателях компонентов психологической безопасности личности первоклассников.

Исходя из результата существования зависимости между можно сделать вывод о защищенности, как ведущем компоненте в структуре психологической безопасности личности обучающихся на начальном этапе непрерывного образования.

Далее был проведен корреляционный анализ связей всех показателей структурных компонентов психологической безопасности личности обучающихся. Для эмпирического определения ведущего элемента психологической безопасности личности первоклассников и ввиду большого количества полученных данных был применен факторный анализ. Нам удалось подтвердить комплексные факторы, которые объясняют связь между переменными, определяющими психологическую безопасность личности первоклассников.

В первом факторе определен обобщенный конструкт умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность (0,631), уверенность в своих силах, самооценка (0,625), смыслоразличительные ориентации (0,532), самоконтроль (0,533). Такое сочетание перечисленных признаков в полной мере характеризуют устойчивость как структурный компонент психологической безопасности личности первоклассников.

Второй фактор включил конструкт вовлеченность (0,653) наличие представлений о конструктивном поведении и опыта решения проблем (0,644), эмоциональность, склонность к эмпатии (0,552). В целом ориентация на взаимодействие, вовлеченность и эмпатия определяет фактор сопротивляемости (жизнестойкости).

В третий фактор был определен конструкт с наибольшим весом – тревожность (0,877), позитивных/негативных психических состояний (0,592). Данные характеристики определяют эмоционально-личностные проявления и переживание защищенности/незащищенности личности.

В четвертом факторе выявлен конструкт успеваемость (0,577), как компонент эффективности деятельности в общей структуре психологической безопасности личности первоклассников.

Подобный результат может быть подтвержден и рядом научных исследований, где в качестве фактора риска нарушения психологической безопасности личности младшего школьника отмечается высокий уровень тревожности.

Таким образом, результаты анализа корреляционных связей и проведенного факторного анализа позволили выделить ведущий элемент психологической безопасности личности первоклассников. Ведущим элементом является уровень тревожности как показатель переживания защищенности/незащищенности в структуре психологической безопасности личности обучающегося на начальном этапе непрерывного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Костина Л.М. Стратегические направления формирования психологической безопасности личности дошкольников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013 №155 С.66-71
2. Костина Л.М. Связь ведущего элемента психологической безопасности личности (тревожности) первоклассника с показателями школьной адаптации // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 33. С. 6-12.
3. Костина Л.М. Характеристики психологической безопасности личности учащихся пятых классов // Личность как объект психологического и педагогического воздействия. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Отв. ред.: А.А. Сукиасян. Уфа, 2016. С. 138-139.
4. Костина Л.М. Структурные компоненты психологической безопасности личности десятиклассников с различным уровнем адаптации к старшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 124-126.
5. Костина Л.М., Хоменко И.А. Продуктивная социально востребованная деятельность – основа психологической безопасности личности. // Народное образование. 2012. № 7. С. 267-272.

УДК 159.922; 316.36

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ ПЕРЕХОДНОГО ВОЗРАСТА В АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ СЕМЬЯХ

© 2016

Кяргярзадемиандобад Масума Касим, докторант кафедры гендера и прикладной психологии,
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Вопросы психокоррекции поведения и самооценки детей подросткового возраста в различных, в том числе распавшихся семьях находятся в центре внимания научного сообщества. Известно, что сегодня в мире распадается почти каждая вторая семья. От этого страдают все члены семьи, и прежде всего дети. Социальная помощь детям особенно важна, поскольку положение в семейных отношениях отражается на их психосоматических особенностях дальнейшего развития, на становлении характера, самооценке. По подобранной методике мы попытались определить возможности психокоррекции социально-психологического состояния личности подростка в современной азербайджанской семье. Как показало проведенное исследование, состояние тревожности и фрустрации у детей, проживающих в нормальных семьях, примерно в два раза ниже показателей состояния детей, проживающих в конфликтных семьях или находящихся на грани распада. Определены возможные направления психокоррекции, связанной с деятельностью социальных работников, педагогического коллектива школ и лицеев, родственников, прежде всего родителей и тех, кто является попечителем детей. Они связаны с деятельностью школьного психолога, классного руководителя, которые должны проводить соответствующую работу, как с детьми, так и семьями. Обосновывается важность подключения к данной работе органов опеки и социальной помощи, местных органов власти, определяются основные направления их деятельности. В частности, подчеркивается необходимость организации лагерей отдыха и спорта, работы по месту жительства по организации внеучебного времени, врачебного и психологического контроля за состоянием здоровья и особенностям адаптации детей к тяжелым жизненным ситуациям.

Ключевые слова: психологическая коррекция, поведение и самооценка детей подросткового возраста, брак и семья в Азербайджане.

PECULIARITIES OF PSYCHOTHERAPY OF TEENAGE CHILDREN IN AZERBAIJANI FAMILIES

© 2016

Kargarzedemiandobad Masuma Kasim, doctoral student of gender and applied psychology faculty
Baku State University, Baku, Azerbaijan

Abstract. Behavior and self-assessment psychotherapy of teenage children in various families, including the broken ones, are in the epicenter of scientific society's research activities. It is a well-known fact that every second family in today's world is broken, which causes sufferings of every member of the family, and especially, children. Social assistance to such children is of utmost importance, as given family situation impacts their psycho-somatic attributes of further development, character and self-appreciation. Using given method, we have attempted to define possibilities of psychotherapy of the social and psychological condition of a teenager in a modern Azerbaijani family. According to the research, the level of anxiety and frustration in children living in full families was twice as low as the same indices in children of divorce or conflict families. As per the research it became possible to define directions of psychotherapy connected with activities of social workers, pedagogical staff of schools and lyceums, relatives, parents and guardians. These activities are closely tied with those of the school psychologist, class teacher, who need to conduct relevant work with both the children and the parents. The importance of involvement of social workers and custody structures was proved and main directions of their activities were defined. In particular, there is emphasized the necessity of establishment of active recreation and sports camps, organization of out of school activities in communities, medical and psychological supervision over the health and peculiarities of adaptation period to difficult life situations.

Keywords: psychotherapy, behavior and self-assessment of teenage children, marriage and family in Azerbaijan.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вопросы психологической коррекции детской психологии в подростковом возрасте под влиянием семейных обстоятельств рассматривались многими ведущими психологами, работавшими с проблемами личности. Разработаны многочисленные методики и походы для воздействия на уровень самооценки ребенка, на негативные реакции, связанные со стрессовым и агрессивным состоянием [6], помимо этого, имеется солидная теоретико-методологическая база по проблемам личности, представленная именами классиков психологии, начиная от З.Фрейда и кончая современными исследователями.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Вопросы формирования человеческой личности, в том числе на ранних этапах развития, были предметом исследования Э. Эриксона, К.Роджерса, Л.Выготского, имеются многочисленные разработки по психокоррекции, в том числе Э. Сегена, М. Монтессори, А. Н. Граборовая, В.П.Пашенко и др. к сожалению, на практике подобную работу проводят лишь с узким кругом лиц, имеющих явные психосоматические заболевания. Что же касается детей и подростков, находящихся в трудных семьях,

в том числе там, где родители уже не живут вместе, то работа здесь в основном пущена на самотек. Ни педагогические коллективы школ, ни социальные работники не имеют четко разработанных рекомендаций и системного подхода в деле оказания психосоциальной помощи детям, которые в ней нуждаются. В особенности это касается стран и регионов, которые подвержены конфликтам, где имеется постоянная социальная напряженность, отражающаяся на социальном самочувствии людей и обостряющая по различным причинам уровень конфликтности в семье. Наиболее трудный возраст для проведения работы по психологической коррекции – это подростковый.

Формирование целей статьи (постановка задания). Азербайджанская семья переживает сейчас не лучшие времена. Из года в год растет возраст вступающих в брак. Растет и число разводов, причем в последнее время выросло число случаев, когда дети остаются с отцом. Сложная информационная среда, рост коммуникационных возможностей при обмене информацией оказывает негативное влияние на неокрепшее сознание подростков. Растет уровень требований к обучению в школе. Много социальных причин для того, чтобы негативно воздействовать не устойчивый эмоционально-психологический мир ребенка или подростка. В этом смысле всегда нужна психологическая помощь, особенно спе-

циализированная, связанная с исправлением какого-то негативного воздействия, т.е. коррекция. Предметом нашего исследования стала проблема оказания психологической помощи подросткам в современной азербайджанской семье. Основой для этого послужило проведенное три года назад исследование эмоционально-психологического состояния подростков в школах г. Баку.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Как известно, психокоррекция проводится со здоровыми людьми с целью исправления отдельных проявлений отрицательных психологических состояний, а также для устранения причин появления таких состояний. Психокоррекция обычно проводится целенаправленно, специалистом по психологии, в частности, есть и такое направление, как психокоррекция взаимоотношений между родителями и детьми. Есть разные виды и формы данной психологической помощи, в зависимости от состояния клиента. Эта работа может быть длительной или продолжаться короткое время, главное, чтобы она была эффективной. Польза психокоррекции в том, что данный вид психологической помощи относительно более маневренный, может расширяться и сочетаться с другими формами психологической помощи.

Немаловажную роль здесь играет психокоррекция аффективно-волевой сферы личности, особенно детской. Подросток, как человек. Стоящий на пороге взрослости, более сильно подвержен воздействию эмоциональной сферы и обстоятельств. Поэтому работа по коррекции его отдельных состояний, в особенности берущих начало в аффектах, неврозах и стрессах, таких, как тревожность, имеет большое значение. Внутреннее состояние личности предполагает нормальную самооценку, преодоление конфликта между «Я» и «Оно», формирование системы эмоционального самоконтроля и многое другое. В этом плане важным, на наш взгляд, является исследование психологического состояния школьников с точки зрения наличия или отсутствия у них стресса, выражающегося, в том числе, в тревожности. Как пишет И.И. Мамайчук, «значительный этап работы с этими детьми – коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции» [6].

Рассмотрим итоги исследования уровня тревожности подростков-школьников по шкале Филипса (Практическая психодиагностика, 2000), проведенного в 2010-2011 годах в нескольких бакинских школах (№№ 47, 91, 102, 276, Анкарская школа-лицей), к тестированию были привлечены школьники старшего школьного возраста, как русского, так и азербайджанского секторов, 47 девочек и 40 мальчиков. Тестирование было проведено в ноябре-декабре 2010 года. Уточним, что данное исследование было проведено безотносительно того, в какой семье проживает подросток – благополучной или нет.

Согласно указанной методике, результаты тестового опроса должны быть распределены следующим образом:

- очень высокий уровень тревоги - 40-50 баллов;
- высокий уровень тревоги - 25-40 баллов;
- средний (с тенденцией к высокому) уровень - 15-25 баллов;
- средний (с тенденцией к низкому) уровень - 5-15 баллов;
- низкий уровень тревоги - 0-5 баллов.

Итоги дальнейшего расследования помогли уточнить причины подобного тревожного состояния, следующим образом:

Таблица 1- Показатели уровня школьной тревожности по шкале Филипса

показатели	мальчики	девочки	всего
очень высокий уровень тревоги	-	-	-
высокий уровень тревоги	2	17	19
средний (с тенденцией к высокому) уровень	11	22	33
средний (с тенденцией к низкому) уровень	6	12	18
низкий уровень тревоги	1	1	2
всего	20	52	72

Как видно из таблицы, тот или иной уровень тревоги показали все, что является высоким показателем в целом, однако с учетом возрастных особенностей и соотношения уровней этого показателя, видно, что здесь преобладает средний уровень тревоги с тенденцией к высокому. Считаем, что это в первую очередь связано с процессом обучения: если бы опрос был проведен в период школьных каникул, то, возможно, статистика была бы иной. В целом больше половины обследуемых, т.е. 52 человека, показали наличие тревожности, а иногда и очень высокой.

Рассмотрим основные причины этой тревожности, которая, как известно, при определенных условиях может перерасти в устойчивое стрессовое состояние. Для этого, прежде всего определим, в чем конкретно корень проявляемой тревоги по шкале Филипса. Здесь есть вопросы, связанные со школьным учебным процессом, куда входят отношения с учителями, со сверстниками, отношение к учебе, усвояемость предметов и т.д. Основной вывод, который можно здесь сделать – это средний уровень тревоги с тенденцией к высокому, что свидетельствует об ответственности перед учебным процессом, с одной стороны, и наличия стрессовых факторов - с другой.

Были также подведены результаты исследования фактора тревожности по методике диагностики уровня школьной тревожности Тэйлора. (Опросник состоит из 50 утверждений. Оценка результатов исследования по опроснику производится путем подсчета количества ответов, свидетельствующих о тревожности). Здесь опросник состоит из 50 утверждений. Оценка результатов исследования по опроснику производится путем подсчета количества ответов обследуемого, свидетельствующих о тревожности. В данной методике предполагается, что ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. Если общее число несовпадений по всему тексту больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством. Вот эти факторы: 1. Общая тревожность в школе. 2. Переживание социального стресса. 3. Фрустрация потребности в достижении успеха. 4. Страх самовыражения. 5. Страх ситуации проверки знаний. 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих. 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Всего по какому-либо, либо одному, либо нескольким факторам показали высокие результаты по переживанию стресса 59 человек (из них 41 девочка) из 72. Как видно, это – довольно высокий показатель.

Отдельно среди 59 человек, указавших высокий уровень стресса, были распространены анкеты о взаимоотношениях между родителями и детьми. Методом случайной выборки из 59 человек нами было отобрано 22 человека.

Для экономии места оставим те вопросы, которые вызвали наиболее негативную реакцию у детей:

Как характеризуют дети взаимоотношения со своими родителями? (таблица 2)

Как видно, у многих опрошенных высокий уровень отрицательной оценки различных аспектов взаимоотношений с родителями. Вместе с тем некоторые учащиеся, показавшие высокий уровень тревожности в школьной среде, считают, что во взаимоотношениях с родителями нужно больше прислушиваться к их мнению, и даже в какой-то мере бояться их. Ряд подростков в то же время проявляют благоразумие, считая, что с родителями нужно строить партнерские отношения. Таким образом,

главным направлением для работы школьного психолога здесь является в какой-то степени преодоление кризиса в отношениях между детьми и родителями. Кроме того, важно найти баланс в отношениях между подростком и его окружением, с тем, чтобы здесь было больше адекватности.

Таблица 2 - Вопросы о взаимоотношениях с родителями

	Полностью согласен	Не согласен	В зависимости от ситуации
Предоставленная возможность детям свободно набираться опыта	13	4	5
Проявление уважения главе семьи со стороны детей	19	1	2
У послушных детей бывает хорошее будущее	14	5	3
Проявление внимания к проблемам детей	14	3	5
Необходимо советоваться с детьми по ряду семейных проблем	16	2	6
Необходимо создавать условия для того, чтобы дети могли высказываться	19	2	2
Хоть дети и имеют меньший жизненный опыт, в некоторых случаях они рассуждают лучше взрослых	22	-	-
Родители должны принимать решение, основываясь на понятных и открытых причинах	10	8	4
Дети способны признавать свои ошибки	12	4	6
Дети имеют право противоречить своим родителям в случае несогласия	11	5	6
Выполнение детьми пожеланий своих родителей	12	5	5
В некоторых вопросах родители и дети должны выступать с единых позиций	17	3	2
Необходимо объяснять детям, если они совершают поступки против желания своих родителей	18	2	2
Необходимо прислушиваться к возражениям детей против определенных ограничений	18	-	4

В целом опрошенные подростки хорошо понимают меру власти родителей и необходимый уровень взаимопонимания, самое главное - требуют в отношении себя объективности и взаимопонимания. Известно, что психосоматические нарушения обычно определяются как таковые, при которых психологические факторы считаются составляющими в развитии обострения или сохранения заболевания. В данном случае при характеристике взаимоотношений с родителями их уровень позволяет сделать вывод о том, что основной фактор влияния на формирование стресса – окружающая среда, в первую очередь учебный процесс и взаимоотношения со сверстниками.

На наш взгляд, «покладистость» подростков даже с высокими стрессовыми показателями есть также проявление менталитета нашего народа, где почитание родителей, в особенности главы семьи – отца является одной из ведущих ценностей. Подобное положение помогает особенно тогда, когда стресс обостряет некоторые имеющиеся болезненные состояния, и человек ведет с ними борьбу. Как раз другой характерной чертой нашего менталитета является порой излишняя опека над детьми, в данном случае обладающих определенными проблемами с психологией поведения, и это видно по ответам подростков, обладающих явными признаками стресса: здравый смысл подсказывает респондентам, что совет родителей, помощь в нужной ситуации совсем не является чем-то лишним.

Об этом у иранских исследователей также есть своя точка зрения, в основном совпадающая с мнением других исследователей. Чтобы подростки понимали свои проблемы и потребности, для получения нужной информации и консультаций они должны быть в тесном общении с другими людьми. Согласно проведенным иранскими авторами исследованиям, многие из подростков указали, что они хотели бы больше общаться с родителями, особенно матерями. Какие могут быть в этом плане рекомендации? Использовать это практически можно, прежде всего, в отношении подростков в семьях, причем стараться сделать это с наименьшим количеством стресса и конфликта, особенно в период полового созревания и после него. Со знанием физических и эмоциональных изменений в период полового созревания, а также моментов обнаружения специфических аномалий, конечно, можно быть в состоянии понять и поддержать молодых людей и направить их стремления на мирное сосуществование с родителями и подростком, с учетом самооценки и мотиваций. Вот некоторые рекомендации:

1. Дети и подростки могут часто ошибаться в своем мнении. Необходимо обратить внимание на ошибочные мысли с тем, чтобы они их исправляли.

2. Нужно поддерживать подростка в его делах, чтобы он отошел от чувства зависимости и получил новый толчок в своей мотивации. Нужно поощрять их, давать детям образцы положительного поведения, чтобы они не делали ошибок.

3. Лучший способ поощрить вашего ребенка или подростка – поддержать его в каких-либо начинаниях. Это относится и к школьным учителям.

4. После возвращения детей из школы или на досуге, в самых счастливых и грустных моментах повседневных событий постарайтесь быть их товарищем и другом. Вы будете удивлены тому, что вы узнаете о своем ребенке.

5. В семье необходимо обсуждать учебные дела школьников, с уважением и желанием сотрудничать с ними для решения проблем. В ходе этих встреч создается уважительная атмосфера, где формируются детские социальные навыки и будут превалировать ответственность и сотрудничество.

6. Задачи, возложенные на детей, должны быть важными и ценными для них. К сожалению, многие родители и учителя делают вещи, которые детям и подросткам не интересны [4].

Как показывает практика, для подрастающего поколения особенно важна как профилактическая, так и психотерапевтическая работа. Дело в том, что опыт ряда стран свидетельствует о том, что молодеет преступность, наркомания, патопсихология. Основой для этого является, прежде всего, низкий уровень жизни, распад семей, нездоровая социальная среда. Статистика, приведенная иранскими исследователями, как раз подтверждает это.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мехралиева Н.Г. Основные факторы стресса у подростков и пути их преодоления // Вектор науки Тольяттинского университета. 2011, № 3, с.196-198
2. Детская психология. Психотерапия и психологическая коррекция детей и подростков // <https://www.psyinst.ru/>
3. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Под редакцией Д.Я.Райгородского. Самара: «Бахрах», 2000. – 668 с.
4. نوا جون یسن جن تی ری دم - 2010، نانتس مز - تفیر عم می مینش // <http://www.hawzah.net/>
5. Социальные аспекты работы с детьми // <http://www.farsnews.com/>
6. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
7. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. М.: ПЦ «Эксперимент», 2000. - 184с.
8. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
9. Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. т. 3.
10. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1990.
11. Роджрес К. Эмпатия: Пер. с англ. // Психология эмоций: Тексты. М., 1984.
12. Erikson E. H. Identity. Youth and Crisis. New York, 1968.
13. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант, 2015. С. 153-164. — 176 с.

УДК 316.6

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

© 2016

Назаров Муслим Гатам оглы, 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 данной статье определяются требования, предъявляемые к современному человеку в условиях информационного общества, выявляется сущность понятия «информационная культура», выделяются ее аксиологические, онтологические, гносеологические, философско-антропологические основания. При аксиологических основаниях информационной культуры речь идет о том, что человек информационного общества с его информационной перегруженностью должен уметь быстро и целенаправленно, ценностно отбирать и использовать важные для них во всех сферах жизни знания и информации. Онтологические основания информационной культуры предполагают, что в процессе производства и освоения информации идеальное и материальное обуславливают друг друга. Гносеологические основания информационной культуры состоят в совокупности знаний об окружающем мире. В статье выделяются составляющие информационной культуры – аксиологический, технологический, творческий компонент, нормативный компонент и дается их общая характеристика. Утверждается, что эффективное формирование информационной культуры личности возможно при усилении контроля со стороны государства за распространением социально-вредной информации.

Ключевые слова: информация, информационное общество, культура, информационная культура, образование, ценности.

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF INFORMATION CULTURE OF THE PERSONALITY

© 2016

Nazarov Muslim Hatam oglu, PhD in Education, Head of the Department of art, technology, civil defense and physical education

Baku Institute for advanced training and retraining of teachers, Baku (Azerbaijan)

Abstract. This article describes the requirements of a modern person in the information society, reveals the essence of the concept “information culture”, highlighted in its axiological, ontological, epistemological, philosophical and anthropological grounds. When the axiological bases of information culture refers to the fact that the person the information society with its information overload should be able to quickly and purposefully, value to select and use important in all spheres of life knowledge and information. Ontological foundations of information culture suggest that in the process of production and development information the ideal material and determine each other. Epistemological bases of information culture consists of totality of knowledge about the world. The article highlights the components of the information culture – axiological, technological, creative component, normative component and gives their General characteristics. It is argued that effective formation of information culture of a person is possible with the strengthening of control by the state over the distribution of socially harmful information.

Keywords: information, information society, culture, information culture, education, values.

Постановка проблемы в общем виде. В промышленном обществе XVIII-XIX веков с их социальными потрясениями и изменившимися требованиями к человеку и обществу школьное образование было необходимо по возможности всем членам общества. Не только административные работники, но и работники промышленности должны были уметь читать, писать и считать, чтобы обеспечить свое существование.

С переходом к информационному обществу, в котором в настоящее время мы живем, и которое подразумевает слияние информационных технологий с коммуникационными, мы стоим перед задачами, которые являются еще более масштабными, чем при переходе к индустриальному обществу.

Современный мир информации и коммуникации подвергается непрерывным переменам. Можно говорить о формировании особой информационной картины мира. Информационная картина мира трактуется как информационная модель мира, построенная в виде системы понятий («система», «информация», «картина мира»); как сложное целостное понятие, являющееся обобщенным информационно-языковым отражением взаимосвязанных фактов, явлений и закономерностей в их изменении и развитии, рассмотренных в свете той или иной теории; как мировоззрение, основанное на системном и информационном подходах к изучению окружающего мира [1]. Фактически речь идет о формировании второй, субъективной реальности для человека.

В условиях информационно насыщенной среды все претерпевает радикальные изменения: мировоззрение, мировосприятие, материальное производство, образование, быт, искусство, общение, духовное производство как производство знаний, межличностные отношения.

Все традиционные средства социализации личности в большинстве своем переносятся в виртуальное пространство или дублируются в сети Интернет. В социальном плане возможна изоляция индивидов, замена нормального человеческого общения на иллюзию общения а различных анонимных чатах, конференциях и т.д. Растет использование сети как одного из инструментов информационно-психологического давления на человека.

Требования для вдумчивого и ответственного использования информации меняются. Можно сказать, что основу этого информационной цивилизации составляет определенный исторически сложившийся тип отношений человека к информации – информационные отношения. Осознание их означает одновременно и осознание специфики цивилизации. Информационные отношения – особый вид общественных отношений, которые существуют по поводу производства и использования интеллектуальных ценностей (знаний, информации, научно-технических новшеств, алгоритмов, программ и т. д.). Они существенно влияют на облик всей общественной системы. Уровень информационной культуры общества соответствует уровню культурного и нравственного развития общества, культурно-историческим особенностям общества, уровню институтов, воспроизводящих эту культуру и создающих объективные условия, воздействующие на сознание и психологию человека.

Перемены в общественном организме затронули и деятельность социальных институтов, прежде всего института образования. В связи с этим общетеоретические вопросы такие, как: каково его предназначение в информационном обществе? - становятся не столько теоретико-методологическими, сколько вопросами сугубо прак-

тически. Перед образовательными институтами стоит задача обеспечения высокой информационной грамотности, компетентности выпускника [4]. Традиционно образование ориентировалось на передачу таких навыков, как навыки логического мышления, решения проблем, эффективной коммуникации, оценивания результатов, распределения времени, управления проектами и сотрудничества, работы в группе. Однако быстрое распространение информационных технологий в качестве элемента повседневной жизни требует включения в этот список информационной грамотности, обучения поиску и переработке информации.

Еще одна, и, пожалуй, самая опасная сторона влияния информационных технологий заключается в том, что, с одной стороны, в информационном обществе бурно растет разнообразие информации, с другой, - циркулирует масса избыточной информации, которая растет и перестает быть контролируемым. Человек или социальные группы, оказываясь не в состоянии контролировать все многообразие явлений, тонут в потоке информации, не могут делать правильный выбор, и вместо него этот выбор делают более сильные и осведомленные элементы глобальной системы. При этом оказывается невостребованным мощный пласт общечеловеческой культуры. Происходит чрезмерная фрагментаризация мира: на смену единой и целостной картины мира приходит мозаика картинок отдельных сторон человеческого существования, что неизбежно заслоняет от человека целостный образ окружающего мира, характеризующие его общие закономерности, в результате чего каждый фрагмент, каждое событие в нем рассматривается как чересчур автономный, рядом с другим и независимо от него. А, значит, личность оказывается не в состоянии познать их сущность.

Особенность виртуального общества состоит в том, что оно соединяет людей через взаимные интересы: в этом обществе не играют роли время и пространство, возраст и пол. В связи с этим речь идет о простой коммуникации, об общении ради общения, и теряется ценность самого духовного общения. Отсюда вытекает еще одна опасность: в виртуальном обществе люди имеют и широкие возможности маскировать свои личности. Антигуманная и криминальная информация, навязывая рекламу - все это насаждает в обществе культ насилия, жестокости, искажая моральные устои и порождая ситуацию вседозволенности.

Осознавая негативные последствия роста информационного потока, общество пытается упорядочить информационный массив путем формирования *информационной культуры*. В связи с вышесказанным возникает даже особая дисциплина - информационная этика, которая исследует моральные проблемы, возникающие в связи с развитием и применением информационных технологий [2].

Анализ последних исследований и публикаций по теме. В научный оборот понятие информационной культуры ввели Э.П.Семенюк и А.А.Виноградов. Так, Э.П.Семенюк понимал под информационной культурой информационную компоненту человеческой культуры в целом, объективно характеризующую уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих информационных отношений [6].

Сегодня в научной литературе понятие «информационная культура» широко применяется, причем к проблеме информационной культуры устойчивый интерес проявляют представители как гуманитарных, так и технических наук. Однако, несмотря на это, данное понятие до сих пор не имеет общепринятого толкования. Кроме того, до последнего времени вопрос становления информационной культуры рассматривался в недостаточной мере. Ученые главным образом ставили перед собой задачу: выработать механизмы противостояния негативным тенденциям информатизации и усилить гуманистические приоритеты развития общества. Формирование

информационной культуры сводится либо к ликвидации компьютерной безграмотности, либо к овладению рациональными приемами работы с книгой и т.п. Каждое из этих направлений само по себе не вызывает сомнений, однако, имеют локальный характер. Однако философский аспект информационной культуры исследован недостаточно.

Формирование целей статьи. Считаем, что в соответствии с природой философии как учения о первоначалах всего существующего при философском рассмотрении информационной культуры в первую очередь, должен быть осмыслен прежде всего вопрос о том, чем культура детерминирована, то, откуда она проистекает, то, как она производится и что в свою очередь, обуславливает. Для этого нужно вовлечь в обсуждение широкий объем философской проблематики и выделить тем самым аксиологические основания, онтологические основания, гносеологические основания, философско-антропологические основания информационной культуры.

Изложение основного содержания статьи. Говоря об аксиологических основаниях информационной культуры, нужно отметить, что человек информационного общества с его информационной перегруженностью должен уметь быстро и целенаправленно, ценностно отбирать и использовать важные для них во всех сферах жизни знания и информации. В исследовании проводится мысль о том, что философия, обосновывая общее понимание культуры, в то же время проектирует ее, разрабатывая идею культуры и продуцируя идеал панкультурной цивилизации.

При онтологических основаниях информационной культуры речь идет о том, что в процессе производства и освоения информации идеальное и материальное обуславливают друг друга. Несмотря на то, что информация нематериальна, она ведет к реальным действиям людей. И в эпоху информационно-коммуникационных технологий вновь актуализируется учение Платона о бестелесных идеях.

Гносеологические основания информационной культуры состоят в совокупности знаний об окружающем мире. Получение новой информации для нас не менее важно, чем питаться, спать и обеспечивать свою безопасность. Как справедливо утверждает С.М. Оленев, само понятие культуры, «...характеризуется исключительным гносеологическим потенциалом» [5, с.4]. Главной причиной поиска информации является желание расширить свой кругозор и общие знания.

Люди испытывают потребность в обмене информацией. Это составляет философско-антропологические основания культуры. Потребность в обмене информацией, общении сама по себе существовала изначально. Через общение человек может познать как самого себя, так и окружающий мир. Все истины бывают поняты через общение [3, с.4], которое сегодня максимально опосредовано виртуальной информационной средой.

Сложность вопроса заключается в том, что феномен информационной культуры связывает воедино два самостоятельных понятия - «информацию» и «культуру», которые в научной литературе пока не получили общепринятого определения.

Научный подход к проблеме формирования информационной культуры личности в процессе требует обращения к сложному и многомерному феномену культуры, который сам является философской категорией [7]. Раскрывая содержание указанного феномена, мы обнаруживаем разное его толкование.

Одним из самых спорных моментов в понимании культуры является ее определение. На сегодняшний день культура выступает одним из фундаментальных понятий социально-гуманитарного познания и насчитывает несколько сотен определений и их содержательных уровней. Теоретический анализ литературы по различным аспектам феномена культуры показал, что при исследовании данного явления выделяется три уровня

анализа культуры. На обыденном уровне культура понимается как образец, на который должны равняться люди. При таком понимании культура отождествляется с образованностью и интеллигентностью. На теоретическом уровне культура рассматривается как специфическая характеристика общества, которая выражает достигнутый человечеством уровень исторического развития, определяемый отношением человека к природе и обществу. На третьем уровне культура трактуется как социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания и распределенности, направленная на преобразование действительности, всемерное выявление и развитие существенных сил человека. (К. Маркс). Наиболее широким определением культуры является ее трактовка как совокупности материальных и духовных ценностей.

В целях нашего исследования мы ограничимся лишь несколькими существенными свойствами культуры. Такими являются свойства, обеспечивающие выживаемость человека в изменяемом им самим мире. Культура пришла на смену биолого-генетическому регулированию поведения, и она дает возможность иного взаимодействия со средой, она же требует от человека и способности взаимодействовать со средой по-новому, а, следовательно, принуждает его развиваться, превращая потенциальную информацию в реальные сведения и индивидуальные знания. Это отражает способность культуры воспроизводить новые культурные нормы в изменившихся условиях.

Основываясь на приведенных определениях культуры, мы определяем информационную культуру личности как восприятие информации, комплекс разных форм обращения с ней и умение структурировать и решать задачи, самостоятельно и целенаправленно искать информацию, а также как степень ее ответственного применения.

Мы считаем, что составляющими информационной культуры являются:

- аксиологический компонент (раскрывает индивидуальные ценности, мотивы, установки и интересы личности, формирующие обращение к информации, информационные потребности в качестве мотивационного основания для осуществления тех или иных действий; каналы и поисковые стратегии, избираемые для получения необходимых сведений; индивидуальные способы переработки, фиксации и кумуляции нужной информации; действия, предпринимаемые для распространения информации в профессиональной среде);

- технологический компонент (способы и приемы деятельности, направленные на эффективное применение информации, а также умения и навыки взаимодействия с информационной средой);

- творческий компонент (реализуется в умении рационально использовать информацию и информационные технологии для поддержания и развития своего интеллектуального и творческого потенциала);

- нормативный компонент (информационная культура как совокупность норм и стандартов информационного поведения, понимаемого как образ действий, совокупность усилий, предпринимаемых человеком для получения и создания нового знания, его передачи и распространения в обществе, знание норм и правил информационной этики и умение вести информационно-коммуникационный диалог).

В своем взаимодействии данные компоненты образуют систему информационной культуры личности. Системообразующим при оценке уровня информационной культуры является ценностный компонент, который задает направленность и мотивированность при выборе информации.

Выводы. Подобно любой культуре, современная информационная культура не возникает сама, стихийно, а требует ее формирования. Сами по себе объективные

условия, влияющие на процесс формирования информационной культуры личности, не в состоянии обеспечить современный уровень ее становления. В современных условиях это – двусторонне направленный технологический процесс, в котором через информационное воспитание в школе, семье, через средства массовой информации осуществляется процесс, в котором человек выступает в качестве объекта воздействия со стороны социальных институтов культуры общества, то, с другой стороны, через свою духовную практическую деятельность, самообразование и воспитание осуществляется воспитательный процесс, в котором человек выступает уже в качестве субъекта преобразования информационной среды, самого себя и своей индивидуальной информационной культуры.

Формирование информационной культуры человека происходит в течение всей жизни. Мы считаем, что эффективное формирование информационной культуры личности возможно при усилении контроля со стороны государства за распространением социально-вредной информации в информационных технологиях общего доступа и принятия закона, направленного на защиту граждан от информации, наносящей вред психическому здоровью, нравственности и духовному развитию, вызывающей деформации сознания личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Жданова С.Н., Сальцева С.В. Социально-педагогическая теория освоения мира учащихся: генезис и технология реализации: Монография. – Екатеринбург: УрГУ, 2007. – 172 с.

Манжуева О.М. К вопросу об информационной этике // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – Т. 316. – №6. – С. 176-179.

Мерхаба С. Понятие коммуникации и ее место в антропологии Карла Ясперса // Молодой ученый. — 2011. — №7. Т.1. — С. 128-132.

Муромцева А.В., Муромцев В.В. Особенности социализации личности в условиях современных виртуальных коммуникаций // Философские науки. 2012. № 9. С. 127-133.

Оленев С.М. Детерминация культурогенетического процесса. Монография. - М.: ИПКИР, 2012. - 200 с.

Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики//НТИ Сер 1.1994 №1. с. 2-7.

Флиер А.Я. Тезаурус основных понятий культурологии - М.: МГУКИ, 2008. - 284 с. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 7, 2014.

УДК 159.9.072.43

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНОМЕНТАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ

© 2016

Некрасова Илона Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Менеджмент образования и психологии»

Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования (ДНР)

Аннотация. В статье изложены результаты исследования влияния этнического менталитета молодежи на построение в молодом возрасте системы жизненных планов на перспективу. Жизненная модель будущего представлена как совокупность ценностей, смыслов, представлений относительно направленности своей жизни, а также с учетом собственной гендерной характеристики. Гендер как фактор построения модели перспективного будущего рассматривается в контексте традиционной нормативной характеристики (юноши – маскулинные, а девочки – фемининные). Моделирование жизненной перспективы представлено как решение комплексной психологической задачи. Данная задача решается в молодом возрасте личностью с учетом системы субъективных представлений о себе как о члене социальной и этнической общности одновременно. В молодом возрасте целостная программа жизненного будущего не может быть сформирована в отрыве от этноментальных представлений. Экспериментально подтверждено, что решающим при составлении личностью успешной ментальной программы своего жизненного будущего является умение интегрировать как современные социальные, так и традиционные этнические ценности. Выделены современные представления молодежи о роли семьи в структуре перспективных жизненных ожиданий. Показано, что успешные программы жизненной перспективы характеризуются согласованностью этнического, социального, культурного гендерного и личностного компонентов. При нарушении идентичности указанных компонентов программы перспективного будущего формируются массивные зоны внутриличностных конфликтов, содержание которых указывает на смыслы и ценности, в отношении которых нарушено интегративное единство ментальных, социальных, культурных и гендерных составляющих программы жизненной перспективы.

Ключевые слова: этническая ментальность, ментальная программа, жизненная перспектива, ценности, гендер, смыслы, образ, модель, смысловая регуляция, субъективная удовлетворенность.

INVESTIGATION OF REGULATION OF CONSTRUCTION ETNOMENTALNOY LIFE PROSPECTS IN A YOUNG AGE

© 2016

Nekrasova Ilona Nikolaevna, candidate of psychological science, Ph.D., assistant professor,
head of the chair «Management of Education and Psychology»

Donetsk Republican Institute an additional pedagogical education (DPR)

Abstract. The article presents the results of investigations of the influence of the ethnic mentality of young people in the building at the young age of the system for the future life plans. Beliefs Future model is presented as a set of values, meanings, perceptions about the direction of their lives, as well as the characteristics of their own gender. Gender as a factor in building a promising future models considered in the context of a traditional regulatory characteristics (young men - masculine, and girls - feminine). Simulation of life perspective is presented as a solution to the complex psychological problems. This problem is solved in a young person aged based system of subjective perceptions of himself as a member of the social and ethnic community at the same time. At a young age a holistic program of life of the future can not be formed in isolation from etnomentalnyh views. Experiments confirmed that the decisive person in the preparation of a successful program of its mental life of the future is the ability to integrate a modern social and traditional ethnic values. Obtained modern ideas about the role of youth in the family structure perspective of life expectancy. It is shown that successful programs are characterized by consistency of life perspectives of ethnic, social, cultural, gender and personal components. If any of these components of identity promising future program generated a massive area of internal personal conflicts, the content of which indicates the meanings and values for which violated the integrative unity of mental, social, cultural and gender dimensions of the mental life of the program perspective.

Keywords: ethnic mentality, mental program, the prospect of life, values, gender, meaning, image, model, semantic regulation, subjective satisfaction.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Формирующаяся в молодом возрасте Я-концепция личности может рассматриваться как своеобразный психологический «капитал» для формирования субъективной модели жизненного будущего.

Молодость – возрастной этап, важный для формирования индивидуального перспективного жизненного плана. Именно в молодом возрасте человек решает две важные задачи своей жизни: психологическую (адапционно-приспособительную) и социальную (репродуктивно-рекреационную). Поэтому, основой построения субъективной модели жизненного будущего в молодом возрасте является формирование внутреннего смыслового пространства личности в контексте интеграции ориентиров «социальное-интимное», что находит свое воплощение в создании таких моделей перспективного жизненного будущего, где гармонично согласованы базовые (этноментальные) и актуальные (ситуативные) смыслы жизни [1].

Формируемый в молодом возрасте ментальный фундамент [1,2,3] определяет успешность организации лич-

ностью активности во всех сферах ее жизнедеятельности на дальнейшее. При этом, культурные, социальные и этнические особенности организации индивидуального жизненного опыта рассматриваются как главные регуляторы содержательно-смысловых особенностей субъективной модели перспективного жизненного плана [1,2,4].

Отметим, что формирование личностью жизненной перспективы в молодом возрасте понимается как важная психологическая задача, решение которой находится на стыке социальных, образовательных и культурных факторов влияния на процесс воспитания молодого поколения. Психологическая помощь юношам и девушкам в контексте формирования моделей их здорового образа жизни, реально достижимых программ профессиональной самореализации и жизненных планов зависит не только от внешне опосредованных факторов влияния. Представляется, что в большей мере процесс субъективного моделирования опирается на систему собственных представлений личности о себе в контексте влияния перечисленных условий. Поэтому все большую важность приобретают научно-поисковые и прикладные исследо-

вания психологических закономерностей формирования жизненных перспектив в молодом возрасте в контексте ментальных (в том числе в контексте этнической принадлежности) характеристик личности, что и определяет прикладную значимость и актуальность данной статьи.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Этническая ментальность рассматривается как психологическая характеристика, опосредующая жизненную транспективу человека [1,2,3,5,6,7, 8,9,10,11]. Этноментальные регуляторы жизненной перспективы могут быть представлены в осознаваемых или неосознаваемых ценностно-смысловых образованиях сознания (автоматизмах, привычках, установках поведения), которые отражают в рамках обыденных проявлений этнической реальности (нормы морали, особенности традиций и обычаев, фольклор, духовная или художественная литература) специфическую для данного этноса форму взаимодействия его представителей с окружающим миром [5,9,12,13,14].

Этническая ментальность определяет базовую структуру ценностей, смыслов и представлений субъекта о себе, своей жизненной перспективе, о гендерной специфике профессиональных и социальных ролей, закладывается еще в детстве и претерпевает относительно малое изменение с течением жизни. Сформированные в период детства представления о себе как о члене определенной этнической общности хранятся в этноментальных структурах сознания, частично представленных, в том числе, и в формате ведущих жизненных ценностей и смыслов личности

Под *этноментальными структурами* сознания мы условимся понимать опосредованную этнической принадлежностью и отраженную в традиционных чертах национального характера систему ценностей и смысловых образов-схем, детерминированных этнокультурными традициями и репрезентирующими в сознании субъекта концептуальную форму его взаимодействия с реальностями окружающего мира – реальностью семейной, профессиональной, межличностной, общественной, религиозной и т.п. [3,4,13].

Если система субъективных представлений личности о своем жизненном будущем отличается незавершенностью или содержательной противоречивостью, что проявляется в слабо структурированной иерархии субъективных ментальных смыслов в контексте жизненной перспективы [1,14,15], можно утверждать, что построенные на такой психологической основе перспективные жизненные программы будут неэффективными. Содержание системы субъективных представлений о жизненной перспективе в таком случае будет отличаться смысловой парадоксальностью и недостаточной конкретизацией самих жизненных планов, смысловым диссонансом ценностных ориентаций настоящего и ожиданий в отношении будущего [15].

Психологические исследования показывают [1,2,3,7], что совпадение содержания актуального и транспективного аспектов самооценки (как согласование системы оценочных представлений о себе в настоящем и в будущем), образа-Я и ценностно-смысловой сферы личности рассматривается как обязательное условие для построения в молодом возрасте эффективных программ перспективной организации своей жизни. В силу этого успешность построения личностью определенного перспективного жизненного плана в виде определенной программы своей жизненной перспективы в значительной степени будет определяться дифференцированностью и содержательной согласованностью ценностно-смысловых аспектов ментальных структур самого процесса жизнедеятельности [11,13,16]. От того, насколько ясно субъект понимает свою социальную позицию в контексте своей этнической принадлежности и этноментально обусловленной специфики гендерной роли, будет зави-

сеть его способность формировать жизненные осознанные и конструктивные цели. Таким образом, этническая ментальность это не только комплексная программа социально-культурных норм поведения, регламентирующая форму проявления активности субъекта в обществе, но и фактор субъективной оценки им своего жизненного будущего.

Формирование целей статьи (постановка задания). Задача проведенного исследования – изучить особенности индивидуальных жизненных смыслов личности (систем ценностей, потребностей и представлений о гендерных и социально-нормативных аспектах поведения, детерминированных определенной этнической принадлежностью) как регуляторов содержания программ перспективного жизненного будущего молодежи. В этой связи, цель статьи – изучить влияние выраженности ментальных смыслов и ценностей на эффективность перспективного жизненного плана в молодом возрасте.

В процессе исследования внимание уделялось изучению взаимосвязи репрезентации этноментальных смыслов в структуре содержания программ перспективного будущего современной молодежи и результативности реализации испытываемыми намеченных жизненных планов. Так, в частности, изучалась направляющая роль этноментальных смыслов в формировании содержательных, эмоционально-оценочных и ценностно-мотивационных аспектов программ перспективного будущего.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что чем выше содержательная взаимообусловленность и согласованность этноментальных смыслов и субъективных ценностей и представлений личности относительно собственной жизненной перспективы, тем выше уровень эффективности принятой модели жизненного будущего. Оценка эффективности субъективной модели жизненного будущего производилась в соответствии с тем, на сколько модель удовлетворяет следующим условиям: содержательная непротиворечивость, отсутствие выраженных зон внутрличностной конфликтности, субъективная удовлетворенность испытываемым своим перспективным жизненным планом, успешность реализации жизненных планов. Исследование носило лонгитюдный характер (метод «продольных» срезов) с использованием процедуры стандартизированных самоотчетов для определения степени реализуемости жизненных планов испытываемых. Оценка реализуемости содержания моделей жизненной перспективы оценивалась как степень удовлетворения жизненных ожиданий испытываемых в 2-х летний период после завершения обучения.

Методологическую основу исследования составили структурно-функциональный и системный подходы к исследованию этнического менталитета (Б.Г.Ананьев, В.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Л.С.Выготский) [16,17], положение про народ как социально-исторически и экономически сложившуюся самостоятельную этническую общность (Ю.В.Бромлей, С.А.Токарев, Н.Н.Чебоксаров) [6,14,15], положение про человека как субъекта активной деятельности (К.А.Абульханова-Славская, Г.К.Костюк, С.Д.Максименко, С.Л.Рубинштейн) [1,2,5,7,10,14], положение о структурной целостности личности во временном транспективном контексте (К.А.Абульханова Славская, В.В.Барабанова, М.Е.Зеленова, Ю.М.Швалб) [1,2,3], теория культурно-исторического развития личности Л.С.Выготского [2,3,18], метасистемный подход к пониманию психических явлений (В.П.Зинченко, Б.Ф.Ломов, И.Р.Пригожин и др.) [18,19,20].

Исследование спланировано в форме *сравнительного анализа* содержания смысловых приоритетов субъективных моделей жизненного будущего юношей и девушек, населяющих территории по левому берегу Днепра (жители Донецкого региона – юго-восток Украины) и полярной по своим этноментальным и культурным характеристикам по отношению к первой группе испытываемых

общности – представителей азербайджанского этноса (азербайджанская диаспора и жители Азербайджана (г.Баку)). Проведен поиск инвариантных закономерностей формирования модели жизненного будущего личности в молодом возрасте, дано описание влияния этноментальных смыслов на содержание моделей жизненной перспективы.

Репрезентативную выборку составили 100 человек испытуемых: 50 юношей и 50 девушек студентов ВУЗов Донетчины (г.Донецк) и Азербайджана (г.Баку), соответствующей национальной принадлежности поровну, в возрасте от 20 до 22 лет. Для сбора экспериментальных данных использовались методики:

- метод сравнительного контент-анализа с целью изучения гендерных аспектов этнической ментальности двух экспериментальных групп;

- процедура стандартизированных самоотчетов;

- методика изучения этнических представлений о себе на основе авторской модификации методики В.Стефансона Q-сортировка (модификация с использованием данных контент-анализа);

- методика диагностики степени выраженности внутриличностных конфликтов «Ценность-Доступность» Е.Б.Фанталовой;

Для оптимизации исследования и повышения надежности сделанных выводов использовался математический аппарат обработки экспериментальных данных при помощи статистического прикладного пакета программ STATISTICA-6.0.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследование показало, что чем ярче выражены в сознании испытуемых традиционные этноментальные смыслы как система поведенческих, социально-культурных и гендерных нормативов, тем шире система субъективных ограничений вариативности собственного поведения личности в рамках своей гендерной роли, тем более традиционной и этноментально идентичной по своему содержанию должна быть и сама индивидуальная программа жизненного будущего. Особенно ярко данная особенность построения перспективных жизненных моделей проявилась для испытуемых азербайджанской этнической группы. Содержательная направленности жизненной перспективы (ориентация на профессионально-карьерные достижения или ориентация на ценности семейной жизни) также определяется субъективной значимостью этнических ценностей в сознании испытуемых.

Наиболее ценностные в содержательном и трансвременном отношении программы перспективного будущего, характеризующиеся незначительным уровнем выраженности зон внутриличностной конфликтности (средний выборочный показатель выраженности внутриличностных конфликтов $\Delta\mu-d$ *ср.* $\leq 3,5$ балла), являются следствием способности личности в молодом возрасте гармонично интегрировать традиционные и современные, характерные для молодежи, социокультурные приоритеты (способность к интегрированию оценивалась по величине индекса этноментальной идентичности (*Кид.раскл.*, где $0 \leq \text{Кид.раскл} \leq 28$) ранговых позиций в раскладках ценностных рядов (*Я традиционное этноментальное*) и (*Я будущее профессиональное*)). Гармоничная эклектичность традиционных этнических и современных социокультурных приоритетов жизненных программ характерна для юношей и девушек из семей с высоким культурным индексом и проживающих в мегаполисах.

Модели жизненной перспективы, характеризующиеся единством этноментального ценностно-смыслового пространства личности и актуальных жизненных планов (33% от общего количества испытуемых), оказались наиболее эффективными, поскольку характеризуются высокой реализуемостью, о чем свидетельствуют достаточно высокие положительные коэффициенты связи в корреляционных

появлениях из следующих параметров оценки: «субъективная удовлетворенность жизнью» и «степень реалистичности жизненных планов» ($K_{корр}=0,467$ при $P\text{-level}=0,005$); «степень согласованности (*Я в настоящем*) и (*Я в будущем*)» и «степень реалистичности жизненных планов» ($K_{корр}=0,634$ при $P\text{-level}=0,005$); «социальная ориентация» и «этноментальная ориентация» ($K_{корр}=0,584$ при $P\text{-level}=0,005$) при значимых отрицательных коэффициентах корреляции таких параметров как «степень реалистичности жизненных планов» и выраженность внутриличностных конфликтов в смысловых зонах «семья» ($K_{корр}= -0,564$ при $P\text{-level}=0,005$), «интересная работа» ($K_{корр}= -0,463$ при $P\text{-level}=0,005$), «свобода» ($K_{корр}= -0,672$ при $P\text{-level}=0,005$). Можно утверждать, что чем ярче в молодом возрасте выражены внутриличностные конфликты, тем более противоречивым и нереалистичным будет построенный в молодом возрасте жизненный план. Этническая ментальность способна выполнять не только ограничительную, но и структурирующую функцию, что позволяет рассматривать этническое воспитание как фактор формирования морали, культуры и условие реалистичности жизненных программ молодежи.

Безотносительно к признаку этнической принадлежности важной психологической задачей молодого возраста является построение реалистичного и одновременно гармоничного жизненного плана в контексте интеграции современных социальных приоритетов (профессионализм, карьера, самореализация) и традиционных этнических ценностей (дом, семья, дети, уважение к традициям). Ярко данная проблема выражена в молодом возрасте для девушек: выраженность внутриличностных конфликтов в смысловых зонах «семья» $\Delta\mu-d$ *ср.* ≥ 5 баллов (показатель критерия Стьюдента для сравнения выборок по гендерному признаку $T\text{-value} = -2,249$ при $p\text{-level}=0,0332$), «интересная работа» $\Delta\mu-d$ *ср.* $\geq 6,5$ балла ($T\text{-value} = -4,124$ при $p\text{-level}=0,00076$), «свобода» $\Delta\mu-d$ *ср.* $\geq 5,5$ баллов ($T\text{-value} = 4,142$ при $p\text{-level}=0,00077$) и особенно остро обозначена для представительниц азербайджанской этнической группы. Полученные данные перекликаются с положениями теории смыслов Дж.Бугенталь, Дж.Келли, С.Мадди, Дж.Этвуд, которые отводили «смыслу» интегративную роль в структурировании жизненного опыта и ценностных ориентаций субъекта [16].

Необходимо отметить, что ценности современного урбанизированного общества часто противостоят традиционным этноментальным представлениям о жизненном укладе. Происходит «размытие» этнического самосознание личности, нивелируются жизненно важные предельные смыслы (семья, дети, здоровье), деформируются традиционные гендерные стереотипы поведения, что коррелирует со снижением уровня субъективной жизненной удовлетворенности и является источником формирования внутриличностных конфликтов.

Так, безотносительно к этнической принадлежности, молодежь предпочитает выбирать такую перспективную жизненную ориентацию, которая относительно мало согласуется с традиционными представлениями о своих гендерных ролях и предназначением в рамках традиционной семейной этнической ментальности, хотя, для представителей азербайджанской этнической группы данный феномен выражен в меньшей степени (рисунок 1а, б). Сравнительная диаграмма на рисунке 1 также показывает, что гармоничные и содержательно транспективно согласованные жизненные планы, как правило, выполняемы. Этническое воспитание в данном случае также рассматривается как фактор положительного влияния. Анализ рисунка 1 показывает, что юноши и девушки азербайджанской этнической группы в большей мере ориентированы на традиционные этнические ценности в отличие от испытуемых славянской этнической группы. Безотносительно к этнической принадлежности можно утверждать, что для юношей в большей мере характер-

на ориентация на цели профессионально-личностной направленности (карьера, материальный и личностный рост) при значительно более высоком показателе согласованности и реалистичности их перспективных ожиданий. Для девушек - чем выше ориентация на традиционные этноментальные ценности, тем реалистичнее и гармоничнее модели их жизненных планов, тем в меньшей степени девушки связывают свою жизнь с целями карьерного и профессионального роста.

В целом рисунок 1 показывает, что традиционные этноментальные ценности не рассматриваются молодежью как значимые смысловые ориентиры своей жизни (исключение составляет экспериментальная подгруппа «девушки (А)»).

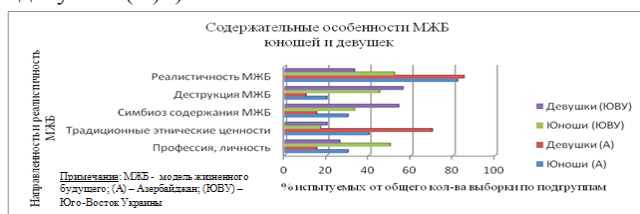


Рисунок 1- Содержательные особенности жизненно-будущего испытуемых

Это свидетельствует о пересмотре молодежью приоритетов, характерных для традиционно гендерно ориентированного общества и о значительных гендерных подвижках, характерных для роли женщины в системе современных общественных отношений в целом.

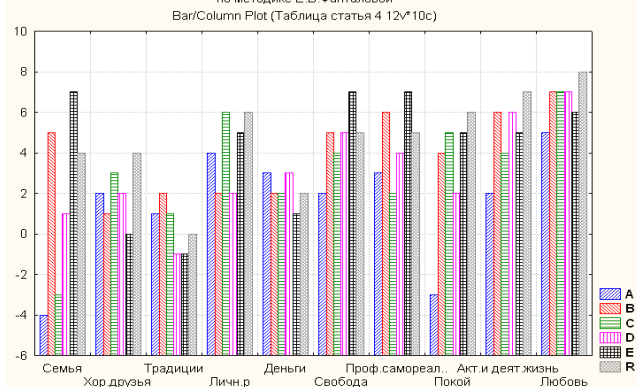
Независимо от этнической принадлежности выявлена общая для представителей двух этнических экспериментальных групп особенность ценностно-смыслового оформления субъективных моделей жизненной перспективы. Современное отношение молодежи к семье как к социальной ценности мало идентично традиционному этноментальному пониманию. Наблюдается деформация гендерных ролей в форме маскулинизации женской роли в обществе. Сама по себе в традиционной трактовке семья, в понимании современной молодежи, исключает возможности личностного роста, успешной профессионализации, возможности достижения личной свободы (рисунок 2а, рисунок 2б). В пользу данного утверждения свидетельствуют расхождения в индексах этноментальной идентичности раскладок (*Кид.раскл*) ценностных рядов (*Я традиционное этноментальное*) и (*Я будущее профессиональное*) для испытуемых двух этнических групп ($57 \leq \text{Кид.раскл} \leq 112$ - свидетельство низкой ранговой идентичности двух раскладок).

Сопоставление данных контент-анализа, стандартизированных самоотчетов и методики В. Стефансона Q-сортировка (для сравнения нецифровых массивов использовался критерий s_2) показало, что эмоционально-динамические характеристики этнического менталитета идентичны стилевым особенностям взаимодействия личности с миром, как то: способы совладания с проблемными ситуациями, субъективное отношение к жизненным трудностям, эмоционально-динамические характеристики образа жизни испытуемых.

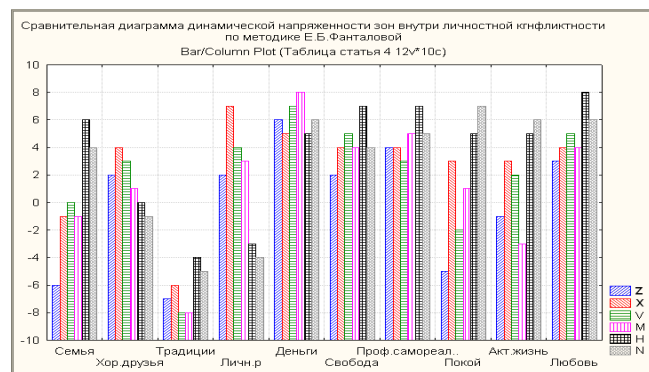
Так, для юношей азербайджанской этнической группы характерны такие динамические особенности, как: активность, настойчивость, смелость, смекалка, коллективизм, трудолюбие. При похожем наборе этноментальных характеристик типичными динамическими особенностями реализации программы перспективного жизненного будущего для юношей славянской экспериментальной подгруппы будут также активность, трудолюбие и настойчивость, хотя, есть и свои отличия. Так, наряду с перечисленными характеристиками это: индивидуализм, терпимость, осторожность, эмоциональность. Для девушек безотносительно к этнической принадлежности общими выступили такие эмоционально-динамические характеристики как: жертвенность, АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

терпимость, эмоциональность, интимность, хитрость. Для испытуемых девушек из азербайджанской группы в целом наиболее характерны такие стилевые особенности как покорность, уважение к старшим, принятие доминантной мужской роли.

Сравнительная диаграмма динамической напряженности зон внутри личной конфликтности по методике Е.Б. Фанталовой



а)



б)

А – азербайджанцы профессионально-карьерная ориентация, В – азербайджанцы семейная ориентация, С – азербайджанцы смешанная ориентация, D – азербайджанки профессионально-карьерная ориентация, E – азербайджанки семейная ориентация, R – азербайджанки смешанная ориентация, Z – л/б украинцы профессионально-карьерная ориентация, X – л/б украинцы семейная ориентация, V – л/б украинцы смешанная ориентация, M – л/б украинки профессионально-карьерная ориентация, H – л/б украинки семейная ориентация, N – л/б украинки смешанная ориентация.

Примечание: отрицательные данные на графике соответствуют зонам «смыслового вакуума», то есть зонам обесценивания смысла; Л/б украинцы – украинцы, населяющие левый берег Днепра.

Рисунок 2 - Сравнительная диаграмма напряженности зон внутриличностной конфликтности для испытуемых юношей и девушек с различной направленностью программ перспективного будущего

Анализ результатов кластеризации данных методики В. Стефансона Q-сортировка и опросника выявления зон внутриличностной конфликтности Е. Фанталовой показал, что субъективная модель перспективного будущего реалистична, если поставленные жизненные цели и задачи конкретны, измеряемы и достигаемы. При этом, для представителей азербайджанского этноса в наибольшей мере при построении жизненной перспективы значимыми являются все критерии оценки достигаемости поставленных жизненных целей. Для представительниц славянской группы испытуемых в большей мере актуальна конкретность поставленной жизненной цели в сочетании с целями перспективной самореализации. Модели жизненной перспективы испытуемых из азербайджанской этнической группы в большей степени

прагматично ориентированы.

Исследование выявило системный кризис института семьи в современном обществе. Безотносительно к этнической принадлежности можно утверждать, что в большинстве случаев девушки (более 76,7% обучающихся в высших учебных заведениях) вследствие преобладания карьерных ориентаций отодвигают возраст начала семейной жизни ближе к 30 годам. Юноши также стремятся вступать в брак позже (к 35-ти годам), так как рассматривают семейные обязанности как помеху для самореализации, карьерного роста.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась. В молодом возрасте целостная программа жизненного будущего не может быть сформирована в отрыве от традиционных этноментальных представлений.

Эффективной можно считать ту ментальную программу, которая представляет в сознании субъекта целостный образ будущего. Успешные программы жизненной перспективы характеризуются согласованностью этнического, социально-культурного, гендерного и личностного компонентов. При нарушении идентичности указанных компонентов программы перспективного будущего в качестве сигнальных индикаторов снижения ее эффективности формируются массивные зоны внутрличностных конфликтов, содержание которых указывает на те смыслы и ценности, в отношении которых нарушено интегративное единство этноментальных, социально-культурных и гендерных составляющих ментальной программы жизненной перспективы.

Этнический менталитет не является ситуативной переменной. Этничность базовая характеристика глубинных смысловых структур личности. Не смотря на то, что в своей основе этничность иррациональна, она способствует удовлетворению потребности в психологической определенности и устойчивости в условиях нестабильности окружающей среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты / под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузырея А.А. М.: Изд-во Моск. унта, 1982. С.161-165.
3. Абраменкова В.В. Идентификация-отвержение как механизм развития индивидуальности личности в онтогенезе // Психологические проблемы индивидуальности. Л., 1984. С.75-78.
4. Гнатенко П.И., Кострюкова Л.О. Национальная психология: анализ проблем и противоречий. К.: Наукова думка, 1990. С.102-134.
5. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология т.1). М.: Просвещение, 2000. 528 с.
6. Бромлей Ю.В. Основные тенденции этнических процессов в современном мире // Советская этнография. 1982. №2. С.3-15.
7. Некрасова И.Н., Нагиева В. Проблеми дослідження гендерних аспектів етноментальних структур свідомості // Соціальна психологія. 2008. № 3(29). С.27-38.
8. Душков Б.А. Актуальные проблемы этнической психологии // Психологический журнал. Т.2. № 5. С.11-17.
9. Байрамов А.С. Этнопсихологические проблемы развития личности. Баку: Аз.ГУ, 1985. 140 с.
10. Максименко С.Д. Генезис существования личности. К.: Издательство ООО «КММ», 2006. 240 с.
11. Слюсаревський М.М. Ілюзії і колізії: К.: Гнозис, 1998. 234 с.
12. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Просвещение, 1988. С.23-56.

13. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. СПб: Алетейя, 2001. С.23-56.

14. Чебоксаров Н.Н. Проблемы типологии этнических общностей в трудах современных ученых // Советская этнография. 1966. №2. С.12.

15. Майерс Дж. Социальная психология. Учебное пособие. СПб.: Питер Ком, 2004. 688 с.

16. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.

17. Поддяков А.Н. Решение комплексных проблем в неклассической парадигме / под ред. Журавлева А.Л., Юревич А.В.. М.: Институт психологии РАН., 2007. С.136-156.

18. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.:Наука, 1983. Т.1. С. 385.

19. Гулидов А.И., Наберухин Ю.И. Диалектика необходимого-случайного в свете концепции динамического хаоса // Философия науки. 2001. №1(9). С. 33-46.

20. Пригожин И.Р. Порядок из хаоса. М.:Наука, 1985. С.36-113.

УДК 159.9.075

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ИНТЕРНЕТ-АДДИКТОВ В РАННЕЙ ЮНОСТИ**

© 2016

Пантелеева Татьяна Викторовна, соискатель кафедры психологии
Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению особенностей социально-психологической адаптации интернет-аддиктов в ранней юности. Количественный и качественный анализ эмпирических данных, проведенный с применением статистических методов, установил связь между интернет-зависимостью и уровнем социально-психологической адаптации в ранней юности. При выявленной интернет-зависимости обнаружен низкий уровень социально-психологической адаптации, что затрудняет интеграцию интернет-аддиктов в социальную среду. Социально-психологическая адаптация интернет-аддиктов в ранней юности осуществляется преимущественно за счет стремления к доминированию в межличностных отношениях. Низкий уровень принятия других, низкий уровень эмоционального комфорта и высокая чувствительная (эмоциональная) ригидность, также выявленные у интернет-аддиктов в сочетании со стремлением к доминированию могут приводить к конфронтации с другими людьми и неумению построить партнерские отношения. Такие показатели затрудняют вербальную и невербальную коммуникацию и не позволяют достигнуть полноценной социально-психологической адаптации. Выявленная девиация требует дальнейшего изучения с целью разработки программ по коррекции поведения и повышения общего уровня социально-психологической адаптации интернет-аддиктов в ранней юности.

Ключевые слова: интернет-аддикция, интернет-аддикт, ранняя юность, гендерные показатели, социально-психологическая адаптация, эмоциональная (чувствительная) ригидность, девиация.

**FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE INTERNET-ADDICT
IN EARLY ADOLESCENCE**

© 2016

Panteleeva Tatiana Viktorovna, applicant of Psychology Department
Moscow Pedagogical State University, Moscow (Russia)

Abstract. The article presents the results of empirical research of peculiarities of socio-psychological adaptation of the Internet-addict in early adolescence. Quantitative and qualitative analysis of empirical data carried out with the use of statistical methods, have established a link between Internet addiction and level of socio-psychological adaptation in early adolescence. In cases of Internet addiction found low level of socio-psychological adaptation, which complicates the integration of Internet addict to the social environment. Socio-psychological adaptation of the Internet-addict in early adolescence is primarily due to the desire for dominance in interpersonal relationships. Low acceptance, low level of emotional comfort and high sensitive (emotional) rigidity, also detected in the Internet-addict in combination with the desire for dominance can lead to confrontation with other people and the inability to build partnerships. Such indicators make it difficult verbal and non-verbal communication, to achieve full social and psychological adaptation. Identified deviation requires further study to develop programs to correct the behavior and improve the overall level of socio-psychological adaptation of the Internet-addict in early adolescence.

Keywords: Internet addiction; Internet addict; early adolescence; gender indicators; social and psychological adaptation; emotional (sensitive) rigidity; deviation.

Проблема развития современного общества, вступившего в информационный период, тесно связана с изучением влияния инновационных технологий как на человечество в целом, так и на единичных его представителей. Сегодня результаты высоких технологий – Интернет, цифровые телекоммуникации, мобильная связь – стали неотъемлемой частью нашей жизни. Очевидно, что новые информационные каналы несут современному обществу как положительные, так и отрицательные последствия. Следовательно, одной из задач современной социально-гуманитарной науки является задача всестороннего изучения такого влияния, как на отдельного человека, так и на человечество в целом.

В связи с этим представляется актуальным вопрос, связанный с изучением феномена интернет-аддикции, который сопровождает новые явления в социуме и одновременно сам является таким новым явлением. Интересен тот факт, что изучение нового вида аддикций началось в США в 1994 году [1], когда группа американских ученых впервые обратила внимание на лиц, зависимых от пребывания в сети Интернет и разместила разработанный для их выявления он-лайн опросник, тогда как сам термин интернет-аддикция появился лишь в 1996 году [2].

Для психологов любое аддиктивное (зависимое) поведение рассматривается как одна из форм до болезненного расстройства в рамках девиантного поведения, основанная на злоупотреблении каким-либо способом ухода от реальности путем изменения психического состояния. По мнению большинства ученых, занимающихся данной проблемой (К. Янг, М. Гриффитс, И. Голдберг,

Л.Н. Юрьева Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смылова, А.И. Мандель, А.Ю. Егоров, Е.В. Змановская и др. [1 - 11]), интернет-зависимость означает расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера (или устройства его заменяющее) не зависимо от вида деятельности в сети. Иначе говоря, интернет-зависимость трактуется психологами как навязчивая идея или потребность, основанная на компульсивном желании войти в Интернет, находясь вне сети, и невозможность выйти из Интернета при его использовании.

Опасность нового вида поведенческой зависимости в настоящее время признана Всемирной организацией здравоохранения, которая готовит обновленную версию Международного классификатора болезней, куда помимо прочего, войдет и интернет-аддикция. Сейчас новый вариант МКБ рецензируется в различных странах. Помимо медицинского аспекта интернет-зависимость несет угрозу также личностному потенциалу интернет-аддикта. По сводным данным психологов и психотерапевтов, в настоящее время интернет-аддикции подвержены около 10% пользователей сети Интернет, в основном лица подросткового и юношеского возраста.

По нашему мнению, наиболее сильно страдает от чрезмерного использования Интернета коммуникативная и эмоциональная сферы молодых людей, когда естественный живой контакт с окружающим миром заменяется общением в виртуальной среде. Очевидно, что интернет-аддикты в ранней юности могут иметь нарушения в развитии коммуникативно-эмпатических способностей, что может отразиться на взаимоотношениях с окружающими и стать одной из причин низкой соци-

ально-психологической адаптации.

С целью изучения влияния интернет-аддикции на показатели социально-психологической адаптации в ранней юности мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 452 человека, из которых 214 – лица мужского пола и 238 – женского. Возраст испытуемых на момент исследования – 15-18 лет.

Первоначально были выявлены интернет-аддикты или имеющие предрасположенность к интернет-аддикции испытуемые. Для этих целей был использован тест К. Янг в адаптации Буровой (Лоскутовой) В.А. [12], также проводилось визуальное наблюдение за участниками исследования. По результатам нашего исследования по изучению интернет-аддикции, эмпирические данные распределились следующим образом (Таблица 1):

Таблица 1 - Распределение испытуемых по группам пользователей Интернета: n=452 (100%)

Группы пользователей	Умеренный пользователь	Предрасположенный пользователь	Зависимый пользователь
Значения (абсолютные и в %)	403 89,1%	37 8,2%	12 2,7%

Анализ результатов по изучению интернет-зависимости в ранней юности, представленных в Таблице 1 показал, что основная масса опрошенных учащихся (89,1%) не имеют явно выраженных проблем с использованием Интернета. В тоже время патологически зависимые пользователи Интернета составляют 2,7%. Этот показатель, на наш взгляд, соответствует действительности, так как патологическое пристрастие к Интернету в ранней юности сходно с проявлениями и причинами других аддиктивных расстройств, в частности с патологическим пристрастием к азартным играм. Процент этой аддикции по общемировым данным составляет 2-3% населения индустриально развитых стран.

Интересной для нас оказалась группа испытуемых, предрасположенных к интернет-зависимости. В эту группу вошли более 8% опрошенных. Это так называемая просоциальная группа, группа неустойчивых пользователей Интернета, которая при неблагоприятном стечении обстоятельств может перейти из группы предрасположенных к интернет-зависимости в группу зависимых от Интернета.

В соответствии с задачами нашего исследования после обработки анкет учащихся на вопросы методики К.Янг, мы сформировали две группы испытуемых: интернет-аддикты (группа А) и независимые пользователи Интернета (группа Б). В группу А вошли те испытуемые, которые были отнесены к зависимым или предрасположенным к зависимости пользователям Интернета. Всего в эту группу вошло 49 человек, набравших более 50 баллов по методике К. Янг.

Таким образом, в процентном соотношении от общей группы испытуемых данный результат составил 10,9%. Группа Б была определена путем случайной выборки среди лиц с умеренным использованием Интернета (менее 50 баллов по методике К. Янг) и также составила 49 человек.

Существенным, на наш взгляд, дополнением к анализу полученных по методике К. Янг эмпирических данных стали гендерные показатели интернет-аддикции. Сравнение показателей по гендерному признаку возможно, поскольку соотношение лиц мужского и женского пола, принявших участие в нашем опросе, составило примерно равное количество (лиц мужского пола – 214 человек, лиц женского пола – 238 человека). Наглядно полученные результаты исследования представлены в Таблице 2 и 3.

Таблица 2 - Распределение испытуемых женского пола по группам пользователей Интернета: n=238 (100%)

Группы пользователей	Умеренный пользователь	Предрасположенный пользователь	Зависимый пользователь
Значения (абсолютные и в %)	220 92,4%	15 6,3%	3 1,3%

Таблица 3 - Распределение испытуемых мужского пола по группам пользователей Интернета: n=214 (100%)

Группы пользователей	Умеренный пользователь	Предрасположенный пользователь	Зависимый пользователь
Значения (абсолютные и в %)	183 85,6%	24 11,0%	7 3,4%

Для получения статистически значимых показателей по выявленному гендерному фактору интернет-аддикции нами были применены: критерий хи-квадрат Пирсона и критерий ф-угловое преобразование Фишера. В результате применения критерия хи-квадрат Пирсона было установлено, что существуют значимые различия распределений лиц мужского и женского пола по уровням интернет-зависимости ($X^2_{эмп} = 4.893$; $p \leq 0.05$). По критерию ф-угловое преобразование Фишера количество предрасположенных к зависимости и зависимых от Интернета в группе юношей статистически значимо выше, чем в группе девушек ($\phi_{эмп} = 2.353$; $p \leq 0.01$). Таким образом, можно утверждать, что существуют гендерные различия интернет-аддикции в ранней юности, которые проявляются в преобладании интернет-зависимых юношей над интернет-зависимыми девушками. Установленный факт свидетельствует о более высоком факторе риска развития интернет-аддикции среди представителей мужского пола.

В соответствии с целью нашего исследования, которая состояла в изучении влияния интернет-зависимости на показатели социально-психологической адаптации в ранней юности, испытуемым группы А (интернет-аддикты) и группы Б (независимые пользователи Интернета) были предложены две методики: модифицированный Томский опросник ригидности Г.В. Залевского (ТОРЗ) [13] и опросник социально-психической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (шкала СПА), модифицированный А.К. Осницким [14].

Психическая ригидность означает трудность корректировки индивидом своего поведения в ситуации, требующей изменения поведения или установок. Психическая ригидность является противоположностью социально-психологической адаптивности как способности приспосабливаться к новой социальной среде или новым обстоятельствам. Таким образом, исследование у испытуемых двух указанных личностных характеристик, позволило с большей вероятностью приблизиться к объективному результату на данном этапе нашего исследования.

Томский опросник ригидности Г. В. Залевского (ТОРЗ) структурно состоит из серий специально отобранных вопросов, соответствующих шести основным шкалам и включает в себя 150 вопросов. В описании ТОРЗ автор указывает на возможность модификации опросника в соответствии с выделенными шкалами. В русле нашего исследования наиболее интересным было исследовать уровень сенситивной (эмоциональной) ригидности у учащихся, который отражает эмоциональную реакцию респондента на новое или на такие ситуации, которые требуют каких-либо изменений. В связи с этим испытуемым был предложен модифицированный вариант ТОРЗ, который включил в себя 45 вопросов. Подсчет результатов происходил путем суммирования баллов за ответы в соответствии с ключом к методике. Результаты, полученные испытуемыми обеих групп, представлены в Таблице 4.

Таблица 4 - Распределение испытуемых по уровням сенситивной ригидности (группы А и Б)

Уровень сенситивной ригидности	Группа А (n=49)		Группа Б (n=49)	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
Низкий (0-19 баллов)	2	4,2%	6	12,2%
Умеренный (20-38 баллов)	27	55,1%	33	67,4%
Высокий (39-57 баллов)	19	38,7%	10	20,4%
Оч. высокий (58-76 баллов)	1	2%	0	0%

В ходе анализа результатов испытуемых обеих групп по уровню сенситивной (эмоциональной) ригидности, были установлены такие средние значения этого показателя: по группе А - 39.63, по группе Б - 30.06. Оценка

значимости наблюдаемых различий по U-критерию Манна-Уитни ($U_{\text{Эмп}}=533$; $p \leq 0.01$) выявила их статистическую значимость, что позволило сделать вывод о том, что уровень сенситивной ригидности у интернет-аддиктов статистически выше, чем у независимых пользователей Интернета.

Как уже было указано, в соответствии с целью нашего исследования нам было важно проверить такой эмпирически выявленный факт путем изучения уровня социально-психологической адаптации у испытуемых обеих групп. Для этой цели был использован опросник «Социально-психической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда (шкала СПА, модифицированная А.К. Осницким). Указанный опросник состоит из 101 суждения, включающих нейтральные и контрольные вопросы (шкала лжи). Основные вопросы методики позволяют оценить общий уровень адаптации испытуемого, а также выявить критерии адаптации в соответствии со шкалами СПА. Результаты испытуемых по каждой из шкал СПА рассчитывались по индивидуальным формулам и представляют собой интегральный показатель, выраженный в процентах. Интерпретация результатов производилась в соответствии с цифровыми значениями по каждому показателю и определялась как низкая (0-30%), умеренная (31-60%), средняя (61-80%) или высокая степень (81-100%).

Полученные результаты в обеих группах распределились следующим образом (Таблица 5):

Таблица 5 - Распределение испытуемых по шкалам (показателям) социально-психологической адаптации (группа А, n=49)

Наименование показателя	Значения (абсолютные и в процентах)			
	Низкий уровень	Умеренный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Адаптация	8 16,3%	15 30,6%	24 49%	2 4,1%
Самопринятие	4 8,2%	18 36,7%	21 42,9%	6 12,2%
Принятие других	9 18,4%	20 40,8%	19 38,8%	1 2%
Эмоциональный комфорт	10 20,4%	25 51%	13 26,6%	1 2%
Интернальность	6 12,2%	24 49%	17 34,7%	2 4,1%
Стремление к доминированию	3 6,1%	12 24,5%	27 55,1%	7 14,3%

Таблица 6 - Распределение испытуемых по шкалам (показателям) социально-психологической адаптации (группа Б, n=49)

Наименование показателя	Значения (абсолютные и в процентах)			
	Низкий уровень	Умеренный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Адаптация	6 12,2%	11 22,5%	26 53,1%	6 12,2%
Самопринятие	4 8,2%	16 32,7%	23 46,9%	6 12,2%
Принятие других	7 14,3%	15 30,6%	21 42,9%	6 12,2%
Эмоциональный комфорт	4 8,2%	15 30,6%	21 42,9%	9 18,3%
Интернальность	5 10,2%	10 20,4%	26 53,1%	8 16,3%
Стремление к доминированию	7 14,3%	16 32,7%	21 42,9%	5 10,1%

При изучении эмпирических данных испытуемых группы А и группы Б по уровню социально-психологической адаптации были установлены следующие средние значения этого показателя: группа А – 72,86; группа Б – 86,57. При выявлении значимости различий полученных показателей с помощью U-критерия Манна-Уитни было установлено, что результаты испытуемых группы статистически значимо выше, чем в группе А ($U_{\text{Эмп}}=474$; $p \leq 0.01$). Таким образом, эмпирически установлено, что уровень общей социально-психологической адаптации у интернет-аддиктов статистически ниже, чем у независимых пользователей Интернета.

При вычислении коэффициента ранговой корреляции показателей испытуемых обеих групп по уровням сенситивной (эмоциональной) ригидности и социально-психологической адаптации по формуле Спирмена (с целью установления их взаимосвязи) был получен статистически значимый отрицательный коэффициент корреляции $r_{\text{Эмп}} = -0.743$ ($p \leq 0.01$). Таким образом, полученный результат свидетельствует о том, что чем выше уровень ригидности, тем ниже социально - психологическая адаптация в ранней юности (и наоборот).

С целью изучения характера интеграции интернет-аддиктов в социальную среду был проведен анализ эмпирических данных, полученных испытуемыми по показателям (шкалам) СПА. В результате установлено, что АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

социальная адаптация интернет-аддиктов в ранней юности осуществляется преимущественно за счет стремления к доминированию в межличностных отношениях (69,4% испытуемых). В тоже время, у таких учащихся отмечен низкий уровень принятия других (59,2%) и экстернальность в поведении (61,2%), что в сочетании со стремлением к доминированию может приводить к конфронтации с другими людьми и неумению построить партнерские отношения. Эмоциональный дискомфорт (70,4% респондентов в группе интернет-аддиктов) также затрудняет их вербальную и невербальную коммуникацию, что не позволяет достигнуть полноценной социально-психологической адаптации. В то же время преобладающими показателями социально-психологической адаптации в группе независимых пользователей Интернета явились – интернальность (69,4%), эмоциональный комфорт (61,2%) и самопринятие (59,1%).

Таким образом, выявленные по шкалам СПА критерии дезадаптированности у интернет-зависимых испытуемых означают их эмоциональную и социальную негибкость через неприятие окружающих, нежелание и неумение брать на себя ответственность и самостоятельно решать те или иные проблемы, иначе говоря, свидетельствуют об их психической ригидности.

Результаты, полученные с помощью нашего исследования по изучению особенностей социально-психологической адаптации интернет-аддиктов в ранней юности, позволили сделать следующие выводы:

1. В ходе проведенного исследования по выявлению интернет-аддиктов в ранней юности было установлено, что 10,9% респондентов от общего количества испытуемых, регулярно использующих Интернет, являются зависимыми или предрасположенными к зависимости пользователями Интернета, что соответствует общему статистическим данным.

2. С помощью результатов нашего исследования статистически доказано, что гендерные различия интернет-аддикции в ранней юности проявляются в преобладании интернет-зависимых юношей над интернет-зависимыми девушками, что свидетельствует о более высоком факторе риска развития интернет-аддикции среди представителей мужского пола.

3. Анализ эмпирических данных, полученных с помощью модифицированного Томского опросника ригидности Г.В. Залевского, установил, что уровень сенситивной (эмоциональной) ригидности интернет-аддиктов статистически значимо выше, чем у независимых пользователей Интернета. Это свидетельствует о неспособности интернет-аддикта чувствовать эмоциональное состояние собеседника, в результате чего он не имеет возможности адекватно реагировать на сложившуюся ситуацию или ее изменение. Таким образом, высокая сенситивная ригидность интернет-аддикта может сказываться на развитии его коммуникативно-эмпатических способностей.

4. В результате применения статистических методов расчета к эмпирическим данным, полученным испытуемыми по опроснику социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, было установлено, что уровень СПА у интернет-аддиктов статистически ниже, чем у независимых пользователей Интернета. Социальная адаптация интернет-аддиктов в ранней юности осуществляется преимущественно за счет стремления к доминированию в межличностных отношениях (69,4% респондентов). При этом у таких испытуемых отмечен низкий уровень принятия других, который в сочетании со стремлением к доминированию может приводить к конфронтации с окружающими и неспособностью построить с ними партнерские отношения. Низкий уровень эмоционального комфорта (70,4%) и экстернальность в поведении (61,2 %) у интернет-аддиктов, еще сильнее затрудняют их вербальную и невербальную коммуникацию, что не позволяет достигать полноценной социально-психологической адаптации.

Выявленная девиация требует дальнейшего изучения с целью разработки программ по коррекции поведения и повышения общего уровня социально-психологической адаптации интернет-аддиктов в ранней юности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Young Kimberly S. Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment / Wiley, 2010.-312p.
2. Goldberg I. Internet addiction disorder // CyberPsychoogy & Behavior/ 1996/- Vol.3, №4. – P.403-412.
3. Griffiths M.D. Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyber Freaks and Those Who Love Them / New Harbinger Publications, 1999. - 227p.
4. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.Е. Интернет: воздействие на личность // «Гуманитарные исследования в интернете»/ Под редакцией А.Е. Войскунского – М.,«Можайск-Терра», 2000. - 432 с.
5. Аршинова В.В. Системная профилактика зависимого поведения: Монография. – М.: ООО «Издательский сервис», 2012. – 432 с.
6. Акопов, А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности / А.Ю. Акопов. – СПб.: «Речь», 2008. – 224 с.
7. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2000. – С.100-131.
8. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
9. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие.- СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
10. Мандель Б.Р. Психология зависимостей (аддиктология).- М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. – 320 с
11. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография.— Днепропетровск: Пороги, 2006. - 196 с.
12. Бурова (Лоскутова) В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств. Дисс. к.м.н. – Новосибирск – 2004 г. – 157 с.
13. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с.
14. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. —2004. — №1.— С.43-56.

УДК 159.9

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ

© 2016

Копышева Елена Николаевна, кандидат медицинских наук,
начальник учебно-методического отдела

Пчелинцева Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Психологии и педагогики», докторант Мурманского государственного университета
Ивановская государственная медицинская академия, Иваново (Россия)

Аннотация. В современных социально-экономических условиях, одной из актуальных проблем общества следует считать распространенность психосоматических заболеваний среди детей. Психосоматические расстройства - наиболее распространенная форма соматической патологии в педиатрической практике, которая составляет, по данным различных исследователей, 40-68% от числа обратившихся (Д.Н.Исаев, 2004, Ю.С.Шевченко, 2006). Согласно данным научно-исследовательских работ, одной из причин, способствующих высокой заболеваемости среди детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста, является «дисбаланс в семейной системе, межличностных взаимоотношений в диаде «мать - ребенок», в триаде «мать - ребенок - отец». Согласно современным представлениям, медицинская реабилитация рассматривается как комплекс взаимосвязанных медицинских, психологических и социальных мероприятий, направленных на разработку и апробацию комплексной реабилитационной программы работы с детьми для снятия психосоматических симптомокомплексов на ранних этапах онтогенеза личности. Актуальность исследования по разработке комплексной программы - модели медико-психологического сопровождения детей с психосоматическими заболеваниями и их родителей заключается в том, что дети с такими симптомами обладают тенденцией к формированию особенностей личности, которые позволили обозначить этот тип как психосоматический профиль личности. В фокусе данного исследования — ребенок психосоматического профиля личности, являющийся субъектом медико-психологического сопровождения, организуемого и управляемого психологом в особых условиях и со специфическими целями — укрепления детско-родительских отношений, коммуникаций в семье, улучшения показателей здоровья и реабилитации детей для дальнейшего осуществления образовательного процесса. Содержательный аспект комплексной программы - модели медико-психологического сопровождения детей с психосоматическими заболеваниями и их родителей включает методы и приемы системной семейной психотерапии. Реализация данного вида психотерапии предполагала использование проблемно-поисковых ситуаций, сценарии которых включали сказочные образы, сказочные сюжеты ориентированные на проживание травмирующих событий, приобретение индивидуального опыта в преодолении страхов, тревоги, разочарования, ревности, подавленного эмоционального состояния, сопровождающихся психосоматическими заболеваниями. Основные положения статьи могут быть использованы в научной и педиатрической деятельности при рассмотрении вопросов о медико-психологической реабилитации детей психосоматического профиля.

Ключевые слова: системно-следственный подход; психосоматические заболевания; психотерапевтические методы, комплексная программа - модели медико-психологического сопровождения детей с психосоматическими заболеваниями и их родителей.

MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN PSYCHOSOMATIC PROFILE IN THE SYSTEM OF REHABILITATION

© 2016

Kopysheva Elena Nikolaevna, candidate of medical sciences, head of teaching and methodical department
Pchelintseva Eugenia Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department
“Psychology and pedagogics”, doctoral student of the Murmansk State University
Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo (Russia)

Abstract. In the current socio-economic conditions, one of the pressing problems of society should be considered as the prevalence of psychosomatic disorders among children. Psychosomatic disorders - the most common form of somatic diseases in pediatric practice, which is, according to various researchers, 40-68% of the number of applicants (D.N. Isaev 2004, Yu.S. Shevchenko, 2006). According to scientific research, one of the reasons that contribute to the high incidence among children both preschool and primary school age, is “the imbalance in the family system, interpersonal relations in a dyad” mother - child “in the triad of” mother - child - father “. According to modern concepts, medical rehabilitation is seen as a set of interrelated medical, psychological and social measures aimed at the development and testing of a comprehensive rehabilitation program working with children to relieve psychosomatic symptom in the early stages of ontogeny of personality. Relevance of the research to develop a comprehensive program - a model of medico - psychological support for children with psychosomatic disorders and their parents is that children with these symptoms have a tendency to the formation of personality traits that allow this type of mark as a psychosomatic personality profile. The focus of this study - the child psychosomatic personality profile, which is the subject of health psychological support, organized and managed as a psychologist in special circumstances and with specific objectives - strengthening the child - parent relationship, communication in the family, improve health outcomes and rehabilitation for the further implementation of the educational process. The substantial aspect of the integrated program - a model of medico - psychological support for children with psychosomatic disorders and their parents include the methods and techniques of systemic family therapy. The implementation of this type of therapy involves the use of problem-search situations where scripts included fabulous images, fairy tales focused on living the traumatic event, the acquisition of individual experience in overcoming fears, anxiety, frustration, jealousy, depressed emotional state accompanying psychosomatic diseases. Main article can be used in scientific and pediatric activities when considering the psychological rehabilitation of psychosomatic health profile of children.

Keywords: system investigation approach; psychosomatic diseases; psychotherapy methods, the complex program is models of mediko - psychological accompaniment of children with psychosomatic diseases and their parents.

Медико - психологическое сопровождение детей с психосоматическими заболеваниями – «это особый комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, направленных на обеспечение благоприятных условий

для преодоления последствий травмирующих ситуаций, являющихся пусковым механизмом возникновения психосоматических симптомов заболевания у детей, а также оказания помощи и поддержки родителям в поиске эф-

фективных методов и приемов взаимодействия с больным ребенком» [1, с.39].

В Детском центре общественного благотворительного фонда «МАМА» Ивановской области, где проводилось настоящее исследование (2013-2014 г.г.) свыше 20 - 60% от общего количества обращающихся детей раннего, дошкольного возраста страдали психосоматическими расстройствами, имели психосоматические реакции. Говоря о «психосоматическом расстройстве», мы подразумеваем функциональное расстройство, например, дискинезию желчевыводящих путей, дискинезию кишечника и так далее [1, с.93]. Когда мы говорим «психосоматическое заболевание», мы имеем в виду заболевание, в котором уже присутствует органическая основа, например, язвенную болезнь, бронхиальную астму [1, с. 95]. Это уже более тяжелый процесс, где, помимо функциональных расстройств, имеются органические изменения.

Психосоматические расстройства - наиболее распространенная форма соматической патологии, которая составляет, по данным различных исследователей, 40-68% от числа обратившихся (Д.Н.Исаев, 2004, Ю.С.Шевченко, 2006) Одной из причин, способствующих высокой заболеваемости, является «дисбаланс в семейной системе, межличностных взаимоотношений в диаде «мать - ребенок», в триаде «мать - ребенок - отец» [3, с.180; 6, с.182]. Своевременная диагностика детско-родительских отношений проводимая в лечебно-профилактических учреждениях, помогает своевременно оказать коррекционную работу по восстановлению благоприятных межличностных отношений в семье, что в свою очередь благоприятно влияет на выздоровление [2, с.36; 7, с. 132].

Цель настоящего исследования: разработка комплексной программы - модели медико - психологического сопровождения детей с психосоматическими заболеваниями, родителей сопровождающих ребенка, в системе реабилитации, включающей методы сказкотерапии, разработанные с учетом индивидуальных особенностей пациента, специфики протекания психосоматического заболевания и его характерологических особенностей.

Теоретико-методологическими основами, ставшими основополагающими в разработке комплексной программы - модели медико- психологического сопровождения детей с психосоматическими заболеваниями, родителей сопровождающих ребенка, в системе реабилитации, стали следующие положения:

- идеи интегративно-деятельностного подхода в психотерапии (Н.Н.Авдеева, Н.Н.Буторина, Б.Д.Карвасарский, и др.);

- идеи коммуникативно-диалогического подхода, предполагающего сотрудничество, налаживание четких взаимосвязей и равноправных отношений между субъектами реабилитационного процесса (В.В.Давыдов, Д.А.Леонтьев, В.А.Петровский и др.);

- теория деятельностного опосредования развития психики ребенка (Б.Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.);

- исследования, основанные на теории эмоций, психологическом анализе эмоциональных явлений и нарушений эмоционального развития в детском возрасте (Г.М. Бреслав, В.К. Виллонас, К. Изард, В.В. Лебединский и др.);

- идеи рефлексивно-творческого подхода (Матюшкин, А.Оржековский, Я.А.Пономарёв, И.Н.Семёнов, С.Ю.Степанов), отстаивающего приоритетность комплексного воздействия на ребенка с психосоматическими заболеваниями различных видов искусств, в основе которого лежит творческая результативность, связанная с развитием рефлексивных способностей проиграть, пережить, осознать конфликтную ситуацию путем решения проблемно – поисковых ситуаций;

- личностно - ориентированный подход, учитыва-

ющий интересы каждой личности и направленный на создание единого психотерапевтического - развивающего пространства (А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, В.Я.Ляудис, А.Б. Орлов, R.Berns);

Следуя, принципам семейного, системного подхода мы исходили из следующих позиций:

- при возникновении психосоматического заболевания у ребенка, значительно возрастает роль системной семейной психотерапии, основанной на симптомо- следственном подходе основанном на том, что симптомами следствиями возникновения психосоматических заболеваний выступают: коммуникации в семейной системе, сложные отношения в диаде «мать- ребенок», в триаде «мать-ребенок-отец» и индивидуальная история самого ребенка, то есть, для достижения устойчивых результатов врачам- педиатрам, психотерапевту нужно работать не только с ребенком, но и с его семьей [4, с.58];

- лечебная сказка не только несет «послание для ребенка, для членов его семьи, как надо поступать, что надо изменить в коммуникациях, метакоммуникациях, чтобы не допустить развитие патохарактерологических реакций, психотического поведения [5, с.102];

- использование психотерапевтических методов: сказкотерапия, игротерапия, песочная терапия, в работе с детьми, и их родителями раскрывает через художественные образы, сценарий авторской сказки неосознаваемые причины психосоматических заболеваний, такие как: страх наказания, реакция ребенка на развод, утрату лично-значимого субъекта для ребенка и т.д. [5, с. 92].

- своевременная психодиагностика детско-родительских отношений (наблюдение, беседа, детский вариант опросника Шмишека-Леонгарда, проективные методики – цветовой тест Люшера и «Детский рисунок свободных ассоциаций»), психотерапия детей с психосоматическими заболеваниями, групповые занятия, консультирование родителей, способствовали эффективной реабилитации ребенка, коррекции психосоматических синдромов с учетом индивидуальных особенностей пациента, ориентируясь при этом на специфику протекания психосоматического заболевания и его характерологических особенностей [12, с. 32].

Приоритетными идеями комплексной программы - модели стали исследования, раскрывающие особенности использования сказкотерапии как доминирующей характеристики в преодолении психосоматических заболеваний, индивидуального проявления: самостоятельности, инициативности, волевых усилий, готовности отступить от заданного образца «разрушить» инструкцию и принять нестандартное решение (Л.И.Божович, 1994, А.Н.Зимица, 1995), а также как источника гармонизации личности ребенка (Д.А.Богоявленской, 1992, Е.Н.Николаевой, 2001, А.М.Михайлова, 1998, Т.Д. Зинкевич, 2004).

В рамках системного семейного подхода мы использовали проблемно- поисковые ситуации, сценарии которых включали сказочные образы, сказочные сюжеты ориентированные на проживание травмирующих событий, приобретение индивидуального опыта в преодолении страхов, тревоги, разочарования, ревности, подавленного эмоционального состояния, сопровождающие психосоматическими заболеваниями. На проблемно- творческой основе, было спроектировано целостное образовательное содержание, включающее работу с детьми по преодолению страхов, конфликтности в межличностных отношениях. Проблемно- поисковые ситуации в процессе реализации ведущих направлений комплексно реабилитационной программы, преследовали цель развитие самостоятельности, рефлексии на незаконченный рисунок, сюжет игровой терапевтической ситуации, незавершенной сказки, рассказа, без подсказанного решения, выхода из проблемной ситуации.

Самостоятельное нахождение ответа рассматривался как творческий акт- поступок, в результате которого возникает новый сюжет сказки, необычный рисунок.

Содержательный аспект творческих заданий является решением конфликтной ситуации, преодолением страха. Например, в проблемно – поисковой ситуации «Как помирить мишутку и хомячка», ребенок может по-разному трансформировать игровой сюжет: позвать на помощь старшего друга «Топтыгина», помирить зверей, подарить им подарки и т.д. Более сложными являются проблемно – поисковые ситуации, основанные на «технике активного воображения» (Р.М. Чумичева) [13, с.53]. С точки зрения представителей данного гуманистического направления, коррекционные возможности проблемно – поисковых ситуаций связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я». Так, педагог побуждает детей к самостоятельной импровизации, сочинению, развертыванию сюжета проблемной ситуации [8, с. 102];

При этом взрослый использует следующие методы:

- дорисовывание цветных пятен и их озвучивание (детям предлагается воспользоваться изображенным цветным пятном на листке бумаги и завершить его до воображаемого образа, затем рассказать, что изображено);

- изображение своего настроения после прослушивания сказки, используя прием по изобразительной технике «монотипия». На данном этапе, реализуя метод творческих заданий, педагог организует игровое пространство, вовлекая ребенка в различные продуктивные виды деятельности (рисование, игровую драматизацию, лепку, аппликацию из готовых изображений). При этом в индивидуальной, групповой форме работы с детьми педагог использует различные художественные средства выразительности, которые являются безопасными способами разрядки эмоционального напряжения.

Эффективным средством снятия мышечного эмоционального напряжения, развития воображения и фантазии малыша являются такие релаксационные упражнения, как «Тихое озеро», «Порхание бабочки», «Путешествие в волшебный лес», «Плывем на облаках» и др.

Основные модули комплексной программы: организационно – диагностический, содержательно – преобразующий, результативно – оценочный. Рассмотрим в рамках данного формата статьи программное содержание, которое соответствует вышеуказанным модулям.

Организационно - диагностический модуль. Ведущее направление - помощь и поддержка детей психосоматического профиля: диагностическое обследование семейной ситуации, гомеостаза, патологических характеристик личности членов семьи, использование специфических методов, приемов и форм для развития положительных форм общения и эмоционально окрашенного взаимодействия со взрослым; создание культурной медико - психотерапевтической среды для организации совместной деятельности ребенка с матерью, психотерапевтом, игровых действий, организация и использование проблемно – поисковых ситуаций для актуализации и реализации ребенком своих переживаний; мониторинг совместно со взрослым травмирующей ситуации опосредованной, с использованием игрушек, осуществление мониторинга преодоления последствий травмирующих ситуаций, страхов.

Содержательно - преобразующий модуль. Ведущее направление, это развития психотерапевтической компетентности родителей в организации условий преодоления последствий травмирующих ситуаций, достижение эффективности результатов лечения психосоматических заболеваний, расстройств: использование активных форм коммуникативной психологии общения педиатров с родителями, детьми, использования методов и приемов психотерапевтического взаимодействия, адекватных возрастным индивидуальным особенностям детей. Проблемно – поисковые ситуации и средства их воплощения в работу с детьми, психосоматического

профиля, определяли на данном этапе изменения отношений к методическим приемам оказания помощи [9, с. 112-113].

Из источника получения знаний непосредственно от психолога, методические приемы оказания помощи становились средством организации познавательной творческой деятельности, обобщением и уточнением, имеющихся у детей представлений в сфере межличностного общения. При этом проблемно – поисковые ситуации позволили ввести в процесс преодоления психосоматических синдромов заболевания специальные групповые и индивидуальные занятия по развитию творчества, состоящие из трех – четырех элементов творческой деятельности (например, выбор понравившейся ребенку игрушки, сочинение сказки вместе с психологом, главным героем которой выступает выбранная игрушка, совместно с психологом организованная сюжетная игра с незнакомыми игрушками), которые требовали от ребенка самостоятельной ответной реакции на ситуацию, без подсказанного ему ответа, отступления от образца на основе знакомого зрительно – слухового образа, самостоятельного нахождения характерных особенностей действий персонажа [10, с. 112];

Результативно - оценочный модуль. Ведущее направление - оказание консультативно – дидактической помощи родителям в преодолении стереотипов и проблем в межличностном взаимодействии с детьми в условиях семьи: создание условий для приобретения родителями необходимых знаний о психосоматических особенностях детей психосоматическими заболеваниями; средствах и методах преодоления травмирующих ситуаций, использование активных форм вовлечения родителей в совместную творческую деятельность с ребенком.

С целью оценки позитивной динамики содержания программы предусмотрен мониторинг, включающий следующие показатели: изменения в системе взаимоотношений родителей с ребенком, в системе взаимоотношений между родителями и ребенком, в представлениях ребенка о себе, отношении ребенка к себе, что проявляется в желании ребенка сотрудничать с психотерапевтом, стремление найти совместный с психотерапевтом выход из конфликтной ситуации и принять свое решение, разрешает проблемно – поисковую ситуацию, проявляя при этом инициативу в выборе различных средств выразительности (краски, карандаши, аппликации готовых изображений, лепка и др.) с целью выражения своих чувств, переживаний [11, с. 5].

Таким образом, разработанная комплексная программа – модель медико - психологического сопровождения, включающая оригинальную методику сказкотерапии для работы с детьми и подростками психосоматического профиля, может быть реализована в лечебно-профилактических учреждениях. Реализуемый новый подход к анализу сказок, на основе системного семейного подхода включающего такие симптомы - следствия: коммуникации в семье, индивидуальная история болезни, межличностные отношения в диаде «мать и ребенок», в триаде «мать- ребенок- отец», семейный гомеостаз и семейная патология, циркулярные последовательности в семье, способствовал осознанию психосоматических синдромов заболеваний.

Таким образом, в настоящем исследовании было показано, что специалист, работающий с больными детьми, должен не только реабилитировать, лечить и сопровождать пациента в болезни, но и понимать актуальность психопрофилактических действий, направленных на процессы сохранения здоровья подрастающего поколения. Он сможет сделать это тем лучше и качественнее, чем глубже будет осведомлен о причинах возникновения заболеваний и особенностях психологии детей. Специфика стрессоров и выбор лечебной сказки зависит от нозологической формы (невротические, психосоматические и поведенческие расстройства), возраста,

пола и структуры семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранов, А.А. Болезни органов пищеварения у детей. Горький, 1981. - 150с.
2. Баркаган, Л.З. Нарушение гомеостаза у детей. М.: Медицина, 1993.- 176с.
3. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе: хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг.М.:МГУ, 1981.-С. 129-138.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.-100с.
5. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
6. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967 - С. 180-185.
7. Василюк, Ф.Е. Психология переживаний. М.: МГУ, 1984. - 200 с.
8. Клепцова, Е.Ю. Терпимое отношение к ребенку; психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Просвещение, 2005.-150с.
9. Кожевникова Е. В., Мухамедрахимов Р. Ж., Чистович Л. А. Санкт-Петербургская программа «Абилитация Младенцев» первая в России программа раннего вмешательства // Педиатрия. 1995. № 4. С. 112-113.
10. Лисина, М.И., Сильвестру, А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1983. - 112 с.
11. Лисина, М.И. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание. - 1994. - № 3. - С. 4-7.
12. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. С.31–57
13. Чумичева, Р. М. Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка // Ребенок в мире культуры. - Ставрополь,1988.- С. 57-71.

УДК 159.9.072.432

ТИПОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

© 2016

Самойлик Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры пенитенциарной психологии и пенитенциарной педагогики
Кузбасский институт ФСИН России, Новокузнецк (Россия)

Аннотация. В условиях трансформации базовых основ современного общества актуализируется проблема профессиональной подготовки специалистов разного уровня. Наиболее эффективным критерием профессионального становления являются профессионально-ценностные ориентации. Рассмотрение профессионально-ценностных ориентаций в современной отечественной науке чаще всего осуществляется относительно педагогической деятельности как социально значимой. Однако, остальные виды профессиональной деятельности, в контексте данной проблематики, зачастую остаются без внимания. Кроме того, в исследованиях не изучаются профессионально-ценностные ориентации как самостоятельный психологический феномен. Под профессионально-ценностными ориентациями мы понимаем отраженную в сознании человека систему представлений, характеризующую отношение к профессиональной деятельности как психологически и социально значимой. Взяв за основу теоретические исследования Е.А.Климова и В.А.Сластенина, предложена типология профессионально-ценностных ориентаций и разработаны ее содержательные компоненты. К когнитивному типу профессионально-ценностных ориентаций относятся ценности-отношения и ценности-знания. В основе эмоционального типа лежат ценности-цели и ценности-результат. Поведенческий тип представлен ценностями-качествами и ценностями-умениями. Предлагаемая нами типология профессионально-ценностных ориентаций выступила в качестве теоретического конструкта для создания психодиагностического опросника «Диагностика профессионально-ценностных ориентаций личности». Спецификой психодиагностической методики диагностики профессионально-ценностных ориентаций являются комплексность и систематизированность изучаемого феномена. Опросник позволяет изучить тип профессионально-ценностных ориентаций в процессе учебно-профессиональной деятельности и в процессе труда.

Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентации, типология профессионально-ценностных ориентаций, структура профессионально-ценностных ориентаций, психодиагностический опросник

TYPOLOGY AND PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE PERSONALITY'S PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS

© 2016

Samoylik Natalya Anatolyevna, candidate of psychological sciences, lecturer of the department of penitentiary psychology and penitentiary pedagogy
Kuzbass institute of FPS of Russia, Novokuznetsk (Russia)

Abstract. In the conditions of transformation of the essential bases of modern society the problem of vocational training of experts of different level is actualized. Professional and valuable orientations become the most effective criterion of professional formation. Professional and value orientations in modern national science most often deal with pedagogical activity and are considered to be socially significant. However, other types of professional activity, in the context of this perspective, often remain unaddressed. More than that professional and value orientations as an independent psychological phenomenon aren't studied in researches. Professional and value orientations are thought to be the system of representations reflected in the person's consciousness that characterizes the relation to professional activity as psychologically and socially significant phenomenon. The typology of professional and value orientations is offered and its substantial components are developed on the basis of the theoretical researches of E.A.Klimov and V.A.Slastenin. Value-relations and value-knowledge belong to the cognitive type of professional and value orientations. Value-purpose and value-result are the cornerstone of the emotional type. The behavioral type is presented by value-qualities and value-abilities. Our typology of professional and value orientations is used as the theoretical construct for creation of a psychodiagnostic questionnaire «Diagnostics of the personality's professional and value orientations». The distinguishing features of the psychodiagnostic technique of professional and value orientations diagnostics are the complexity and the organized structure of the phenomenon being under consideration. The questionnaire allows to study the type of professional and value orientations during the educational and professional activity and in the course of work.

Keywords: professional and value orientations, typology of professional and value orientations, structure of professional and value orientations, psychodiagnostic questionnaire

Профессионально-ценностные ориентации являются одним из важнейших факторов становления профессионала. Отражая общую успешность реализации личности в профессиональной деятельности, они позволяют прогнозировать не только ее содержательные аспекты, но и задавать смысловой вектор профессионального развития. При этом профессионально-ценностные ориентации, с одной стороны, развиваются на основе ценностно-смысловой сферы личности, но, с другой, представляют собой самостоятельный психологический конструкт, требующий детального психологического изучения.

Как правило, категория профессионально-ценностных ориентации в большей степени рассматривается в рамках педагогической науки. В большинстве случаев подобные исследования направлены на анализ ценностных ориентиров деятельности педагога, как наиболее социально значимого вида труда. Так, в исследовании А.С.Андрюниной под профессиональными ценностями педагога понимается «осознаваемая и разделяемая субъек-

том образовательной деятельности (воспитателем, учителем, преподавателем) система отношений, установок, представлений, определяющая общую направленность этой деятельности, а также выбор путей и средств овладения знаниями, умениями, необходимыми для оптимального выполнения профессиональных функций» [1, с. 7].

В работе И.Е.Емельяновой дается следующее определение профессионально-ценностным ориентациям: «совокупность профессионально-значимых ценностей-знаний, умений и отношений будущего учителя, способствующих профессионально-личностному самосовершенствованию и осуществлению эффективной педагогической деятельности» [2, с. 10].

Схожее определение профессионально-ценностных ориентаций представлено у Е.Л.Рудневой, изучающей данную категорию через призму элементов внутренней структуры личности, «выражающих ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда

и определенным компонентам профессиональной деятельности» [3, с. 130].

Рассматривая профессионально-ценностные ориентации и как процесс, и как качество личности, Е.Г. Слободнюк констатирует неразрывную связь между смыслом и значением реализуемой профессиональной деятельности [4].

Проанализировав ряд других исследований (Е.А.Бобер, Т.В.Васильева, Л.А.Воденникова, Е.С.Красилова, О.А.Сидоренко), посвященных анализу понятия «профессионально-ценностные ориентации» следует констатировать, что в основе данного психологического конструкта находятся «отношения значимости» в структуре профессиональной деятельности.

Под профессионально-ценностными ориентациями в рамках исследования следует понимать отраженную в сознании человека систему представлений, характеризующую отношение к профессиональной деятельности как психологически и социально значимой.

Таким образом, профессионально-ценностные ориентации, отображаясь в структуре личности, образуют различные по содержанию типы профессиональной направленности относительно трудовой деятельности. Специфика отдельного типа профессионально-ценностных ориентаций зависит от сформированности ценностно-смысловой сферы личности и особенностей профессионализации, начинающейся уже в процессе учебно-профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к выбору дефиниций для разработки классификации типов профессионально-ценностных ориентаций. В частности, в исследовании Е.А.Климова структура профессионально-ценностных ориентаций определена следующим образом. В содержании когнитивного компонента включены знания о ценностях и значимости профессиональной деятельности. Эмоциональный компонент позволяет принять или отвергнуть значимые ценности в ходе реализации профессиональной деятельности. Основу поведенческого компонента составляет экстернизация ценностей профессии в повседневную деятельность и общение человека [5].

В ходе разработки психодиагностического инструментария, представляется наиболее целесообразным рассматривать предложенные Е.А.Климовым компоненты ценностей профессии как типы профессионально-ценностных ориентаций, формирующихся уже на начальном этапе профессиональной подготовки специалистов. Следующим аргументом, позволяющим рассматривать компоненты ценностей профессии как основу для классификации профессионально-ценностных ориентаций, является возможность дифференцировать различные по содержанию значимости профессиональной деятельности для личности, ее развития и становления как специалиста.

Однако, если общая типология профессионально-ценностных ориентаций определена, то остается открытым вопрос о содержательных элементах изучаемой психологической категории.

По нашему мнению, наиболее предпочтительным подходом к изучению содержания профессионально-ценностных ориентаций является концепция В.А.Сластенина, позволяющая анализировать профессионально-ценностные ориентации как психологическое проявление системы «человек-профессия» [6]. Исходя из позиции автора, профессионально-ценностные ориентации представляют собой сложноорганизованное образование, состоящее из следующих структурных элементов.

В основе ценностей-отношений находится совокупность отношений внутри профессиональной деятельности и позиция личности относительно реализуемой профессиональной деятельностью. Ценности-знания включают личностную и профессиональную компе-

тентность специалиста. Соотношение Я-личностного и Я-профессионального образует ценности-цели. Ценности-качества проявляются в многообразии взаимосвязанных позитивных, деятельностных и поведенческих качеств личности.

В ходе рассмотрения классификации профессионально-ценностных ориентаций В.А.Сластенин выделяет ценности-средства, под которыми понимает техники и технологии осуществления профессиональной деятельности. Однако, считаем, что каждый вид профессиональной деятельности специфичен и поэтому данный критерий диагностировать будет достаточно проблематично.

Несмотря на то, что предлагаемые автором и его научной школой, профессиональные ценности больше ориентированы на деятельность педагогов, они могут быть применены и к другим профессиям. В частности, выделенные ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания характерны не только для специалистов педагогического труда, но и для многих других.

В то же время заметим, что в содержание эмоционального типа профессионально-ценностных ориентаций необходимо включить такой показатель, как ценности-результат. Как известно, положительные эмоции способствуют повышению уровня мотивации в процессе трудовой деятельности, а значит, влияют и на самореализацию личности в профессии. О взаимосвязи ценностей и эмоциональной сферы личности неоднократно отмечалось в работах Б.И.Додонова, Е.И.Ильина, А.В.Серого, М.С.Яницкого.

Согласно авторской позиции М.С.Яницкого и А.В.Серого: «эмоция, возникающая при удовлетворении какой-либо потребности, выступает как некоторая самостоятельная ценность» [7, с. 84].

На основании анализа названных выше работ следует констатировать, что содержательные параметры системы ценностей каждого человека, детерминирующие эмоциональную сторону самореализации в профессиональной деятельности, отражают ценности-результат.

Также в состав поведенческого типа профессионально-ценностных ориентаций, мы добавили ценности-умения. Как утверждает Е.Г.Слободнюк, ценности-умения раскрывают смысл и значение способов и приемов реализации профессиональной деятельности, осмысление будущим специалистом их взаимосвязи с системой профессиональных знаний [4].

Окончательный вариант предлагаемой нами классификации типов профессионально-ценностных ориентаций, разработанной на основе концепций Е.А.Климова и В.А.Сластенина, выглядит следующим образом (табл.1).

Таблица 1 - Классификация типов профессионально-ценностных ориентаций личности

<i>Тип профессионально-ценностных ориентаций</i>	<i>Структура профессионально-ценностных ориентаций</i>
Когнитивный тип	Ценности – отношения Ценности – знания
Эмоциональный тип	Ценности – цели Ценности – результат
Поведенческий тип	Ценности – качества Ценности – умения

Недостатки и особенности психологической диагностики профессионально-ценностных ориентаций, а также необходимость разработки методики, диагностирующей тип изучаемого психологического конструкта, рассматривалась нами ранее [8]. В связи с этим была разработана методика психологической диагностики профессионально-ценностных ориентаций личности (ДиПЦОЛ). При создании психодиагностической методики ДиПЦОЛ учитывалась технология разработки тестов, предложенная Н.А.Батуриным и Н.Н.Мельниковой [9-16].

В настоящее время методика ДиПЦОЛ прошла апробацию путем психодиагностического исследования на выборке около 250 респондентов мужского и женского пола, различного возрастного диапазона. В исследовании приняли участие представители разных профессий. В данный момент осуществляются необходимые процедуры по определению ее психометрических показателей: дискриминативности, надежности и валидности.

Методика ДиПЦОЛ построена в форме опросника и диагностирует тип профессионально-ценностных ориентаций, преобладающий в той иной профессиональной деятельности либо на определенном этапе профессионального обучения у конкретной личности. Таких типов в методике выделено три: когнитивный тип, эмоциональный тип и поведенческий тип. Предложенные типы в большей степени отражают особенности значимости будущей или настоящей профессиональной деятельности. Определение типа профессионально-ценностных ориентаций позволяет определить не только ценностно-смысловую составляющую профессиональной деятельности человека, но и скорректировать возможное негативное отношение к труду.

В рамках каждого типа определены две диагностические единицы, представляющие содержание каждого типа профессионально-ценностных ориентаций. Соответственно опросник содержит шесть шкал, объединенных в типы и отражающие особенности профессионально-ценностных ориентаций. Каждая шкала состоит из 16 утверждений, построенных по закрытому типу двух альтернативного выбора («согласен», «не согласен»). Таким образом опросник состоит из 96 утверждений.

При интерпретации результатов исследования следует обратить внимание на определение общей характеристики типа профессионально-ценностных ориентаций личности. Правило диагностики методики ДиПЦОЛ основано на том, что наибольшая сумма баллов, полученная по какому-либо типу, демонстрирует преобладающую вероятность формирования данного типа профессионально-ценностных ориентаций личности. Таким образом, диагностируемый тип профессионально-ценностных ориентаций (либо типы – при одинаковом количестве баллов) определяется по максимальному значению.

Сущность методики ДиПЦОЛ сводится к определению ведущего типа и(или) возможного сочетания типов профессионально-ценностных ориентаций. Каждый из представленных типов может иметь самостоятельное значение в структуре профессионально-ценностных ориентаций, и тогда он именуется «доминирующим». В случае, если лидирующего типа профессионально-ценностных ориентаций определить не удается, то имеет место «смешанный» тип, который определяется по максимальному значению совокупности оценок по двум типам шкал. При получении одинакового результата по трем типам профессионально-ценностных ориентаций следует говорить о «диффузном» или неопределенном типе, который менее предпочтителен для реализации профессиональной деятельности.

Если в процессе диагностики определяется «чистый» тип профессионально-ценностных ориентаций, то для раскрытия его психологического содержания и структуры используется интерпретация соответствующего типа. В случае, когда диагностируется «смешанный» тип профессионально-ценностных ориентаций, интерпретация включает характеристику тех типов, которые являются его составляющими. Диагностика «диффузного» типа не позволяет констатировать сформированность типа профессионально-ценностных ориентаций и свидетельствует о размытости представлений о значимости профессиональной деятельности.

Отличительными особенностями методики ДиПЦОЛ являются следующие:

1. Методика ДиПЦОЛ основывается на многолетних исследованиях таких отечественных ученых, как АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14)

Е.А.Климов и В.А.Сластенин, при дифференцировании типа профессионально-ценностных ориентаций и его содержательной структуры.

2. Комплексный психолого-педагогический подход к разработке методики, который позволяет рассматривать профессионально-ценностные ориентации личности как целостный многоуровневый психологический феномен, что учитывается при формулировке утверждений опросника и их распределении по типам.

3. Многомерность и полнота психодиагностических возможностей методики ДиПЦОЛ, применение, которого дает возможность определения и анализа типа профессионально-ценностных отношений и его содержания.

Таким образом, преимуществами разрабатываемой психодиагностической методики диагностики профессионально-ценностных ориентаций являются комплексность и систематизированность изучаемого феномена. Методика ДиПЦОЛ ориентирована на изучение типа профессионально-ценностных ориентаций как в процессе учебно-профессиональной деятельности, так и в процессе труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андрюнина А.С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 : / А.С. Андрюнина; Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2013. 23 с.
2. Емельянова И.Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Е. Емельянова ; Моск. гор. пед. ун-т. Москва : 2009. 23 с.
3. Руднева Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Л. Руднева. Кемерово, 2002. 443 с.
4. Слободнюк Е.Г. Профессионально-ценностные ориентации: Теоретический анализ. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 72 с.
5. Климов Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессоведа // Психологический журнал. 1993. Т. 24. № 4. С. 230–136.
6. Сластенин В.А. Педагогическая аксиология: монография. Красноярск: СибГТУ, 2008. 293 с.
7. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник КемГУКИ. 2012. – №19. С. 82-97.
8. Самойлик Н.А. К вопросу о психологической диагностике профессионально-ценностных ориентаций личности // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/59503> (дата обращения: 22.01.2016).
9. Батурич Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть I // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2009. №18. С. 4-14.
10. Батурич Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть II // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2009. №42. С. 11-25.
11. Батурич Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть III // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. №4. С. 4-18.
12. Батурич Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть III // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. №4. С. 4-18.
13. Батурич Н.А., Мельникова Н.Н. Технология раз-

работки тестов: часть IV // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. №40. С. 13-28.

14. Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть IV // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. №40. С. 13-28.

15. Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть V // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2011. №5. С. 4-14.

16. Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть VI // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2011. №18. С. 48-59.

НАШИ АВТОРЫ

Амбалова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Андреева Екатерина Александровна кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Адрес: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 428000, Россия, Чувашская Республика, г. Чебоксары, улица К. Маркса, 38
E-mail: letter-for-kate1@mail.ru

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67
E-mail: vnanskin@gmail.com

Афанасьев Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор общеинститутской кафедры «Теории и истории педагогики»
Адрес: Московский городской педагогический университет, 129226, Россия, Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
E-mail: vvafv@yandex.ru

Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры «Социальной психологии»
Адрес: Оренбургский Государственный Университет, 460018, г. Оренбург, просп. Победы, д. 13
E-mail: bendas@yandex.ru

Беринская Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Адрес: Иркутский государственный университет, педагогический институт, 664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6
E-mail: innaber@rambler.ru

Благов Юрий Владимирович, старший преподаватель кафедры «Журналистика»
Адрес: Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Волжский университет имени В.Н. Татищева» (институт), 445020 Россия, Тольятти, улица Ленинградская, 14
E-mail: yuri-blagov@mail.ru

Ваниева Виктория Юрьевна, старший преподаватель кафедры дефектологического образования
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362007, Россия, Владикавказ, ул. Павленко, 73
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Выстропова Ольга Станиславовна, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков с курсом латинского языка
Адрес: Волгоградский государственный медицинский университет, 400131, Россия, Волгоград, улица Павших Борцов площадь, 1
E-mail: oberega@yandex.ru

Галеева Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»
Адрес: Иркутский государственный университет, 664008, Россия, г. Иркутск, ул. Н. Набережная, 6.
E-mail: galeeva.len@yandex.ru

Галиев Ленар Мирзанурович, кандидат социологических наук.
Адрес: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 423806, Россия, Набережные Челны, улица Низаметдинова, 28
E-mail: glen_len@mail.ru

Галкина Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»
Адрес: Иркутский государственный университет, 664008, Россия, г. Иркутск, ул. Н. Набережная, 6.
E-mail: irina_alexandrova73@mail.ru

Гарашенко Любовь Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Иркутский государственный университет, 664003 г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1
E-mail: glovevita@mail.ru

Гарбер Алена Ильинична, кандидат психологических наук, доцент, психолог-консультант реабилитационной клиники Реабилитационная клиника Райнхардсхё
Адрес: Реабилитационная клиника Райнхардсхё, 34537, Германия, Гессен, Бад Вильдунген, ул. Квелленштр. 8-12
E-mail: alena.garber@gmx.de

Гасымова Афаг Гасым кызы, доцент, директор Казахского филиала
Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ 1000, Баку, ул. Узеира Гаджибекова, 68
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Гришанова Мария Николаевна, магистрант
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: m-barinova@mail.ru

Гузева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
Адрес: Северо-Кавказский федеральный университет, 355009, Россия, Ставрополь, ул. Пушкина, 1
E-mail: Guzeva_Mar@mail.ru

Дергаева Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений подготовки
Адрес: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Институт филологии и межкультурной коммуникации, 163002, Архангельск, Набережная Северной Двины, 17
E-mail: sdergaeva1@yandex.ru

Джавадова Арзу диссертант кафедры психологии
Адрес: Бакинский государственный университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23
E-mail: arzucavadova78@gmail.com

Доронцова Ольга Александровна, аспирант
Адрес: Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского, 241036, Россия, Брянск, улица Бежицкая, 14.
E-mail: olimpiada1502@yandex.ru

Егорцева Наталья Александровна, ст. преподаватель кафедры «Теория и методика преподавание иностранных языков и культур»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445000, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 16в
E-mail: egorseva.n@mail.ru

Авторы

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, педагогический институт, 664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6
E-mail: yasy_za@mail.ru

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67
E-mail: avatary@yandex.ru

Исаев Ризван Абдуллаевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Физическая подготовка»
Адрес: Волгоградская академия МВД России, 400089, Россия, Волгоград, ул. Историческая, 130
E-mail: rizvanisaev24@mail.ru

Казарбин Алексей Владимирович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Физика»
Адрес: Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136
E-mail: lunina2110@mail.ru

Каленик Роман Сергеевич, преподаватель кафедры «Тактико-специальной, боевой и физической подготовки»
Адрес: Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института МВД России, 692502, Россия, Уссурийск, ул. Охотничья 1А
E-mail: 101112131415@inbox.ru

Кананчук Лидия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, Россия, Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
E-mail: Kananchuk.la@ya.ru

Кандыбей Павел Наумович, аспирант
Адрес: Московский городской педагогический университет, 129226, Россия, Москва 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1
E-mail: _lao_@list.ru

Карих (Канашенкова) Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, педагогический институт, 664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6
E-mail: venera_can@mail.ru

Катуржевская Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории, истории педагогики и образовательной практики»
Адрес: Армавирский государственный педагогический университет, 352901, Россия, Армавир, улица Р. Люксембург, 159
E-mail: 22.05@bk.ru

Киселева Мария Георгиевна, кандидат психологических наук, мл. научный сотрудник, клинический психолог
Адрес: Научный Центр Сердечно-сосудистой хирургии им. А.Н. Бакулева, 121552, Москва, Рублевское шоссе, д. 135.
E-mail: only4masha@yandex.ru

Комаров Константин Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: Российский государственный профессионально-педагогический университет, Россия, 620000, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11
E-mail: ckomarov@mail.ru

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания
Адрес: Саратовский национальный исследовательский государственный университет, 410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru

Копалева Елена Вячеславовна, соискатель
Адрес: Пензенский государственный университет, ПИ им. В.Г. Белинского, 440026, Россия Пенза, улица Лермонтова, 37
E-mail: kopaleva_e@mail.ru

Копышева Елена Николаевна, кандидат медицинских наук, начальник учебно- методического отдела Ивановской государственной медицинской академии
Адрес: ГБОУ «Ивановская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения России, Иваново, Россия (153012, Иваново, ГСП ул. Шереметьевский проспект д.8).
E-mail: enk9@yandex.ru

Коровина Елена Александровна, магистрант
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: alenka91.ru@list.ru

Коршунов Георгий Владимирович, проректор по внешним связям – руководитель аппарата ректора (советник при ректорате)
Адрес: Ухтинский государственный технический университет, 169300, Россия, Ухта, улица Первомайская, 13
E-mail: geo.korshunov@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

Куницына Светлана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Воспитательных систем»
Адрес: Академия социального управления, 129281, Россия, Москва, Староватутинский пр., 8.
E-mail: svetlana28061979@mail.ru

Кяргярадемиандобад Масума Касим, докторант кафедры гендера и прикладной психологии
Адрес: Бакинский государственный университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. 3. Халилова, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Лунина Юлия Владимировна, магистр, ведущий экономист управления формирования контингента студентов
Адрес: Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136
E-mail: lunina2110@mail.ru

Маркова Светлана Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: ngru.prfped@yandex.ru

Мечик Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. М.Горького, 65/67
E-mail: iskra163@gmail.com

Молодцова Татьяна Даниловна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой «Социальной педагогики и психологии»
Адрес: Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), 347936, Россия, Таганрог, улица Инициативная, 48
E-mail: molodcovatd40@mail.ru

Назаров Муслим Гатам оглы, доктор философии по педагогике, заведующий кафедрой искусства, технологии, гражданской обороны и физического воспитания
Адрес: Бакинский институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Некрасова Илона Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Менеджмент образования и психология»
Адрес: Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, 83000, Донецкая народная республика, Донецк, улица им.Артема, 129-А
E-mail: inn1769@mail.ru

Никулина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин
Адрес: Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина, 308503, Россия, Белгородский р-н, п. Майский, улица Вавилова, 1
E-mail: nikulina_n@bsu.edu.ru

Одарич Ирина Николаевна, аспирант
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
E-mail: odarich28@gmail.com

Павлюченкова Наталья Валерьевна, кандидат психологических наук, заместитель начальника учебного отдела
Адрес: Восточно-Сибирский институт МВД России, 664039, Россия, Иркутск, ул. Лермонтова, 110
E-mail: np312251@mail.ru

Пантелеева Татьяна Викторовна, соискатель кафедры психологии
Адрес: Московский педагогический государственный университет, 119435, Россия, ЦФО, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.
E-mail: t.v.panteleeva@yandex.ru

Попов Юрий Михайлович, доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67
E-mail: doctoryropov@mail.ru

Пудовкина Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия), 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67
E-mail: PudovkinaNV@yandex.ru

Пчелинцева Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психологии и педагогики», докторант Мурманского государственного университета
Адрес: ГБОУ «Ивановская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения России, Иваново, Россия (153012, Иваново, ГСП ул. Шереметьевский проспект д.8).
E-mail: Ksenn1@yandex.ru

Рочев Константин Васильевич, кандидат экономических наук, заведующий лабораторией информационных систем в экономике, старший преподаватель кафедры организации и планирования производства
Адрес: Ухтинский государственный технический университет, 169300, Россия, Ухта, улица Первомайская, 13
E-mail: k@rochev.ru

Рощин Сергей Павлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры рисунка и графики института культуры и искусств
Адрес: Московский городской педагогический университет, 129226, Россия, Москва 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4, к.1
E-mail: _lao_@list.ru

Самойлик Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры пенитенциарной психологии и пенитенциарной педагогики
Адрес: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 654066, Россия, Кемеровская область, Новокузнецк, проспект Октябрьский 49
E-mail: nat-samojlik@yandex.ru

Сивухин Андрей Александрович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»
Адрес: Амурский государственный университет, 675000, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21.
Тел.: (4162) 394-642
E-mail: avonblag@yandex.ru

Сидоркина Наталья Владимировна, ст. преподаватель кафедры «Теория и методика преподавание иностранных языков и культур»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445000, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 16в
E-mail: sidorkinanata@gmail.com

Смолева Татьяна Октябрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, Россия, Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
E-mail: 240481.08@mail.ru

Соловьева Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины»
Адрес: Волжский Филиал Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, 428000, Россия, Чувашская Республика, г. Чебоксары, пр. Тракторостроителей, д.101, корп. 30.
E-mail: svetlanasol@yandex.ru

Соломахина Татьяна Романовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Физическая культура»
Адрес: Курский государственный медицинский университет, 305041, Россия, Курск, улица К. Маркса, 3
E-mail: lady-solomakhina2011@yandex.ru

Сомова Надежда Михайловна, магистрант
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: mixaluch_92@mail.ru

Тараносова Галина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Русский язык и литература», Тольяттинский государственный университет», 445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
E-mail: ltaranosova@mail.ru

Техти Вало Ладоевич, соискатель кафедры педагогики и психологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Тимкина Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Адрес: Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова, 614000, Россия, Пермь, улица Петропавловская, 23
E-mail: timkinaj@mail.ru

Удова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, педагогический институт, 664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6
E-mail: udovao@yandex.ru

Ульянина Ольга Александровна, кандидат социологических наук, заместитель начальника отдела морально-психологического обеспечения – начальник отделения психологической работы
Адрес: Волгоградская академия МВД России, 400089, Россия, Волгоград, ул. Историческая, 130
E-mail: lelia34@mail.ru

Цыплакова Светлана Анатольевна, старший преподаватель, заместитель заведующего кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: cveta-ts@yandex.ru

Цэрэндорж Жаргалтогтох, магистрант факультет педагогики и методологии
Адрес: Монгольский государственный университет образования, Монголия, СБД,8-р хороо, Бага тойруу-14, УБ-210648, ш/х
E-mail: jargal.tserendorj@mail.ru

Шайкина Ольга Игоревна, соискатель
Адрес: Национальный Исследовательский Томский политехнический университет, 634050, Россия, Томск, улица Ленина, дом 30.
E-mail: nikol_2507@mail.ru

Шалова Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальной педагогики и психологии»
Адрес: Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), 347936, Россия, Таганрог, улица Инициативная, 48
E-mail: Shalova_s@mail.ru

Шевченко Светлана Николаевна, кандидат философских наук, доцент кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин
Адрес: Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина, 308503, Россия, Белгородский р-н, п. Майский, улица Вавилова, 1
E-mail: shevchenko_sn2013@mail.ru

Шипуля Александр Борисович, магистрант
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, г. Оренбург, просп. Победы, д. 13
E-mail: wizard056@mail.ru

Шкиль Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна, руководитель Центра содействия трудоустройству выпускников и студентов
Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, Благовещенск, улица Игнатьевское шоссе, 21
E-mail: o.shkil@mail.ru

Якушева Татьяна Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»,
Тольяттинский государственный университет, 445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
E mail: ya-ta@ya.ru

OUR AUTHORS

Afanasyev Vladimir Vasilevich, doctor of pedagogical sciences, professor of department of «Theory and history of pedagogy»
Address: Moscow City Pedagogical University, 129226, Russia, Moscow, 2nd Selskohozyaistvennii proezd, 4.
E-mail: vvafv@yandex.ru

Ambalova Svetlana Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and psychology faculty of psychology and education
Address: North-Ossetian State University, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Andreeva Ekaterina Aleksandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of «Pedagogy and Psychology»
Address: Chuvash State University im.I.Ya. Yakovlev, 428000, Russia, Cheboksary, st. Karl Marx, 38
E-mail: letter-for-kate1@mail.ru

Aniskin Vladimir Nikolayevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «IT, applied Mathematics and methods of teaching»
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Samara, M. Gorky str., 65/67
E-mail: vnaniskin@gmail.com

Bendas Tatyana Vladimirovna, doctor of psychological science, professor of the chair “Social psychology”
Address: Orenburg State University, 460018, Orenburg, Pobedy Avenue, 13
E-mail: bendas@yandex.ru

Berinskaya Inna Vladimirovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the Department of Social Pedagogics and Psychology
Address: Irkutsk State University, Pedagogical Institute, 6, Nizhnaya Naberezhnaya st, Irkutsk, Russia, 6664011
E-mail: innaber@rambler.ru

Blagov Yuriy Vladimirovich, assistant professor of the chair «Journalism»
Address: Educational autonomous non-commercial organization of higher education «Volzhsky University named after VN Tatishchev» (Institute), 445020, Russia, Togliatti, st. Leningradskaya, 14
E-mail: yuri-blagov@mail.ru

Dergaeva Svetlana Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «English Language for Humanities»
Address: Northern Arctic federal university, The Institute of philology and intercultural communication, 163002, Arkhangelsk, Naberezhnaya Severnoy Dviny, 17
E-mail: sdergaeva1@yandex.ru

Dorontsova Olga Aleksandrovna, postgraduate student
Address: Bryansk State University named after I.G. Petrovsky, 241036, Russia, Bryansk, street Bezhitskaya, 14.
E-mail: olimpiada1502@yandex.ru

Egortseva Natalia Alexandrovna, assistant professor of the chair «Theory and technique teaching foreign languages and cultures»
Address: Togliatti State University, 445000, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 16b
E-mail: egortseva.n@mail.ru

Galeeva Elena Vladimirovna, assistant professor of the chair «Psychology and pedagogy preschool education»
Address: Irkutsk State University, 664008, Irkutsk, st. N. Nabereznaj, 6
E-mail: galeeva.len@yandex.ru

Galiev Lenar Mirzanurovich, candidate of sociological sciences.
Address: Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, 423806, Russia, Naberezhnye Chelny, Nizametdinova st., 28
E-mail: glen_len@mail.ru

Galkina Irina Alexandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair “Psychology and pedagogy preschool education”
Address: Irkutsk State University, 664008, Irkutsk, st. N. Nabereznaj, 6
E-mail: irina_aleksandrovna73@mail.ru

Garashchenko Liubov Vitalyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair pedagogics
Address: Irkutsk State University, 664003, Russia, Irkutsk, Karl Marx st., 1
E-mail: glovevita@mail.ru

Garber Alena Ilyinichna, candidate of psychological sciences, systems family psychotherapist (consultant), Rehabilitation Clinic «Reinhardshöhe»
Address: 34537, Germany, Hessen, Bad Wildungen, Quellenstr. 8-12
E-mail: alena.garber@gmx.de

Gasimova Afaq Gasim gizi, Associate Professor, Director of Kazakh branch
Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, st. Uzeyir Hajibeyov, 68
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Grishanova Maria Nikolaevna, undergraduate
Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603000, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1
E-mail: m-barinova@mail.ru

Guzeva Marya Vladimirovna, Associate Professor, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair pedagogy and educational technologies
Address: North Caucasus Federal University, 355009, Russia, Stavropol, Pushkina str. 1
E-mail: Guzeva_Mar@mail.ru

Isaev Rizvan Abdulaevich, candidate of pedagogical sciences, Assistant Professor, Department of Athletics
Address: Volgograd Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 400089, Russia, Volgograd, street Historical 130
E-mail: rizvanisaev24@mail.ru

Ivanov Dmitry Victorovich, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Age and pedagogical psychology»
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Samara, M. Gorky str., 65/67
E-mail: avatary@yandex.ru

Javadova Arzu, candidate for a degree of psychology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
E-mail: arzucavadova78@gmail.com

Kalenik Roman Sergeevich, the teacher of “special Tactical, military and physical training”
Address: Vladivostok branch of the far Eastern law Institute of MIA of Russia, 692502, Russia, Ussuriysk, ul. Hunting 1A
E-mail: 101112131415@inbox.ru

Kananchuk Lidiya Aleksandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education
Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, st. N.Naberejnyay, 6
E-mail: Kananchuk.la@ya.ru

Kandibey Pavel Naumovich, postgraduate student
Address: Moscow City Pedagogical University, 129226, Russia, Moscow, 2nd Agricultural proezd, 4, building 1
E-mail: _lao_@list.ru

Kargarzademiandobad Masuma Kasim, doctoral student of gender and applied psychology faculty
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Karich (Kanashchenkova) Victoria Vyacheslavovna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology
Address: Irkutsk State University, Pedagogical Institute, 6, Nizhnaya Naberezhnaya st, Irkutsk, Russia, 6664011
E-mail: venera_can@mail.ru

Katyrgevskaya Olga Vasilievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the «Chair theory, history, pedagogy and educational practices»
Address: Armavir State Pedagogical University, 352901, Russia, Armavir, street R. Luxemburg, 159
E-mail: 22.05@bk.ru

Kazarbin Aleksey Vladimirovich, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of the chair «Physics»
Address: Pacific State University, Russia, Khabarovsk, Pacific Street, 136
E-mail: lunina2110@mail.ru

Kiseleva Maria Georgievna, candidate of psychological sciences, junior researcher. clinical psychologist
Address: Bakoulev Center for Cardiovascular Surgery of the Russian Academy of Medical Science, 121552, Russia, Moscow, Rublevskoe str., 135
E-mail: only4masha@yandex.ru

Komarov Konstantin Yurievich, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Address: Ural State Vocational-pedagogical University, 620000, Russia, Ekaterinburg, Machinostroiteley, 11
E-mail: ckomarov@mail.ru

Kondaurova Inessa Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of chair of mathematics and methods of teaching
Address: Saratov National Research State University, 410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya street , 83
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru

Kopaeva Elena Vyacheslavovna, applicant
Address: Penza State University, PI them. VG Belinsky, 440026, Russia, Penza, Lermontov st., 37
E-mail: kopaeva_e@mail.ru

Kopysheva Elena Nikolaevna, candidate of medical sciences, head of teaching and methodical department of Ivanovo State Medical Academy
Address: GBOU “ Ivanovo state medical Academy” of the Ministry of health of Russia, 153012, Russia, Ivanovo, GSP street Sheremetevsky Avenue 8
E-mail: enk9@yandex.ru

Korovina Elena Alexandrovna, undergraduate
Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603000, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1
E-mail: alenka91.ru@list.ru

Korshunov George Vladimirovich, Vice-Rector on External Affairs – Chief of Staff in the Rectors Office
Address: Ukhta state technical university, 169300, Russia, Ukhta, street Pervomayskaya 13
E-mail: geo.korshunov@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

Kunitsyna Svetlana Mihajlovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Educational systems»
Address: Social Management Academy, 129281, Russia, Moscow, Starovatutinsky etc., 8.
E-mail: svetlana28061979@mail.ru

Lunina Julia Vladimirovna, master, the lead economist of management of formation of contingent of students.
Pacific National University, Khabarovsk (Russia)
Address: Pacific State University, Russia, Khabarovsk, Pacific Street, 136
E-mail: lunina2110@mail.ru

Markova Svetlana Mikhailovna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair of professional education and management of educational systems
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603000, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1
E-mail: ngpu.profped@yandex.ru

Mechik Inna Alexandrovna, candidat pedagogical sciences, associate professor of the chair Preschool Education
Address: Samara State University of Social Sciences and Pedagogy, 443099, Russia, Samara, street M. Gorky, 65/67
E-mail: iskra163@gmail.com

Molodtsova Tatyana Danilovna, doctor of pedagogical sciences, head of the chair “Social pedagogy and psychology”
Address: Taganrog Institute named after Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics, 347936, Russia, Taganrog, Initiativnaya, street, 48
E-mail: molodcovatd40@mail.ru

Nazarov Muslim Hatam oglu, PhD in Education, Head of the Department of art, technology, civil defense and physical education
Address: Baku Institute for advanced training and retraining of teachers, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Nekrasova Ilona Nikolaevna, Ph.D., Associate Professor, Head of Department of “Management of Education and Psychology”
Address: Donetsk Republican Institute an additional pedagogical education, 83000, People’s Republic of Donetsk, Donetsk, Artema Street, 129-A
E-mail: inn1769@mail.ru

Nikulina Natalia Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, head of the Department of vocational training and social and educational disciplines
Address: Belgorod State Agricultural University VY Gorin, 308503, Russia, Belgorod district, S. May, Vavilov Street, 1
E-mail: nikulina_n@bsu.edu.ru

Odarych Irina Nikolaevna, postgraduate

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14
E-mail: odarich28@gmail.com

Panteleeva Tatiana Viktorovna applicant of Psychology Department

Address: Moscow Pedagogical State University, 119435, Russia, Central Federal District, Moscow, Russia. Small Pirogovskaya, d. 1, p. 1.
E-mail: t.v.panteleeva@yandex.ru

Pavlyuchenkova Nataliya Valeriyevna, candidate of psychological sciences, Deputy Head of the Training Division

Address: East-Siberian Institute of Russian Ministry of Internal Affairs, 664039, Russia, Irkutsk, st. Lermontova, 110
E-mail: np312251@mail.ru

Pchelintseva Eugenia Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department "Psychology and pedagogics", doktorand of the Murmansk State University.

Address: GBOU "Ivanovo state medical Academy" of the Ministry of health of Russia, 153012, Russia, Ivanovo, GSP street Sheremetevsky Avenue 8
E-mail: Ksenn1@yandex.ru

Popov Yuri Mikhailovich, doctor of biological sciences, professor of the chair «Biology, ecology and methods of teaching»

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Samara, M. Gorky str., 65/67
E-mail: doctorypopov@mail.ru

Pudovkina Natalia Vladimirovna, candidat pedagogical sciences, associate professor of the chair Preschool Education

Address: Samara State University of Social Sciences and Pedagogy, 443099, Russia, Samara, street M. Gorky, 65/67
E-mail: PudovkinaNV@yandex.ru

Rochev Konstantin Vasilievich, candidate of economical sciences, head of laboratory of information systems in economics, senior lecturer of the department of organization and industrial planning

Address: Ukhta state technical university, 169300, Russia, Ukhta, street Pervomayskaya 13
E-mail: k@rochev.ru

Roshchin Sergei Pavlovich, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of drawing and graphics Institute of Culture and Arts

Address: Moscow City Pedagogical University, 129226, Russia, Moscow, 2nd Agricultural proezd, 4, building 1
E-mail: _lao_@list.ru

Samoylik Natalya Anatolyevna, candidate of psychological sciences, lecturer of the department of penitentiary psychology and penitentiary pedagogy

Address: FSEI of HE the Kuzbass institute of FPS of Russia, 654066, Russia, Kemerovo region, Novokuznetsk, Oktyabrsky Ave., 49
E-mail: nat-samojlik@yandex.ru

Shalova Svetlana Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Social pedagogy and psychology"

Address: Taganrog Institute named after Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics, 347936, Russia, Taganrog, Initsiativnaya, street, 48
E-mail: Shalova_s@mail.ru

Shaykina Olga Igorevna, applicant

Address: National Research Tomsk Polytechnic University, 634050, Russia, Tomsk, Lenin st., 30
E-mail: nikol_2507@mail.ru

Shevchenko Svetlana Nikolaevna, candidate of philosophy sciences, the head of the department of vocational training and social and educational disciplines

Address: Belgorod State Agricultural University VY Gorin, 308503, Russia, Belgorod district, S. May, Vavilov Street, 1
E-mail: shevchenko_sn2013@mail.ru

Shipulya Alexander Borisovich, master

Address: Orenburg State University, 460018, Russia, Orenburg, Pobedy Avenue, 13
E-mail: wizard056@mail.ru

Shkil Olga Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Design», head of center of assistance to employment of graduates and students

Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveschensk, street Ignatyevskoe shosse, 21
E-mail: o.shkil@mail.ru

Sidorkina Natalia Vladimirovna, assistant professor of the chair «Theory and technique teaching foreign languages and cultures»

Address: Togliatti State University, 445000, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 16b
E-mail: sidorkinanata@gmail.com

Sivukhin Andrey Aleksandrovich, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the chair of «Foreign languages»

Address: Amur State University, 675000, Russia, Blagoveshensk, st. Ignatievskoe chausse, 21.
Tel.: (4162) 394-642
E-mail: avonblag@yandex.ru

Smoleva Tatiyana Octiyabrinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education

Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, st. N.Naberejnyay, 6
E-mail: 240481.08@mail.ru

Solomakhina Tatiana Romanova, candidate of pedagogical sciences, head of the department "Physical Culture"

Address: Kursk State Medical University, 305041, Russia, Kursk, street K. Marksa, 3
E-mail: lady-solomakhina2011@yandex.ru

Solovieva Svetlana Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate Professor of social and humanitarian disciplines

Address: Volga Branch FGBOU VPO «Moscow state automobile and road technical University», 428000, Russia, Cheboksary, PR. tractor, d. 101, korp. 30
E-mail: svetlanasol@yandex.ru

Somova Nadezhda Mikhailovna, undergraduate

Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603000, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1
E-mail: mixaluch_92@mail.ru

Taranosova Galina Nikolaevna, doctor of pedagogical science, professor of the department of «Russian language and literature», Togliatti State

University, 445667, Togliatti, 14 Belorusskaya st.
E-mail: ltaranosova@mail.ru

Techti Valo Ladoevitch, competitor of the department 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

Timkina Yuliya Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Foreign Languages
Address: Perm State Agricultural Academy named after academician D.N. Pryanishnikov, 6014000, Russia, Perm, Petropavlovskaya st., 23
E-mail: timkinaj@mail.ru

Tserendorzh Zhargaltogtokh, Master's Degree Student of the faculty of Pedagogics and Methodology
Address: Mongolian State University of Education, Mongolia, SBD, 8-r good Baga toyruu-14, PB-210648, sh / h
E-mail: jargal.tserendorj@mail.ru

Tsyplakova Svetlana Anotolyevna, assistant professor of chair of professional education and management of educational systems
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603000, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1
E-mail: cveta-ts@yandex.ru

Udova Olga Vladimirovna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology
Address: Irkutsk State University, Pedagogical Institute, 6, Nizhnaya Naberezhnaya st, Irkutsk, Russia, 6664011
E-mail: udovao@yandex.ru

Ulyanina Olga Aleksandrovna, candidate of sociological sciences, Associate Chief of the Department of Psychological and Moral Services - Chief of the Division of Psychological Services
Address: Volgograd Academy of the Russian Ministry of Internal Affairs, 400089, Russia, Volgograd, street Historical 130
E-mail: lelia34@mail.ru.

Vanieva Victoria Yuryevna, senior lecturer of the department of defectological education
Address: North Ossetian state pedagogical Institute, 362007, Russia, Vladikavkaz, Pavlenko st. 73
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Vystropova Olga Stanislavovna, candidate of philological sciences, lecturer of foreign languages Department with the course of Latin
Address: Volgograd State Medical University, 400131, Russia, Volgograd, Pavshih Bortsov st., 1
E-mail: oberega@yandex.ru

Yakusheva Tatiyana Sergeevna, senior teacher of the department of «Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures»
Address: Togliatti State University, 445667, Togliatti, 14 Belorusskaya st.
E mail: ya-ta@ya.ru

Zaytseva Olga Yuryevna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology
Address: Irkutsk State University, Pedagogical Institute, 6, Nizhnaya Naberezhnaya st, Irkutsk, Russia, 6664011
E-mail: yasy_za@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: языковедение; 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 (ДВА ОТДЕЛЬНЫХ ФАЙЛА!!!):

- Фамилия_статья_город (например: Иваненко_статья_Киев)
- Фамилия_РИНЦ_город (например: Иваненко_РИНЦ_Киев)

Стандарты: шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (*это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале*), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Незрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов – 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ).

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

Справочная информация:

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

- А) <http://teacode.com/online/udc/>
- Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки (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).

Оплата производится после приема статьи к публикации

- Фамилия_оплата_город (например: Иваненко_оплата_Киев)

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/