

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



2016
Том 5
№ 2(15)

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 5
№ 2 (15)
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 25.05.2016.

Выход в свет 01.06.2016.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 39,37.

Тираж 50 экз. Заказ 2-17-12.

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*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЗНАЧИМЫХ СТРЕССОГЕННЫХ ФАКТОРОВ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Багадаева Ольга Юрьевна.....	9
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА Баурова Юлия Владимировна.....	13
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТВОРЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ Бахарев Николай Петрович.....	18
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА Бекоева Марина Ивановна, Амбалова Светлана Алексеевна.....	22
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Белова Татьяна Владимировна, Ефимова Елена Алексеевна.....	27
ВЕБИНАР КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Ваганова Ольга Игоревна, Гладкова Марина Николаевна, Гладков Алексей Владимирович, Сундеева Марина Олеговна, Татаренко Мария Андреевна.....	31
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ Гордиенко Ирина Владимировна, Репринцева Галина Анатольевна.....	35
ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ Гузева Мария Владимировна.....	40
ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО РАЗНООБРАЗИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА Дзапарова Зара Георгиевна.....	44
ВЫПОЛНЕНИЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН С ЦЕЛЬЮ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ СЕВЕРА Добродомова Татьяна Михайловна, Литовченко Анна Сергеевна.....	48
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Ерохина Надежда Семеновна.....	52
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ Зайцева Ольга Юрьевна, Карих Виктория Вячеславовна, Михайлова Ирина Владимировна.....	56
ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ» Знаемская Оксана Алексеевна.....	61
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Кадырова Сулия Шарифулловна.....	66
ПУТИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ VII-VIII КЛАССОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ Камилова Нармин Микаил кызы.....	70
ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ Кобякова Мария Аликовна.....	73
ИСТОРИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Кондаурова Инесса Константиновна.....	77
РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА К ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА Костылев Денис Сергеевич, Саляева Елена Юрьевна, Ваганова Ольга Игоревна, Кутепова Любовь Ивановна.....	80
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ Кутепов Максим Михайлович, Ямбаева Наталья Вениаминовна, Елыгина Карина Алексеевна.....	83
РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Лошаков Александр Михайлович, Пахолков Александр Владимирович.....	87
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЁЖИ – ВАЖНЕЙШАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Магомедова Елена Васильевна, Остапенко Ирина Алексеевна.....	91
ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ Макарова Елена Леонидовна, Пугач Ольга Исааковна.....	95
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Маркова Светлана Михайловна, Петровский Александр Михайлович.....	99
АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)	3

О КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ Медведева Виолетта Вениаминовна.....	103
МОНИТОРИНГ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА: ПРИНЦИПЫ И СПЕЦИФИКА Николашкина Виолета Евгеньевна.....	107
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПОЕДИНКОВ У КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ДЗЮДОИСТОВ, ПРИМЕНЯЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ СПОСОБЫ ВЫПОЛНЕНИЯ БРОСКОВЫХ ДВИЖЕНИЙ Новиков Дмитрий Леонидович.....	110
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 08.03.01 СТРОИТЕЛЬСТВО В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ОРГАНИЗАТОР СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА» Одарич Ирина Николаевна.....	114
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВУЗА Остапенко Ирина Алексеевна.....	120
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН Павлова Елена Сергеевна.....	124
О ЦЕННОСТЯХ ГУМАННЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Абдуллаева Самира Гейдар кызы, Патраков Эдуард Викторович, Гордеева Елена Евгеньевна.....	128
ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БИЛИНГВОВ Питерская Снежана Эдуардовна.....	132
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ Седова Наталия Викторовна, Степаненко Елена Викторовна.....	136
ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Сидакова Нелли Валентиновна.....	139
РАЗВИТИЕ АБСТРАКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ Снегирева Людмила Валентиновна.....	143
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Ступикова Любовь Геннадьевна.....	147
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ Течиева Виктория Заурбековна.....	151
РЕЗИСТ-ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ Удилов Тимофей Васильевич.....	155
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ Федорова Наталия Юрьевна.....	158
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ Федосова Ирина Валерьяновна.....	162
К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ВУЗА Харченко Светлана Альбертовна.....	167
ПРЕИМУЩЕСТВА МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ВУЗАХ СЕРВИСА Хохленкова Людмила Анатольевна.....	171
<i>психологические науки</i>	
ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ И ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ИХ ПОЯВЛЕНИЯ Абдуллаева Турадж Алекпер кызы.....	175
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕНТАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОКОЛЕНИЙ Алиева Сямра Исмаил кызы.....	179
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Амбалова Светлана Алексеевна, Бекоева Марина Ивановна.....	183
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО СЕПАРАТИЗМА В РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ Байрамов Имдад Мустафа оглу.....	186
РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Бичерова Елена Николаевна.....	190
ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Велиева Валида Ибад гызы.....	194
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ Гогичаева Ольга Урузбековна, Кочисов Валерий Константинович, Хадикова Инесса Муратовна.....	198

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕВУШЕК К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ Гулиева Шахназ Мустафа кызы.....	202
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ Гусова Альбина Дударбековна.....	206
ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ НАРУШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ Гусова Альбина Дударбековна, Хаблиева Елена Альбертович.....	210
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ Джаппуева Танзиля Исмаиловна, Тимошенко Татьяна Викторовна.....	215
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ ДОУ Зайцева Ольга Юрьевна.....	218
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КОЛЛЕКТИВА КАФЕДРЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ильичева Вера Николаевна, Минасян Варган Вачаганович, Соколов Дмитрий Александрович, Шевченко Александр Алексеевич, Дедова Ольга Михайловна.....	222
РЕФЛЕКСИЯ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ХУДОЖНИКА И ЕГО ТВОРЧЕСТВА Клищевская Ольга Николаевна.....	226
РЕФЛЕКСИВНО-ПОЗИЦИОННЫЙ ПОДХОД К СЦЕНИРОВАНИЮ ПРОДУКТИВНЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АНТРОПОПРАКТИКИ Ковалева Наталья Борисовна.....	230
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Кочисов Валерий Константинович, Гогицаева Ольга Урузбековна, Хадикова Инесса Муратовна.....	234
КАРЬЕРА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ: ПАРАДОКСЫ, РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ Кочнева Елена Михайловна, Костылева Елена Анатольевна, Арсакова Юлия Евгеньевна, Ильина Елена Вячеславовна.....	238
СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ Мамедова Лариса Викторовна, Сергиевич Александр Александрович, Хороших Павел Павлович.....	242
РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ Меджидова Латифа Сабир кызы.....	246
ПОСЛЕДСТВИЯ ЧРЕЗМЕРНОГО УВЛЕЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ Никитина Людмила Николаевна.....	249
ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ Осипова Виктория Евгеньевна.....	254
ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ЭМПАТИИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ Сайфуллина Надежда Алексеевна, Корнийченко Татьяна Юрьевна.....	259
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ Серафимович Ирина Владимировна, Куликова Светлана Юрьевна, Баранова Юлия Германовна.....	262
ЦЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ Терещенко Нина Геннадьевна.....	268
<i>социологические науки</i>	
МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВРАЧЕЙ И ПАЦИЕНТОВ В СИСТЕМЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ Антонова Наталья Леонидовна.....	272
ИСТОРИКО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД В СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Бабелло Анатолий Викторович.....	275
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ ВОЛОНТЕРОВ Вандышева Людмила Владимировна.....	280
ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К СОЦИАЛЬНЫМ РОЛЯМ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА: К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПЕРСПЕКТИВАХ ВЗРОСЛЕНИЯ Микляева Анастасия Владимировна, Безгодова Светлана Александровна, Якунин Анатолий Павлович.....	283
ВЛИЯНИЕ БАЗОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТРАНЫ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ Мирзоева Назрин Мустафа кызы.....	287
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОТДЕЛЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ КОМПЛЕКСНЫХ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ Сабанов Заурбек Михайлович.....	290
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИНВАЛИДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ Сабанов Заурбек Михайлович.....	293
ПОНЯТИЕ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» И ЕЁ МЕСТО В СИСТЕМЕ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЖИТЕЛЕЙ РОССИИ И ГЕРМАНИИ Старицына Ольга Александровна, Грищенко Ольга Николаевна.....	297
Наши авторы.....	302
Условия размещения материалов.....	312

CONTENT
pedagogical sciences

DEFINING THE MAIN DIRECTIONS METHODOLOGICAL SUPPORT TEACHERS BASED ON ANALYSIS OF SIGNIFICANT STRESSORS OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES Bagadaeva Olga Yuryevna.....	9
THEORETICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL PROCESS REALIZATION ON THE GENDER APPROACH BASIS Baurova Julia Vladimirovna.....	13
FORMATION OF COMPETENCE OF CREATIVITY AT STUDENTS OF TEKHICHESKY UNIVERSITIES Bakharev Nikolay Petrovich.....	18
USING CASE-TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL Bekoeva Marina Ivanovna, Ambalova Svetlana Alekseevna.....	22
FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CREATIVE SELF-REALIZATION AS ONE OF THE CONDITIONS OF THEIR ADAPTATION TO PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY Belova Tatyana Vladimirovna, Efimova Elena Alekseevna.....	27
WEBINARS AS A MEANS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE DISTANCE LEARNING Vaganova Olga Igorevna, Gladkova Marina Nikolaevna, Gladkov Aleksei Vladimirovich, Sundeeva Marina Olegovna, Tatarenko Maria Andreevna.....	31
PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERFECTION PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHING STAFF IN THE CONTINUOUS TRAINING Gordienko Irina Vladimirovna, Reprintseva Galina Anatolievna.....	35
VALUES AND VALUE ORIENTATIONS OF PERSONALITY IN THE STRUCTURE OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION Guzeva Marya Vladimirovna.....	40
BILINGUAL EDUCATION AS A BASIS FOR CONSERVATION OF CULTURAL DIVERSITY OF MANKIND Dzaparova Zara Georgievna.....	44
PERFORMING ORNAMENTAL COMPOSITIONS IN THE STUDY OF ARTISTIC DISCIPLINES IN ORDER TO PRESERVE CULTURAL TRADITIONS PEOPLES OF THE NORTH Dobrodomova Tatyana Mikhailovna, Litovchenko Anna Strgeevna.....	48
THE RESEARCH ACTIVITY BASES' FORMATION OF THE STUDENTS OF BUILDING SPECIALITIES Erokhina Nadezhda Semeyonovna.....	52
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MODELING FUTURE TEACHERS MULTICULTURAL COMPETENCE Zaytseva Olga Yuryevna, Karikh Victoria Vyacheslavovna, Mikhailova Irina Vladimirovna.....	56
PROVISION OF RATIONALE FOR THE MODEL OF BACHELORS IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY PREPAREDNESS FOR CORRECTIVE AND DEVELOPING ACTIVITIES IN THE ASPECT OF "PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST" PROFESSIONAL STANDARD IMPLEMENTATION Znaemskaya Oksana Alekseevna.....	61
THE TECHNOLOGY OF FORMATION OF ETHNIC IDENTITY OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTION Kadyrova Suliya Sharifullonva.....	66
MILITARY AND PATRIOTIC UPBRINGING OF THE PUPILS OF 7TH-8TH GRADES AT MUSIC CLASSES Kamilova Narmin Mikail kizi.....	70
THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TECHNOLOGY'S TEACHERS IN COMPUTER GRAPHICS TRAINING Kobyakova Mariya Alikovna.....	73
HISTORICAL AND METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION Kondaurova Inessa Konstantinovna.....	77
THE IMPLEMENTATION OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS TO THE FUNCTIONING OF THE ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL INSTITUTE ENVIRONMENT Kostylev Denis Sergeevitch, Salyaeva Elena Yuryevna, Vaganova Olga Igorevna, Kutepova Iyubov Ivanovna.....	80
INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL Kutepov Maxim Mikhaylovich, Yambaeva Natalya Veniaminovna, Elygina Karina Alekseevna.....	83
DEVELOPMENT OF INNOVATION COMPETENCE IN CONDITIONS OF SOCIAL-ORIENTED ACTIVITIES Loshchakov Alexander Mihajlovich, Paholkov Alexander Vladimirovich.....	87
IDEOLOGICAL SELF-DETERMINATION OF THE YOUTH IS THE MOST IMPORTANT PROBLEM OF MODERN RUSSIAN EDUCATION Magomedova Yelena Vasilievna, Ostapenko Irina Alekseevna.....	91
LECTURES IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY: THE QUESTIONS OF MODERNIZATION Makarova Elena Leonidovna, Pugach Olga Isaakovna.....	95
HISTORICAL AND LEGAL BACKGROUND OF SOCIAL AND PARTNERSHIPS IN HIGH SCHOOL Markova Svetlana Mikhailovna, Petrovsky Aleksandr Mikhailovich.....	99
ABOUT THE COGNITIVE ASPECT OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CULTURAL COMPETENCE OF THE LEARNER IN THE PROCESS OF STUDYING RUSSIAN LITERATURE Medvedeva Violetta Veniaminovna.....	103
MONITORING OF SOCIAL AND CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNIVERSITY: PRINCIPLES AND SPECIFIC Nikolashkina Violeta Evgenievna.....	107

THE RESULTS OF THE MATCHES OF THE QUALIFIED JUDOKAS APPLYING DIFFERENT WAYS OF EXECUTING THROWING MOVEMENTS Novikov Dmitry Leonidovich.....	110
PREPARATION OF THE FUTURE BACHELORS OF DIRECTIONS OF PREPARATION 08.03.01 CONSTRUCTION TO THE REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARD «CONSTRUCTION OF PROMOTER» Odarich Irina Nikolaevna.....	114
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF STUDENTS OF THE FACULTY SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE UNIVERSITY SYSTEM Ostapenko Irina Alekseevna.....	120
POINT- RATING SYSTEM OF EVALUATION OF QUALITY OF ASSIMILATION ACADEMIC DISCIPLINES Pavlova Elena Sergeevna.....	124
ABOUT THE VALUES OF HUMANE RELATIONS BETWEEN PEOPLE IN THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT Abdullayeva Samira Heydar Qizi, Patrakov Eduard Victorovich, Gordeeva Elena Evgenyevna.....	128
THE INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL FACTORS IN TEACHING OF BILINGUAL STUDENTS Piterskaya Snezhana Eduardovna.....	132
FEATURES TRAINING OF FOREIGN STUDENTS AT THE RUSSIAN UNIVERSITY Sedova Natalia Viktorovna, Stepanenko Elena Viktorovna.....	136
LATIN AS AN INSTRUMENT OF BUILDING VOCATIONAL AND POLYCULTURAL COMPETENCES OF LAW STUDENTS AT HIGHER SCHOOL Sidakova Nelly Valentinovna.....	139
DEVELOPMENT OF MEDICAL STUDENTS' ABSTRACT THINKING THROUGHOUT THE MATHEMATICAL E-LEARNING PROCESS Snegireva Liudmila Valentinovna.....	143
STUDY OF THE INFORMATION CULTURE OF PARENTS OF PRESCHOOLERS RECEIVING EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS Stupikova Liubov' Gennad'evna.....	147
PREPARING TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF GENERAL EDUCATION IN THE RURAL SCHOOL Tchieva Victoria Zaurbekovna.....	151
RESIST-FACTORS OF TRAINING OF CADETS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA Udilov Timofej Vasil'evich.....	155
DIDACTIC PRINCIPLES IN THE TEACHING PROCESS OF FOREIGN STUDENTS USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES Fedorova Nataliya Yuryevna.....	158
THE FORMING OF PEDAGOGICAL PUBLIC IMAGE OF FUTURE EDUCATION SPECIALISTS Fedosova Irina Valeryanovna.....	162
TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF CULTURAL COOPERATION STUDENTS IN A HIGH SCHOOL Harchenko Svetlana Albertovna.....	167
THE ADVANTAGES OF PROJECT METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF THE FUTURE SPECIALISTS OF TOURIST DESTINATIONS T UNIVERSITIES OF SERVICE Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna.....	171
<i>psychological science</i>	
BEHAVIORAL DEVIATION IN ADOLESCENTS AND MAIN REASON OF THEIR OCCURRENCE Abdullayeva Turaj Alekper kizi.....	175
SPECIFICS OF MENTALITY FORMATION IN MODERN GENERATIONS Aliyeva Samra Ismail gizi.....	179
THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOLBOYS Ambalova Svetlana Alekseevna, Bekoeva Marina Ivanovna.....	183
SOCIO-PSYCHOLOGICAL BASIS FOR FORMATION OF ETHNIC SEPARATISM IN VARIOUS ETHNIC GROUPS Bayramov Imdad Mustafa oglu.....	186
THE ROLE OF COGNITIVE INTEREST AND COGNITIVE ACTIVITY IN DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF YOUNGER SCHOOLBOYS Bicherova Elena Nikolaevna.....	190
VARIANTNESS OF STUDY OF THE PHENOMENON OF POLITICAL IDENTITY IN MODERN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES Veliyeva Valida Ibad gizi.....	194
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN MODERN PSYCHOLOGY Gogitsaeva Olga Urazbekovna, Kochisov Valery Konstantinovich, Hadikova Inessa Muratovna.....	198
ETHNIC-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF MARRIAGE PREPARATION FOR GIRLS IN AZERBAIJAN Guliyeva Shakhnaz Mustafa kizi.....	202
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN FAMILY Gusova Albina Dudarbekovna.....	206
PSYCHOSOMATIC DISORDERS PERSONALITY Gusova Albina Dudarbekovna, Hablieva Elena Albertovna.....	210

STUDY LEVEL OF EMOTIONAL BURNOUT TEACHERS Dzhappueva Tanzilya Ismailovna, Tymoshenko Tatyana Viktorovna.....	215
PEDAGOGICAL ORIENTATION AND PROFESSIONALLY SIGNIFICANT TEACHERS QUALITIES Zaytseva Olga Yuryevna.....	218
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF DEPARTMENT STAFF AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF ITS ACTIVITY Il'icheva Vera Nikolaevna, Minasyan Vartan Vachaganovich, Sokolov Dmitriy Aleksandrovich, Shevchenko Aleksandr Alekseevich, Dedova Ol'ga Mikhaylovna.....	222
REFLECTION AS A SOURCE OF DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE ARTIST AND HIS WORK Klischevskaya Olga Nikolaevna.....	226
REFLEXIVE-POSITIONAL APPROACH TO SANYAVAN SCENARIO PRODUCTIVE FORMS OF EDUCATIONAL ANTHROPOPRACTICE Kovaleva Natalia Borisovna.....	230
FORMATION OF PROFESSIONAL REPRESENTATION AT DIFFERENT GRADE LEVELS IN HIGH SCHOOL: PSYCHOLOGICAL ASPECT Kochisov Valery Konstantinovich, Gogitsaeva Olga Urazbekovna, Hadikova Inessa Muratovna.....	234
CAREER AS A SUBJECT OF RESEARCH IN PSYCHOLOGY: THE PARADOX, RISKS AND OPPORTUNITIES Kochneva Elena Mikhaylovna, Kostyleva Elena Anatolyevna, Arsakova Julia Evgenyevna, Iliina Elena Vyacheslavovna.....	238
MODERN FEATURES OF STUDYING OF COGNITIVE STYLES Mamedova Larisa Viktorovna, Sergievich Alexandr Alexandrovich, Khoroshikh Pavel Pavlovich.....	242
HE ROLE OF NATIONAL AND MORAL VALUES IN DEVELOPMENT OF FAMILY RELATIONSHIPS Mejidova Latifa Sabir.....	246
AFTERMATH OF JUVENILES' COMPUTER GAME PASSION Nikitina Lyudmila Nikolaevna.....	249
THE FORMATION OF IDENTITY IN ADOLESCENCE, AS A CONDITION OF UPBRINGING OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES Osipova Victoria Evgenievna.....	254
THE STUDY OF THE LEVEL OF EMPATHY AND TOLERANCE SPECIALISTS SPECIAL Saifullina Nadezhda Alekseevna, Korniyenko Tatyana Yurievna.....	259
SPECIAL ASPECTS OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT OF PERSONAL GOALS SETTING AND DEVELOPMENT Serafimovich Irina Vladimirovna, Baranova Yulia Germanovna, Kulikova Svetlana Yuryevna.....	262
THE VALUES OF MANAGERS Tereshchenko Nina Gennadievna.....	268
<i>sociological sciences</i>	
MODELS OF INTERACTION BETWEEN DOCTORS AND PATIENTS IN THE HEALTH CARE SYSTEM Antonova Natalya Leonidovna.....	272
HISTORICAL AND COMPARATIVE METHOD IN SOCIOLOGICAL RESEARCHES Babello Anatoliy Viktorovich.....	275
FEATURES OF VOLUNTEER'S INTERNET COMMUNICATION Vandyshcheva Lyudmila Vladimirovna.....	280
TEENAGERS ' ATTITUDE TO SOCIAL ROLES OF AN ADULT: TO THE QUESTION ON SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES OF GROWING UP Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, Bezgodova Svetlana Aleksandrovna, Yakunin Anatoly Pavlovich.....	283
INFLUENCE OF BASIC VALUES ON COUNTRIES' SOCIOECONOMIC DEVELOPMENT: A CROSS-CULTURAL ANALYSIS Mirzoeva Nazrin Mustafa gizi.....	287
SOCIAL WORK SPECIALIST ACTIVITIES IN THE DEPARTMENT OF SOCIAL REHABILITATION COMPLEX CENTERS OF SOCIAL SERVICES FOR POPULATION Sabanov Zaurbek Mikhailovich.....	290
TRAINING AND PROFESSIONAL EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN TODAY'S SOCIETY Sabanov Zaurbek Mikhailovich.....	293
THE CONCEPT "TOLERANCE" AND ITS PLACE IN THE BASIC VALUES OF RUSSIANS AND GERMANS Staritsyna Olga Aleksandrovna, Grishchenko Olga Nikolaevna.....	297
Our authors.....	302
Conditions of accommodation of scientific materials.....	312

УДК 371.125.4

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЗНАЧИМЫХ СТРЕССОГЕННЫХ ФАКТОРОВ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

Багадаева Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»*Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск (Россия)*

Аннотация. Смыслом и целью деятельности по сопровождению является помощь в решении индивидуальных профессиональных проблем, возникающих у педагога. Перечень этих проблем в достаточной степени уникален, как уникален уровень профессионального мастерства педагога, но и содержат общие для всех педагогов черты, поскольку они выполняют одинаковую трудовую функцию, к ним предъявляются одинаковые профессиональные требования, все они работают в относительно схожих условиях. Для определения специфики возникающих проблем, необходимо изучить типичные для педагогов системы дошкольного образования факторы, вызывающие субъективное ощущение не успешности в решении профессиональных задач и как следствие реакцию стресса. В статье представлена классификация стрессогенных факторов и результаты исследования значимых стрессогенных факторов для педагогов дошкольных образовательных учреждений. Выделенные факторы позволяют наметить основные направления работы методической службы образовательных учреждений по сопровождению процесса развития компетентности педагогов. В ходе анализа результатов выделены такие актуальные направления как развитие компетенций в области решения проблем организационного характера, преодоление проблем недостаточности стимулирования своей деятельности, поиска необходимых средств и привлечения дополнительных ресурсов, рационализация и планирование труда при выполнении несвойственных педагогам функций помощника воспитателя, помощь в развитии навыков правильного оформления и рационального ведения необходимой документации. Развития требуют навыки и умения, востребованные в экстренных ситуациях, возникающих в повседневной деятельности, а также умения в сфере профилактики этих ситуаций. Помощь в преодолении проблем связанных с физическими факторами должна сосредоточиться на развитии навыков организации оптимально комфортных условий для своего труда, навыков здоровьесбережения педагогов, соблюдения режима, поддержания хорошей физической формы.

Ключевые слова: сопровождение педагогов, поддержка, автономизация, переход к самопомощи, стрессогенные факторы, педагогическая деятельность, воспитатель детского сада, физические стрессфакторы, психологические стрессфакторы, здоровьесбережение, эустресс, дистресс, компетентность, компетенция.

DEFINING THE MAIN DIRECTIONS METHODOICAL SUPPORT TEACHERS BASED ON ANALYSIS OF SIGNIFICANT STRESSORS OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

© 2016

Bagadaeva Olga Yuryevna, assistant professor of the chair "Psychology and pedagogy of preschool education"*Teacher Training institute of "Irkutsk State University", Irkutsk (Russia)*

Abstract. The meaning and purpose of the escort is to help in solving individual professional problems from the teacher. The list of these problems are sufficiently unique as unique level of professional skill of the teacher, but also contains the general characteristics for all teachers, because they perform the same work functions, they are subject to the same professional requirements, they all work in relatively similar conditions. To determine the specificity of the problems, it is necessary to study typical for teachers of pre-school education factors causing the failure of the subjective feeling in solving professional problems, and as a consequence of the stress response. The article presents the classification of stressors and study results of significant stressors for teachers of preschool educational institutions. Dedicated factors allow to identify the main directions of work of methodical service of educational institutions for support of development of competence of teachers. The analysis results are highlighted such important areas as the development of competencies in the area of problem-solving organizational measures to overcome the problem of insufficient stimulation of the activity, find the necessary funds and attract additional resources, rationalization and planning of work in the performance of non-core teachers responsibilities an assistant teacher, assistance in developing the right skills registration and rational management of the necessary documentation. Development requires skills that are in demand in emergency situations that arise in everyday activities, as well as skills in the field of prevention of these situations. Help to overcome the problems associated with the physical factors should focus on developing the skills of organization optimally comfortable conditions for their work, skills preservation of health educators, adherence, maintaining good physical shape.

Keywords: support teachers, support, autonomy, the transition to self-help, stressors, educational activities, a kindergarten teacher, stressor physical, psychological stressor, health preservation, eustress, distress, competence, competence.

В современных условиях реформирования системы дошкольного образования профессионализм педагога подвергается серьезному испытанию, требующему высокого уровня мобильности, способности к самообразованию, быстроты реагирования на вводимые изменения требований к качеству профессиональной деятельности. Методическая служба учреждения, призванная оказывать помощь и поддержку педагогам, должна также проявлять гибкость и вариативность для оказания эффективного адресного сопровождения процесса развития компетентности педагогов в условиях образовательного учреждения.

Исследования, касающиеся проблемы сопровождения (Битянова Н.Г. [1], Газман О.С. [2], Зеер Э.Ф. [3], Казакова Е.И. [4], Майер А.А. [5], Глевицкая В.С. [6] и

др.), выделяют сопровождение как особый вид педагогической или психологической деятельности в системе образования, реализующийся в рамках гуманистического и лично-ориентированного подходов, в центре которых личность человека: обучающегося и обучающего. В Словаре русского языка С.И. Ожегова [7, с.652] данный термин обозначает «действие, сопутствующее какому-либо явлению, часто в целях помощи, усиления, сохранения», а глагол «сопровождать» особенно с возвратной частицей «ся» имеет значение сопутствия, неотъемлемости какого-либо явления процессу. Логика этой трактовки понятия «сопровождение» относительно предмета нашего исследования (развития компетентности педагога) предполагает действия сопутствующие процессу развития компетентности направленные на

оказание методической помощи педагогу, усиление его профессиональных качеств, сохранение его продуктивности в профессиональной деятельности.

Дальнейшее изучение авторских трактовок понятия позволяет раскрыть особенности и сущность действий, сопутствующих процессу развития компетентности. Так М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему деятельности, направленную на создание оптимальных условий для успешного обучения и развития в ситуациях взаимодействия [1]. Э.Ф. Зеер в основу сопровождения помещает процесс содействия сопровождаемому в осмыслении, выборе способов и реализации путей преодоления возникшей проблемы с целью самореализации [3]. Он также акцентирует внимание на том, что сопровождение осуществляется в процессе взаимодействия. О.С. Газман отмечает синонимичность понятия сопровождения и поддержка и отмечает, что суть поддержки – оказание помощи в преодолении возникающих препятствий [2]. Этот подход близок к концепции сопровождения Казаковой Е.И., по ее мнению необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы и вырабатывать стратегии принятия решения, нести ответственность за принятый выбор. По мнению Е.И. Казаковой важен принцип «стремления к автономизации», направленный на выработку способности к самостоятельному решению проблем [4]. Она в итоге может выступать своеобразным показателем качества сопровождения. В этом рассмотренная концепция перекликается с утверждением А.А. Майера о том, что «сущностной характеристикой сопровождения ... является создание условий для перехода личности к самопомощи» [5]. Большинство исследователей сосредотачивают цели сопровождения на оказании адресной помощи сопровождаемому, интересен подход Чирковой Т.И. к трактовке сопровождения, во-первых, оно должно опираться на позитивные аспекты развития личности и сосредотачиваться на создании оптимальных для этого условий. Во-вторых, важна инициатива сопровождаемого в организации процесса работы, повышение его субъектности в процессе. По мнению Н.Г. Осуховой [8, с. 178] этот процесс возможен благодаря изменению позиций взаимодействующих субъектов в процессе сопровождения на партнерскую и за счет решения личностно значимых проблем сопровождаемого. В.С. Глевицкая [6] также выделяет в сопровождении важность превентивной и оперативной помощи в решении индивидуальных проблем возникающих в процессе деятельности и развития сопровождаемого.

Обобщая представленные выше трактовки понятия можно сделать вывод о том, что сопровождение это система деятельности направленная на оказание превентивной и оперативной помощи, сопровождаемому в ходе партнерского взаимодействия с целью самореализации и дальнейшего перехода к автономизации в решении личностно значимых проблем в профессиональной деятельности. Сопровождение предполагает этап осмысления сущности возникшей проблемы, этап выбора стратегии и способов ее преодоления, этап реализации принятого решения и этап принятия последствий своего выбора и оценки эффективности стратегии. Каждый из этапов предполагает инициативность и активную субъектную позицию сопровождаемого в процессе, особенно подчеркивая гуманистический и личностно-ориентированный характер сопровождения. Смыслом и целью деятельности по сопровождению является помощь в решении профессиональных проблем, возникающих у педагога. Перечень этих проблем в достаточной степени уникален, как уникален уровень профессионального мастерства педагога, но и содержит общие для всех педагогов черты, поскольку они выполняют одинаковую трудовую функцию, к ним предъявляются одинаковые профессиональные требования, все они работают в отнюдь не схожих условиях. Для определения специфики возникающих проблем, необходимо изучить ти-

пичные для педагогов системы дошкольного образования факторы, вызывающие субъективное ощущение не успешности в решении профессиональных задач и как следствие реакцию стресса. Причем Г. Селье – автор учения о стрессе, как о неспецифическом адаптивном синдроме, выделял две его формы: стресс полезный - эу-стресс («тонизирует» работу организма и способствует мобилизации защитных сил, включая иммунную систему) и вредоносный - дистресс [9]. Для определения специфики проблем профессиональной деятельности педагога системы дошкольного образования нас интересует дистресс, который, по мнению Ю.В. Щербатых, становится таковым при ряде факторов объективного и субъективного характера, таких как недостаток нужной информации, чувство беспомощности перед возникшей проблемой, чрезмерная сила стресса, превышающая адаптационные возможности организма, большая продолжительность стрессорного воздействия и негативный прогноз ситуации. [10, с. 14] Исследователи особенностей субъективного восприятия стрессогенности педагогической деятельности отмечают, что фактор становится стрессором в силу приписываемого ему человеком значения (когнитивной интерпретации) и воспринимается как стрессогенный или нет в зависимости от уровня профессиональных качеств педагога, как основных ресурсов преодоления профессионального стресса.

Профессия педагога ставит человека в сложные условия, образуемые комплексом физических и психологических факторов, систематизируя которые можно предложить следующую классификацию [11, с. 32-34]: к *физическим стрессогенным факторам* будут отнесены: режим труда (неритмичное чередование работы и отдыха, высокая продолжительность рабочего дня, сменность), санитарно эпидемиологические условия (работа во вредных и опасных условиях: температурный режим, освещенность, шум, инфекционно вирусная нагрузка), физические нагрузки, в том числе речевые и статического порядка.

К психологическим факторам будут отнесены три группы.

Социальные: падение престижа профессиональной деятельности, ситуации контроля и оценки, высокая степень ответственности за результаты работы, отсутствие права на ошибку, трудный контингент, неблагоприятная психологическая атмосфера, наличие конфликтов как в системе «руководитель - подчиненный», так и между коллегами.

Профессиональные:

- информационные: необходимость постоянно овладевать новыми знаниями, режим интенсивного восприятия, переработки и интерпретации получаемой информации и принятия решений;

- психоэмоциональные: интенсивное общение, подкрепление его эмоциями, высокая вероятность возникновения экстренных ситуаций, малозаметность результатов для внешнего восприятия;

- межличностные: необходимость постоянного межличностного взаимодействия с учащимися, родителями, педагогами, влияющего на эффективность деятельности.

Организационные: дестабилизирующая организация деятельности (нечеткая организация и планирование труда, необходимость выполнять работу помощника воспитателя, недостаточность необходимых средств, наличие бюрократических моментов, многочасовая работа, имеющая трудноизмеримое содержание, недостаточное моральное и материальное стимулирование труда).

В ходе проведенного исследования значимости тех или иных факторов для педагогов системы дошкольного образования нами были опрошены 630 педагогов из 36 дошкольных образовательных организаций г. Иркутска. В таблице 1 представлен анализ ранжирования доли значимых факторов, выделенных педагогами. В среднем педагоги выделяли 6-7 факторов из предложенных в опроснике 32 факторов, при необходимости можно

было написать свой лично значимый стрессфактор.

Таблица 1 - Анализ ранжирования доли десяти наиболее значимых стрессфакторов.

Категория	Подкатегория	Фактор	Доля фактора в общем числе выборов	Доля педагогов выделяющих этот фактор
Физические	Санитарно-эпидемиологические условия	Постоянный шум	5,08	33,5%
	Режим труда	Высокая продолжительность рабочего дня	4,6	30,4%
	Физические нагрузки	Приходится много говорить	4,19	27,7%
Психологические	Организационные	Недостаточное моральное и материальное стимулирование труда	8,91	58,8%
		Недостаточность необходимых средств	7,52	49,7%
		Работа без помощника воспитателя	4,86	32,1%
		Наличие бюрократических моментов	4,55	30,1%
	Профессиональные психоэмоциональные	Высокая вероятность возникновения экстренных ситуаций	5,12	33,9%
	Социальные	Высокая степень ответственности за результаты работы	4,38	29%
		Падение престижа профессиональной деятельности	4,09	27,1%
	Общая доля значимых факторов			53,3

Как видно из таблицы в ней представлена первая десятка наиболее значимых факторов, которая составила 53,3% от общего числа выделенных, на первое место по значимости вышли психологические факторы организационного характера, эти два наиболее значимых фактора составили 16,4% от общего числа выборов.

Анализ результатов позволил выделить наиболее значимые физические факторы – постоянный шум (значим для 33,5% воспитателей), высокая продолжительность рабочего дня (30,4%), большая нагрузка на голосовой аппарат (27,7%). Среди значимых психологических факторов на первое место вышли факторы организационного характера – недостаточное моральное и материальное стимулирование деятельности (для 58,8% педагогов), недостаточность необходимых средств (для 48,7 % педагогов), работа без помощника воспитателя (выделяют 32,1% педагогов), наличие бюрократических моментов (значим для 30,1%). Среди профессиональных – психоэмоциональный фактор «высокая вероятность возникновения экстренных ситуаций» (значим для 33,9% педагогов), среди социальных – высокая степень ответственности за результаты работы и падение престижа профессиональной деятельности (значимы для 29 и 27,7% педагогов соответственно).

Необходимо отметить, что из 9 психологических профессиональных факторов лишь один вошел в категорию значимых – упомянутый выше фактор «высокая вероятность возникновения экстренных ситуаций», а 5 факторов из этой категории вошли в последнюю десятку как наименее значимые: необходимость подкреплять общение эмоциями, интенсивное общение с детьми и коллегами, необходимость постоянно овладевать новыми знаниями, принимать важные решения, постоянно взаимодействовать со всеми субъектами образовательной среды. Каждый из них выделяют не более 12% педагогов, а доля каждого от 1,51 до 1,82% в общем числе выборов.

Полученные данные позволяют определить основные направления в содержании сопровождения педагогов, касающиеся решения проблем организационного характера, как наиболее актуальных – преодоление проблем недостаточности стимулирования своей деятельности, поиска необходимых средств и привлечения дополнительных ресурсов для педагогической деятельности, рационализация и планирование труда при выполнении несвойственных педагогам функций помощника воспитателя, помощь в развитии навыков правильного оформления и рационального ведения необходимой документации. Касательно профессиональных факторов, развития требуют навыки и умения, востребованные в экстренных ситуациях, возникающих в повседневной деятельности, а также умения в сфере профилактики этих ситуаций, обеспечивающие внутреннее спокойствие

педагогу и снятие психоэмоционального напряжения, связанного с их ожиданием. Сопровождение педагогов в решении проблем связанных с высокой моральной ответственностью и падением престижа их деятельности должно быть направлено на повышение качества и результативности их деятельности, что будет способствовать формированию чувства удовлетворенности профессиональной и возможности повышать ее престиж в социальном окружении. Помощь в преодолении проблем связанных с физическими факторами должна сосредоточиться на развитии навыков организации оптимально комфортных условий для своего труда, навыков здоровьесбережения педагогов, соблюдения режима, поддержания хорошей физической формы.

Сопровождение педагогов направленное на повышение качества и результативности педагогической деятельности необходимо сосредоточить на процессе развития компетентности педагога, поскольку в исследованиях А. Баранова, А. Реана, Л. Карапетян [12,13,14] была выявлена значимая прямая корреляция между уровнем профессионализма педагога и его способностью противостоять профессиональному стрессу. Причем перечень компетенций не ограничивается выполнением имеющихся профессиональных функций и предполагает непрерывный рост профессионализма педагога, дальнейшую профессиональную самореализацию и является особенно актуальным в свете последних изменений в образовательной системе России, предполагающих, что образование это процесс, протекающий в течение всей жизни и выдвигающих высокие требования к квалификации педагогов. Так в соответствии со статьей 48 нового Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» [15], вступившего в силу с сентября 2013 года «педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне», что, априори, не предполагает наличие не решаемых проблем в профессиональной деятельности и ставит вопрос о содержании понятия «профессионализм».

Следующим этапом может являться построение оптимальных условий такого сопровождения педагогов.

Для того чтобы стресс принял характер эустресса, по мнению Ю.В. Щербатых необходимо наличие определенных условий [10]. К таким условиям относятся:

- положительный эмоциональный фон;
- опыт решения подобных проблем в прошлом и позитивный прогноз на будущее;
- одобрение действий индивидуума со стороны социальной среды;
- наличие достаточных ресурсов для преодоления стресса.

Здесь можно выделить личностный, межличностный и технологический уровни условий сопровождения. Положительный эмоциональный фон у педагогов в процессе разработки и реализации стратегий преодоления проблем создается за счет развития позитивной аффективности, наличия только конструктивной критики действий, одобрения и психологической поддержки со стороны коллег и руководителей, что погружает нас в атмосферу работы творческих групп, объединений и профессиональных сообществ, где снижен уровень формализма, отсутствует административное деление, нацеленность на результат несколько ниже, чем на процесс.

Технологический уровень характеризуется тем, что необходимо уже в процессе развития компетенций создавать опыт их реализации, образовательный продукт в виде ресурсов преодоления проблем. Это условие адресует нас к контекстному и компетентностному подходам в обучении [16-21], которые в свою очередь зададут организационный и ресурсный уровень условий развития компетенций.

Вариативность целей сопровождения, заложенная в особенностях сформированности компетентности педагогов, в отношении разнообразия условий педагогического труда, многообразием решаемых актуальных

проблем исключает возможность использования типовой стандартной модели сопровождения. Эта ситуация требует поиска вариативных моделей сопровождения путем апробации и изменения базовой модели сопровождения для каждого конкретного образовательного учреждения, педагогического коллектива, поэтому важным этапом процесса моделирования сопровождения является диссеминация полученного на экспериментальных площадках опыта сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов системы дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст]/М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.

2. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст]/ О.С. Газман. - М.: МИРОС, 2002. - 296 с.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. [Текст]/ Э.Ф. Зеер - М.: Академический проект, 2008. – 336с.

4. Жданова М.А., Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]/ М.А. Жданова, Е.И. Казакова, Л.М. Шпицина - М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

5. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ [Текст]: учебно-метод. пособие / А.А. Майер. – М.: Сфера, 2008. –128 с.

6. Глевицкая В.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/В.С. Глевицкая - Курск, 2007. – 180 с. - Режим доступа: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-razvitija-poznavatelnyh-processov-u-detej.html>. – 10.05.2016.

7. Ожегов С. И., Словарь русского языка [Текст]: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 24-е изд., испр. - Москва : Оникс 21 в. : Мир и Образование, 2005. - 894,

8. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Н.Г. Осухова. – 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», - 2007. - 288 с. (Высшее профессиональное образование)

9. Селье Г. Стресс без дистресса. [Текст]/ Г. Селье - М.: Инфра-М, 2002. - 123с.

10. Щербатых В.Ю. Психология стресса и методы коррекции [Текст]/ Ю. В. Щербатых. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2006. - 255 с.

11. Багадаева О.Ю. Стрессоустойчивость педагога: особенности и условия формирования. Монография [Текст]/ О.Ю. Багадаева. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ИГУ», 2014. – 171с.

12. Баранов А.А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А А Баранов. - Ижевск, 1995. – 217с.

13. Реан А.А. Психология педагогической деятельности : (Пробл. анализ) : [Учеб. пособие] / А.А. Реан ; Удм. гос. ун-т, Междунар. акад. акмеол. наук. - Ижевск : Удм. университет, 1994. - 82 с.

14. Карапетян Л.В. Профессиональная стрессоустойчивость преподавателя колледжа как субъекта педагогической деятельности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Л.В. Карапетян. - Екатеринбург, 2000. - 211 с.

15. Об образовании в Российской Федерации: Новый Федеральный закон : N 273-ФЗ : принят Гос. думой РФ 21 декабря 2012 г. : [одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г] : вступил в силу с 1 сентября 2013 г. - Москва : Проспект, 2013. - 158, [1] с.

16. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский

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

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

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

19. Пецина И.А. Современные подходы к определению понятия «профессиональная компетенция» в психолого-педагогических исследованиях // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 95.

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

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

УДК 373.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

© 2016

Баурова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Массовые коммуникации и лингвистика»*Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., Саратов (Россия)*

Аннотация. Проблема изучения гендерного подхода педагогической наукой достаточно актуальна, что обусловлено изменениями современной образовательной системы. Цель гендерного подхода состоит в пересмотре традиционных культурных ограничений развития потенциала личности обучающегося как представителя определенного пола, создании условий для его максимальной самореализации. Осуществление гендерного подхода требует разработки и апробации новых моделей обучения, отличающихся по способам организации учебного процесса и, как следствие, качеству полученных результатов. Учебно-воспитательный процесс нуждается в отказе от следования наиболее жестким гендерным стереотипам, расширении образовательного пространства для проявления индивидуальности каждого обучающегося, воспитании обучающихся в духе равноправного партнерства. Реализация гендерного подхода предъявляет определенные требования к компетентности педагога, а именно к сформированности его гендерной компетентности. Применение гендерного подхода опирается на ряд основополагающих общих принципов и принципов, отражающих его специфику. Способы реализации гендерного подхода различны и предполагают изменение организации учебного процесса, включая отбор методов и приемов, средств, форм организации обучения; изменение содержания образования, создание учебных планов, программ, написание учебной литературы, составление заданий с учетом гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся; создание школ раздельного и параллельно-совместного обучения. Признанный потенциал учета психологического фактора в учебно-воспитательном процессе свидетельствует о потребности реализации гендерного подхода на всех уровнях образовательной системы.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, принципы реализации гендерного подхода, индивидуализация образования, личностно ориентированное обучение, психофизиологические особенности, гендерокомфортная образовательная среда, гендерные стереотипы, школа раздельного обучения, школа параллельно-совместного обучения.

THEORETICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL PROCESS REALIZATION
ON THE GENDER APPROACH BASIS

© 2016

Baurova Julia Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«Mass Communication and Linguistics»*Yuri Gagarin Saratov State Technical University, Saratov (Russia)*

Abstract. The problem of gender approach research by pedagogical science is quite topical that is caused by modern educational system changes. The aim of gender approach consists in traditional cultural restrictions revision of student's personality potential development considering him / her as a particular sex representative, creation of conditions for his / her maximum self-realization. Gender approach realization needs development and approbation of new educational models being different from traditional ones owing to educational process organization and, consequently, attained results quality. Educational process needs rejection of strict gender stereotypes following, educational environment development for each student's individuality revealing, students' growing up in the atmosphere of equal partnership. Gender approach realization demands teacher's competence, namely gender competence formation. Gender approach application is based on common main fundamental principles and principles reflecting its particularity. Gender approach realization means are different and imply educational process organization changes, including the choice of methods and techniques, teaching aids, forms of education organization; educational content changes, creation of curriculum, programmes, educational literature, preparing tasks taking in account students' gender and individual psychophysiological peculiarities; foundation of single-sex schools and school of parallel-mixed education. Recognized potential of psychological factor in educational process points the necessity of gender approach realization at each educational system level.

Keywords: gender, gender approach, principles of gender approach realization, individualization of education, learner-centered education, psychophysiological peculiarities, gender comfortable educational environment, gender stereotypes, single-sex school, school of parallel-mixed education.

В современном обществе и на уровне государственных требований возрастает необходимость вариативности образовательных программ, многообразия типов и видов образовательных учреждений, обеспечивающих индивидуализацию образования и личностно ориентированное обучение, что не может быть осуществлено без учета специфики пола, индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей, построения индивидуальной образовательной траектории [1]. Данные изменения свидетельствуют не только об уделении особого внимания уровню достижений каждого обучающегося, но и становлению его личностных характеристик, в частности, гендерных особенностей.

В педагогике «гендер» принято считать структурируемым понятием социального пола, синтезирующим как культурное, так и биологическое в человеке. При этом «гендер», включая в себя половые различия, акцентирует внимание на широком круге проявлений, свойственных мальчикам и девочкам, юношам и девушкам, мужчинам и женщинам, которые так или иначе связаны с их половозрастным статусом, этикоконфессиональной

и социально-культурной принадлежностью» [2, с. 176].

Е.Л. Харлова справедливо относит «гендер» к базовым характеристикам личности, обуславливающим психологическое и социальное развитие человека; будучи многокомпонентной структурой, гендер определяется четырьмя группами характеристик: биологическим полом, гендерными стереотипами, гендерными нормами, гендерной идентичностью. Исследователь подчеркивает особую роль реализации гендерного подхода в воспитании, способствующего раскрытию уникальных способностей, внутреннего мира ребенка, поиску путей «индивидуального духовно-нравственного развития» [3, с. 96-97].

Сторонники биологического детерминизма (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, Н.Н. Куинджи и др.) рассматривают данное понятие во взаимосвязи с особенностями функциональной межполушарной асимметрии, представляющей собой «неравноценность, качественное различие того «вклада», который вносят левое и правое полушария головного мозга в каждую психическую функцию», то есть на основании различий в мозговой

организации высших психических функций [3, с. 41].

О.А. Соломенникова, Н.А. Баранникова связывают гендерный подход с полоролевым воспитанием, что дает основание предположить отождествление авторами данных понятий [5, с. 4-5].

Проблема применения гендерного подхода к обучению является, безусловно, не новой. Выделяя периоды развития образовательной системы в России: 1) предвариательно-фрагментарный (IX-XVII вв.); 2) реформаторский (XVIII в. – середина XIX в.); 3) концептуальный (вторая половина XIX в.); 4) период модернизации образования (первая четверть XX в.); 5) инновационный (вторая четверть XX в.); 6) унифицированно-стагнический (третья четверть XX в.); 7) неореформаторский (четвертая четверть XX в. – начало XXI в.), исследователи отмечают характерное игнорирование психофизиологических, умственных, половых, гендерных особенностей ребенка, ориентированность учебного процесса на «среднего» ученика [6, с. 15-16].

Упрекая современную педагогику в «бездетности» (В.В. Краевский) [7, с. 99], отмечая «уравнительную педагогику», игнорирующую специфику воспитания в ходе полоролевой социализации, не учитывающую особенностей полоролевого воспитания детей и упрощающую тем самым педагогическую деятельность, как причину нивелировки личности, отсутствия развития индивидуальности (Л.П. Столярчук) [8, с. 27], указывая на то, что «преподавание в школе не является дифференцированным для мальчиков и девочек, не учитывает различий между ними» (О.А. Константинова) [9, с. 43], педагоги призывали принять роль обучающегося в образовательном процессе: «учащийся не просто субъект, функция учебной деятельности, а личность, пусть потенциальная» (В.П. Зинченко) [10, с. 10], признать «наличное внутреннее в человеке наиважнейшим источником педагогической тактики и стратегии» (А.М. Кушнер) [11, с. 128].

Стремясь к осуществлению индивидуализации обучения и развитию личностного потенциала обучающегося, опираясь на принцип гуманизации образования, исследователи видят необходимым применение в настоящее время гендерного подхода с целью создания гендерокомфортных условий для обучения представителей обоего пола

Значительное количество теоретических разработок, посвященных проблематике реализации гендерного подхода, интерес к обсуждаемой теме обусловили многообразие трактовок данного понятия.

Отмечая неделимость биологических и социальных компонентов понятия «гендер» [12, с. 13], Е.Н. Каменская считает гендерный подход методологической ориентацией в педагогической деятельности, позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддерживать процессы гендерного самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности» [12, с. 48].

Л.В. Штылева подходит к пониманию гендерного подхода в работе конкретного образовательного учреждения как одного из «методических принципов организации эффективной образовательной среды, способствующей выявлению индивидуальности и самореализации каждого ученика, как женского, так и мужского пола» [13, с. 209].

При рассмотрении системы образования в качестве мощного средства воспроизведения гендера и социальных отношений [9, с. 5], О.А. Константинова, М.К. Уланова видят в гендерном подходе организацию учебного процесса, предоставляющую учащимся возможность как самореализоваться с присущими им индивидуальными особенностями, так и усвоить социальный опыт, обеспечивающий успешную социализацию обучающихся в обществе и социальную идентификацию по признаку пола [14, с. 12].

О.В. Вашетина выделяет собственно гендерный подход и гендерный подход к обучению, считая первый совокупностью «способов изучения психофизиологических и социокультурных особенностей мужчин и женщин», учета интересов и способов взаимоотношений представителей разного пола, реализации программ гармонизации гендерного равноправия [6, с. 13], а последний из упомянутых – реализацией «образовательных программ, направленных на гармонизацию гендерного равноправия на основе учета психофизиологических и социокультурных особенностей мальчиков и девочек, их интересов и способов взаимоотношений» [6, с. 10]. Исследователь действительно подчеркивает обязательность сокращения гендерного разрыва между представителями обоего пола в предметах гуманитарного и научно-естественного циклов, учет интересов каждого школьника вне зависимости от его половой принадлежности.

А.О. Копылова видит в гендерном подходе в педагогике и образовании индивидуальный подход к проявлению идентичности ребенка, осуществление которого требует введения раздельно-параллельного обучения детей [15, с. 201]. Т.А. Горшкова, уточняет, что под гендерным подходом следует понимать системное изменение учебного процесса (содержания, методов, форм, средств обучения и др.), направленное на более полное раскрытие способностей учащихся с учетом гендерных особенностей каждого [16, с. 13].

Понимая гендерный подход как «особый методологический подход к социальным явлениям», Н.Ю. Ерофеева рассматривает гендерный подход в обучении в качестве переосмысления «способов и методов подачи учебной информации через призму женского и мужского восприятия» [17, с. 311]. Л.В. Штылева подчеркивает, не подвергая сомнению «природных предпосылок, влияющих на самоощущение и самоопределение человеком своей базовой половой идентичности» [13, с. 168], необходимость рассмотрения «пола» в контексте реализации гендерного подхода как «продукта социализации индивидов».

Таким образом, гендерный подход может быть рассмотрен в качестве составляющего компонента индивидуализации обучения, при осуществлении которого учтены гендерные и индивидуальные психофизиологические особенности обучающегося, потребность в создании гендерокомфортной среды, предоставлены равные возможности для максимального раскрытия индивидуального потенциала каждого обучающегося, равное отношение к представителям обоего пола, признано равенство способностей девочек и мальчиков при учете их индивидуальных особенностей, отказе от полодифференцированного разделения учебных дисциплин.

Определяя миссию гендерного подхода в освобождении учебно-воспитательного процесса от наиболее жестких гендерных стереотипов, расширении образовательного пространства для проявления индивидуальности самореализующейся личности каждого обучающегося, воспитании детей в духе равноправного (эгалитарного) партнерства [13, с. 170], исследователи выделяют особую цель социализации на основе гендерного подхода, которая заключена в формировании личности, гармонично сочетающей «психологические характеристики женского и мужского начал (андрогинность)», способной к «партнерским межполовым отношениям в личной и общественной жизни (поведенческий компонент)» [13, с. 172].

Сущность гендерного подхода заключается в гендерном воспитании «человека культуры, ... способного к максимальной самореализации и раскрытию своих способностей» за счет ценностно-смыслового гендерного развития личности, педагогической поддержки индивидуальности, проектирования личностно-ориентированных стратегий гендерного воспитания [12, с. 8].

Цель же гендерного подхода состоит в пересмотре АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от принадлежности к определенному полу, создании условий для максимальной самореализации детей, что требует разработки и проверки новых моделей обучения, отличающихся от традиционных по способам организации учебного процесса, качеству полученных результатов, а также разотождествления понятий «гендер» и «пол» в педагогике. Последнее может быть достигнуто посредством осознания необходимости избегать «избыточного обращения к “половому признаку” в организации обучения учащихся младших классов, наиболее склонных к конструированию жестких половых (гендерных) схем» [13, с. 207], также понимания, что «полоролевое обучение ориентировано на совершенствование прежде всего женской / мужской индивидуальности», а «гендерный подход предполагает более широкую природосообразную и социально обозначенную реальность, поскольку “пол” не идентичен “гендеру”», при этом гендер отражает социально-психологический статус человека, с точки зрения маскулинности или фемининности» [9, с. 49].

Многообразны представления о критериях эффективности реализации гендерного подхода, в числе которых учет гендерных предпочтений обучения представителей обоего пола; опора на стратегию нон-сексизма, игнорирование учителями половых стереотипов; использование стратегий, направленных на достижение гендерного равноправия в школе; создание гендерокомфортных условий в школах при раздельном и параллельно-совместном обучении [6, с. 12], критериях гендерного анализа образования и школьной среды, в основу которых положены принципы гендерного равенства: принцип доступности; принцип равного обращения; принцип равенства результатов [13, с. 219].

Целесообразно, также выделение ряда требований к реализации гендерного подхода: учет социальных факторов при обучении; индивидуализация обучения на основе учета физических и психологических особенностей личности школьника; дифференциация обучения, с точки зрения гендерного подхода; предоставление учащимся возможности изучать учебные предметы в индивидуальном темпе; создание всевозможных типов дидактических средств с рекомендациями для их использования в различных группах учащихся, объемных по гендерному показателю; преимущественное обучение в малочисленных классах, отказ от жесткой классно-урочной системы [9, с. 74], [18, с. 56-57].

Проведенный анализ последних психолого-педагогических исследований позволяет выделить способы реализации гендерного подхода: 1) организация учебного процесса, включающего отбор методов и приемов, средств, форм организации обучения; 2) изменение содержания образования, предполагающего создание учебных планов, программ, написание учебной литературы, составление заданий с учетом гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся; 3) создание школ раздельного и параллельно-совместного обучения.

Значимость выбора метода обучения подчеркивает А.М. Кушнир, отмечая: «... никто не берет в расчет существующий лжепринцип «дети под метод» [11, с. 128]. М.К. Уланова же полагает, что учет половых особенностей детей, выражающийся в подборе содержания, организационных форм и методов воспитания и обучения необходим, но недостаточен [19, с. 7].

Рассматривая гендерный подход в качестве принципа современного воспитания, предполагающего «гармонизацию гендерного взаимодействия на основаниях эгалитаризма», Е.Н. Каменская приводит составляющие технологического арсенала гендерного подхода, выделяя диалоговые, игровые методы, методы создания ситуации выбора, педагогическую поддержку [12, с. 9].

В отношении содержательного компонента занятий

исследователи полагают, что «гендерный дискурс на занятиях ... возможен без изменения содержания и тематики рабочих программ», что связано со спецификой «гендера», пронизывающего все сферы жизни социума, затрагивающего темы личной жизни, спорта, искусства, истории научных открытий, страноведческую тематику [20, с. 8].

Однако при этом нельзя не учитывать, по мнению А.В. Смирновой, укорененности гендерных стереотипов в учебниках, в частности, для начальной школы, основанных на традиционных представлениях о мужественности и женственности, а также их неравноценности [21], особо значимым при этом является иллюстративный компонент, способствующий трансляции гендерных стереотипов.

Л.В. Штылева, приводя основные направления гендерной экспертизы иллюстраций (количественный анализ; ситуации изображения, виды деятельности, чувства и эмоции представителей разного пола; размещение в пространстве образов представителей разного пола, площадь данных изображений; чувства по отношению к представителям разного пола, вызванные у обучающихся представленными изображениями, формируемые посредством изображений гендерно окрашенные представления о качествах личности, поведении, психологических характеристиках людей разных полов; стереотипы обыденного сознания в отношении полов, воспроизводимые и навязываемые детям посредством иллюстраций) [13, с. 254], называет в качестве гендерно чувствительных индикаторов не только содержание учебной информации, но и педагогическое взаимодействие между обучающимися и педагогом, гендерный аспект взаимодействия между детьми, топографию класса.

Особо дискуссионным представляется вопрос выбора наиболее оптимальной из существующих моделей обучения (совместного или традиционного, раздельного, параллельно-совместного), что связывают с осуществлением гендерного подхода [22, 23, 24, 25 и др.], ориентируя сторонников каждой из них на ведение обсуждений относительно их преимуществ и недостатков.

Сторонники раздельного (однополого) обучения (Н.Н. Куинджи, Г.В. Козловская и др.) подчеркивают значение психофизиологических факторов при осуществлении образовательного процесса, ссылаясь на данные исследований в различных областях научного знания (нейропсихологии, психологии, медицине, педагогике), констатирующих существование различий в темпах интеллектуального развития представителей разного пола, основной причиной которых является биологический фактор, а именно функциональная специализация полушарий головного мозга.

С точки зрения И.С. Кона, «совместное и равное обучение представляется социально более функциональным, чем раздельное», так как сегрегация образования по признаку пола не имеет серьезной научной опоры, при этом роль «гендерной педагогики» заключается в искоренении гендерных стереотипов [26, с. 11-13].

По мнению И.С. Клециной, рассматривающей проблему недостатков раздельного обучения, к последним отнесены закрепление половой дифференциации, гендерных стереотипов на уровне сознания, недостаток опыта общения с противоположным полом, идеализация противоположного пола, ориентированность девочек только на самореализацию в области семьи, материнства, закрепление представления о неравенстве возможностей мальчиков и девочек к изучению дисциплин, возрастной значимости установок педагога, недостаточная подготовленность учителей, отсутствие атмосферы творчества, нарушение тенденции к совмещению мужских и женских ролей в современном демократическом обществе [27, с. 130].

Л.В. Штылева, подчеркивая особую значимость проблемы «продвижения гендерной компоненты в непрерывное педагогическое образование», также указывает

на доминирование полоролевого подхода в отечественной педагогике, реализуемого именно посредством раздельного обучения детей [28, с. 98-99]. С.А. Шаронова же разделяет проблемы раздельного и/или совместного образования и образования гендерного [29, с. 131].

Осуществление учебного процесса на основе гендерного подхода в первую очередь предъявляет высокие требования к педагогу и психологам образования, осуществляющим указанный процесс при отказе от индифферентности школьного образования, его содержательной безадресности.

Применение гендерного подхода требует, прежде всего, сформированности гендерной компетентности педагога [30-33], которая складывается из знаний, умений, сочетания важных гендерных качеств личности, которые проявляются в общении и деятельности, включающей ряд основных направлений: «гендерная компетентность в педагогической деятельности, гендерная компетентность в педагогическом общении и личностно-индивидуальная гендерная компетентность» [12, с. 55].

«Педагогу необходимо учитывать специфические для каждого пола психофизиологические возможности, лежащие в основе познавательного развития, которые зависят от особенностей созревания правого и левого полушарий при планировании (содержание, методы и формы организации) и работе (педагогическое общение) с детьми» (Е.Н. Каменская) [12, с. 46]; посредством содержания урока, форм и методов обучения, специально подобранного дидактического материала содействовать формированию гендерной идентичности обучающегося (Л.В. Штылева) [13, с. 246]; выявлять, раскрывать, развивать индивидуальные познавательные возможности ребенка, учитывая его гендерное своеобразие, модифицируя задания применяемых учебников, адаптировать их к стилям обучения школьников с различными типами функциональной асимметрии полушарий головного мозга (О.А. Константинова) [14, с. 14]; осуществить целесообразный выбор стратегии, применяемой в процессе обучения: гендерно-нейтральной (учитель игнорирует роль гендера и влияние гендерных стереотипов на обучающихся); анти-сексистской (педагог отстаивает позицию нетрадиционного стиля поведения для представителей разного пола, поддерживая обучающихся, мнение которых не совпадает со сложившимися представлениями о гендере); не-сексистской (педагог игнорирует половые стереотипы) (О.В. Вашетина) [6, с. 17].

Исследователи предлагают различные положения в качестве основы реализации гендерного подхода, в частности, выделяя общие принципы (принцип природосообразности, принцип культуросообразности, принцип индивидуально-личностного подхода, принцип ценностно-смысловой направленности, принцип самоактуализации, принцип выбора, принцип творчества и успеха, принцип доверия и поддержки) и принципы, отражающие специфику гендерного подхода (принцип эгалитаризма, принцип сформированности гендерной идентичности, принцип гендерного равновесия) [12, с. 9], возможные механизмы осуществления гендерного подхода к обучению школьников: 1) диагностику индивидуально-личностных особенностей учащихся (определение функциональной асимметрии полушарий головного мозга и стиля учения); 2) определение стиля изложения учебного материала в учебниках и учебных пособиях; 3) определение стиля изложения учебной информации учителями; 4) выбор профиля обучения учащихся в соответствии с их гендерными особенностями [14, с. 15].

В качестве основных условий реализации гендерного подхода в педагогике выделены условия, формируемые на макро-, мезо- и микроуровне, в числе которых привлечение педагогов-мужчин в школу, совместное обучение представителей разного пола, развитие гендерной компетентности педагога, учет гендерных особенностей

обучающихся и обучающихся, поощрение соответствующих интересам ребенка видов деятельности, стимулирование обучающихся к самосовершенствованию гендерной индивидуальности за счет выявления скрытых возможностей представителей разного пола [12, с. 9].

Несмотря на широкий диапазон исследований теоретических основ и практического применения гендерного подхода, на сегодняшний день не существует единой общепринятой модели его реализации, что оставляет возможность последующего научного поиска в рамках заданной проблематики. Однако общепризнанным является значительный потенциал учета психологического фактора в учебно-воспитательном процессе, что свидетельствует о потребности активной реализации гендерного подхода на всех образовательных ступенях: от общеобразовательной школы до уровня вуза, в целях содействия саморазвитию, самосовершенствованию индивидуальности обучающегося, наиболее полному раскрытию и развитию его потенциальных возможностей, формированию гуманистической направленности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова, Е. А. Индивидуально-ориентированные траектории воспитания и развития как альтернатива фронтальным планам воспитательной работы в классе / Е. А. Александрова // Директор школы. 2008. №4. С. 73-77.
2. Мудрик, А. В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Народное образование. 2007. № 5. С. 175-181.
3. Харлова, Е. Л. Гендерный подход в воспитании в системе дополнительного образования детей / Е. Л. Харлова // Вестник Университета Российской академии образования. 2006. № 4. С. 95-98.
4. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. С. 24-99.
5. Соломенникова, О. А. Преемственность в работе начальной школы и дошкольного учреждения / О. А. Соломенникова, Н. А. Баранникова // Начальная школа. 2008. № 2. С. 3-6.
6. Вашетина, О. В. Гендерный подход в образовательных системах Великобритании и США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вашетина Оксана Викторовна. Казань, 2011. 21 с.
7. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / В. В. Краевский. М.: Педагогика, 1977. 264 с.
8. Столярчук, Л. И. Теория и практика воспитания школьников в процессе полоролевого социализации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Столярчук Людмила Ивановна. М., 1998. 399 с.
9. Константинова, О. А. Гендерный подход к обучению школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Константинова Ольга Александровна. Саратов, 2005. 174 с.
10. Зинченко, В. П. Принцип психологической педагогики / В. П. Зинченко // Педагогика. 2001. № 6. С. 9-17.
11. Кушнир, А. М. Как заманить ученика на урок иностранного / А.М. Кушнир // Народное образование. 2000. № 8. С. 127-133.
12. Каменская, Е. И. Гендерный подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Каменская Елена Николаевна. Ростов-н/Д, 2006. 62 с.
13. Штылева, Л. В. Фактор пола в образовании : гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. М.: ПЕР СЭ, 2008. 316 с.
14. Константинова, О. А. Гендерный подход к обучению школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Константинова Ольга Александровна. Саратов, 2005. 22 с.
15. Гуманитарное образование и социальный контекст: гендерные проблемы : материалы междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 25-28 июня 2007... СПб.: АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

Изд. Дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2007. 417 с.

16. Горшкова, Т. А. Формирование готовности будущего учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Горшкова Татьяна Анатольевна. Ульяновск, 2010. 26 с.

17. Ерофеева, Н. Ю. Гендерная педагогика : учебное пособие / Н. Ю. Ерофеева. Ижевск: ERGO, 2010. 312 с.

18. Тельтевская, Н. В. Гендерный подход к обучению школьников / Н. В. Тельтевская, О. А. Константинова. Саратов : Наука, 2009. 120 с.

19. Уланова, М. К. Гендерный подход в обучении иностранному языку старших дошкольников в условиях ДООУ : на материале английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Уланова Марина Константиновна. М., 2008. 19 с.

20. Овчинникова, Т. Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.0.01 / Овчинникова Тамара Евгеньевна. Оренбург, 2007. 22 с.

21. Смирнова, А. В. Учимся жить в обществе. Гендерный анализ школьных учебников / А. В. Смирнова. М. : Олита, 2005. 68 с.

22. Куинджи, Н. Н. Гендерное воспитание в школах – помощь в решении демографической проблемы в России / Н. Н. Куинджи // Народное образование. 2007. № 5. С. 182-186.

23. Куинджи, Н. Н. О раздельном школьном обучении детей разного пола / Н. Н. Куинджи // Администратор образования. 2010. № 6. 93-96.

24. Артюхова, Т. Ю. Психологические предпосылки построения образовательного пространства с учетом гендерного подхода / Т. Ю. Артюхова // Психология обучения. 2007. № 12. С. 7-19.

25. Гретченко, В. А. Раздельно-параллельное обучение – «за» и ... «за» ! / В. А. Гретченко // Вестник образования. 2007. № 9. С. 45-49.

26. Кон, И. С. Совместное или раздельное? / И. С. Кон // Семья и школа. 2009. № 2. С. 10-13.

27. Практикум по гендерной психологии : учебное пособие для преподавателей и студентов вузов / под ред. И. С. Клециной. М.; СПб. : Питер, 2003. 478 с.

28. Штылева, Л. В. Гендерный подход в образовании / Л. В. Штылева // Мир образования – образование в мире. 2005. № 1. С. 89-101.

29. Шаронова, С. А. Гендер. Образование. Мобильность / С. А. Шаронова // Высшее образование в России. 2002. № 6. 130-134.

30. Гахраманова Г.Н. Исследование социальных механизмов формирования гендерных различий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 56-62.

31. Мандрык Л.Н. Психолого-педагогические аспекты воспитания гендерной культуры будущих специалистов пожарной безопасности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 23-26.

32. Медведева Н.Р., Киндаев А.Ю. Гендерное неравенство при трудоустройстве выпускников вузов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 309-314.

33. Ефимова Л.В. Гендер как социальная проблема общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 12-14.

УДК 372.862

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТВОРЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

© 2016

Бахарев Николай Петрович, доктор педагогических наук, профессор
кафедры «Сервис технических и технологических систем»

Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Аннотация. Рассматривается проблема формирования креативной составляющей профессиональной компетентности у специалистов технического направления подготовки в технических университетах, что является необходимой составляющей при проведении модернизации экономики и высшего технического образования. Современному специалисту приходится решать разнообразные технические задачи, которые условно можно разделить на три уровня: использование известных технических решений (первый уровень), оптимизация параметров известных технических решений (второй уровень), решение творческой инженерной задачи (третий уровень). Формирование эффективно развивающегося современного производства невозможно без успешного решения проблемы создания новых прогрессивных технических решений. Решение данной проблемы связано с реформированием процесса подготовки студентов в техническом вузе. Действующая модель подготовки технического специалиста не обеспечивает формирование у студентов компетентности для решения задач третьего уровня. Для перехода на творческий уровень подготовки технического специалиста (магистра) необходимо действующую модель подготовки дополнить комплексом мер, обеспечивающих формирование у студента креативности при решении различного вида проблемных технических задач. К таким мерам относятся введение дополнительного блока дисциплин, изучающих методологию создания новых технических решений, совершенствование преподавание специальных дисциплин, заключающееся во введении в них творческой основы, переход на реальное проектирование изделий, элементов и технологий современного производства. Обосновывается необходимость обучения будущих технических специалистов выявления технических и физических противоречий в существующих технических системах.

Ключевые слова: непрерывная многоуровневая профессиональная подготовка, креативность, творчество, креативная составляющая профессиональных компетенций, методология технического творчества, методы решения инженерных задач.

FORMATION OF COMPETENCE OF CREATIVITY AT STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

© 2016

Bakharev Nikolay Petrovich, doctor of pedagogical sciences, professor
of «Service of technical and technological systems»
Volga State University of Service, Togliatti (Russia)

Abstract. The problem of formation of a creative component of professional competence at specialist of the technical direction of preparation at technical universities is considered that is a necessary component when carrying out modernization of economy and the higher technical education. To the modern specialist have to solve various technical problems which can conditionally be divided into three levels: use of the known technical solutions (first level), optimization of parameters of the known technical solutions (second level), solution of a creative engineering task (third level). Formation of effectively developing modern production is impossible without successful solution of the problem of creation of new progressive technical solutions. The solution of this problem is connected with reforming of process of training of students in technical university. The working model of training of the technical specialist doesn't provide formation at students of competence for the solution of problems of the third level. For transition to the creative level of training of the technical specialist (master) it is necessary to add the working model of preparation with a package of measures, the problem technical tasks providing formation at the student of creativity at the solution of various look. Treat such measures introduction of the additional block of the disciplines studying methodology of creation of new technical solutions, improvement the teaching special disciplines consisting in introduction to them of a creative basis, transition to real design of products, elements and technologies of modern production. Need of training of future technical specialists of identification of technical and physical contradictions for the existing technical system is proved.

Keywords: Continuous multi-level training, creativity, creative component of professional competences, methodology of technical creativity, methods of the solution of engineering tasks.

Развитие отечественной науки и промышленности обязательно должно предусматривать проведение коренных изменений технического и технологического образования в технических университетах страны. Данное изменение должно быть основано на парадигме подготовки современного технического специалиста в зависимости от потребностей экономики, экологии, культуры, общества сегодняшнего и завтрашнего дня. У специалистов технического направления – выпускников Российских университетов должны быть сформированы компетентности в области проектирования, разработки, эксплуатации, машин, аппаратов, устройств техники различного назначения, которые не уступают лучшим мировым образцам, а, в конечном счёте, и превосходят их по техническим, экономическим, экологическим и другим показателям. Различные технические задачи, которые приходится решать сегодня специалисту, бакалавру и магистру современного производства (машиностроительного, электротехнического), независимо от характера деятельности, можно условно, согласно работам,

опубликованным ранее [3, с. 71] и [4, с. 32], разделить на три ступени.

Первая ступень – проектирование и разработка технических систем на основе **известных технических решений** конструкций машин, аппаратов, устройств и технологий. В историческом плане в мире имеется значительный научный и производственный опыт создания элементов технической культуры (устройства – конструкции, способы – технологии, искусственно создаваемые вещества). Известные технические решения могут применяться в новых проектируемых и создаваемых комплексах, машинах, аппаратах, устройствах претерпевая несущественные изменения и модернизацию. При этом функциональная сущность, назначение и характеристики таких решений практически не меняются или их изменение незначительно.

Применение технических решений первой ступени не создаёт противоречий, и имеет, как правило, единственное конструкционное и технологическое исполнение. Применяя известные технические решения

первой ступени, выпускник технического университета способен поддерживать созданный ранее технический и технологический уровень производства. Совершенствования и модернизация известные технические решения в существующем производстве позволяет, во-первых, сохранить технический уровень современного производства, во-вторых, расширить его номенклатуру и даже несколько повысить качество продукта. К сожалению, значительного, кардинального эффекта на первой ступени невозможно достигнуть. Примерами решения таких технических задач, например, для технолога-машиностроителя можно считать внедрение различных вспомогательных устройств металлообработки, усовершенствованных местными изобретателями-рационализаторами, замена марки активных материалов, например, применение электротехнической стали для магнитопровода зарубежной марки более высокого качества с улучшенными магнитными характеристиками. Подобный способ решения технических задач важен для современного производства, но он не способствует кардинальному совершенствованию и развитию инженерной мысли для формирования технологического процесса и производства будущего, соответствующего мировому уровню. Очевидно, для решения технических и технологических задач современного производства, оснащённого существующим оборудованием и технологиями необходима подготовка в техническом университете специалистов первой ступени - бакалавров.

Ко второй ступени следует отнести – **модернизацию и качественное совершенствование** выходных характеристик и параметров известных технических решений (устройств, способов, веществ). На второй ступени модернизация и качественное совершенствование параметров конструкций машин, аппаратов, устройств, технологических процессов должно осуществляться на основе научных аналитических, модельных теоретических и экспериментальных исследований, нахождения оптимального состояния различных основных и вспомогательных параметров с учётом внешних и внутренних условий производства. Постановка технических задач второй ступени обязательно должна приводить к техническому противоречию. Техническое противоречие возникает тогда, когда при улучшении какого-либо параметра или выходной характеристики технического объекта, происходит ухудшение какого-либо другого или других. Приведём примеры технических противоречий некоторых технических задач. При повышении производительности операции токарной обработки вала за счёт увеличения скорости резания происходит, как правило, увеличение шероховатости обработанной поверхности. Уменьшение величины воздушного зазора способствует повышению магнитной индукции электромеханического двигателя. Вместе с тем повышается вероятность касания ротора со статором и возникновения поломок.

Следовательно, вначале решения технической задачи второй ступени, специалист должен определить наличие технического противоречия. Решение технической задачи второй ступени будет сводиться к разрешению имеющегося технического противоречия. Каждый специалист знает, что любая инженерная задача имеет множество решений. Миссия технического специалиста заключается в том, чтобы определить оптимальное техническое решение из имеющегося множества на основе сформированных у него за время учёбы в университете компетенций (владений, умений, знаний). Такие задачи называют **инженерными**. Потребность в решении подобных задач на производстве требует несколько иного подхода к подготовке бакалавра в техническом университете, чем это определяется федеральным стандартом.

Существует два пути разрешения технического противоречия в технических задачах второй ступени.

Первый путь – **аналитический**. На основе анализа технической задачи с применением теории математического или физического моделирования, проведения под-

робных математических расчётов, построения логических, экономических или иных схем сравнения определяются основные параметры технического объекта или его выходные характеристики, которые могут являться оптимальными с определённой степенью вероятности. Данная последовательность решения технической задачи, как правило, не приводит к полному разрешению технического противоречия. Противоречие может быть разрешено только частично. В этом случае (при таком подходе) возможно максимальное обеспечение требуемого полезного свойства объекта, а вредное свойство или характеристика сводится до минимума.

Следовательно, специалист или бакалавр, подготовленный в техническом университете по модернизированной образовательной программе, обязан определить в технической задаче второй ступени компромиссное решение между полезным и вредным свойствами объекта. Задачи подобного типа называют **компромиссными** [3]. Приведём примеры решения технических задач второй ступени (компромиссных). Компромиссным решением можно считать проектирование асинхронного двигателя на базе выбора высокоточных подшипников, обеспечивающих минимальную величину воздушного зазора и, как следствие, повышенные энергетические параметры. Увеличение ширины паза якоря электрической машины постоянного тока приводит: с одной стороны к снижению плотности тока, уменьшению температуры обмотки (положительные факторы), с другой стороны, к увеличению магнитной индукции в зубцах и, как следствие, к увеличению тока намагничивания, увеличению электрических потерь и к снижению коэффициента полезного действия машины (отрицательные факторы). Следующее компромиссное решение заключается в увеличении пускового момента асинхронного двигателя с короткозамкнутым ротором за счёт увеличения глубины паза ротора (положительный фактор). Увеличение высоты паза короткозамкнутого ротора, приводит к снижению энергетических показателей двигателя: коэффициента полезного действия и коэффициента реактивной мощности (отрицательные факторы). Поиск решений задач второй ступени на основе оптимизации параметров технической системы позволяет повысить уровень современного производства, что положительно отражается на качестве и стоимости производимого товара.

Следует заметить, что оптимизация технических решений или «компромиссный» путь решения задач второй ступени является методом эволюционным, экстенсивным, что зачастую не соответствует динамичному развитию технического прогресса. Эволюционное развитие технических систем, как правило, ограничивается пределом вводимых новшеств и модернизаций и требует в дальнейшем кардинальных, качественных изменений для более значительных «прорывов» в идеологии их дальнейшей применимости.

Второй путь поиска решения противоречия в технической системе – **устранение вредного свойства** при условии полного сохранения основного полезного свойства технической системы. Другими словами, данное решение состоит в поиске варианта разрешения существующего противоречия. Второй путь инженерного решения технической задачи приводит к необходимости формирования **творческого** пути решения.

Технические задачи с **творческим** подходом к их решению относятся к задачам **третьей ступени**, решение которых под силу специалистам следующего уровня – магистрам (инженерам), прошедшим подготовку в технических университетах по модернизированным инновационным образовательным программам. Решение технических задач третьего уровня выводит на качественно новый прогрессивный методический путь – создание изобретений и полезных моделей

С повышением ступени технических задач возрастает их значимость для производства. Как показывает мировой и отечественный опыт развития промышленности,

например, машиностроительной, электротехнической, электроэнергетической, электронной и других, самым важным фактором их развития является решение технических задач третьей ступени. Только в данном случае создаются инновационные, высокопроизводительные, соответствующие тенденциям развития современной науки и техники, автоматизированные производственные системы. Творческий путь развития производства и промышленности позволяет выйти на мировой уровень создания высококачественных и экологически безопасных товаров с удивительно высокими техническими показателями и характеристиками.

Проанализируем подготовку технического специалиста (бакалавра, магистра) в современном отечественном университете к решению отмеченной проблеме на примере образовательной программы направления подготовки «Технологические машины и оборудование».

Начиная с дисциплины «Основы технологии машиностроения», а затем, продолжая изучать последовательно такие дисциплины, как «Технология конструкционных материалов», «Материаловедение», «Теория механизмов и машин», «Технология производства бытовых машин и приборов (БМП)», студент получает информацию о состоянии уровня современной техники в изучаемой области, рассматривая известные технические решения. По мере изучения дисциплин этого цикла у студента формируются компетентности в форме владения, знаний и умений в области существующих современных достижений в технике и технологиях машиностроения, а также в области сопряжённых знаний, расширяющих профессиональную эрудицию, приобретающих необходимые компетентности для будущей производственной деятельности. Методика изучения указанных дисциплин сводится к следующему: «во всём мире и в России производят по следующим принципам и технологиям, получается неплохо и даже иногда отлично, следовательно, вы, как будущие специалисты, сегодня и в будущем будете делать именно таким образом». Формирование компетенций будущих специалистов происходит в сфере запоминания сегодняшнего состояния дел в производстве, и моделирования логики развития определённых технических систем, объектов и существующих проблем в различных технических задачах. При таком подходе молодой способный специалист в состоянии представить для себя тенденции развития техники и технологий в профессиональной сфере своей деятельности и даже представить новые широко востребованные и желаемые сегодня параметры и характеристики разрабатываемых и проектируемых технических объектов в будущем.

Первая ступень подготовки специалиста в техническом университете соответствует освоению студентом имеющейся отечественной и зарубежной информации и формированию у него необходимых знаний, умений и владений для поддержания и некоторого продвижения вперёд производства. Первая ступень подготовки специалиста в университете соответствует *информационной ступени*. Студент, успешно прошедший первую ступень подготовки способен решать производственные задачи первой ступени.

Одновременно изучая дисциплины естественнонаучного цикла, такие, как «Высшая математика», «Информатика», «Физика», «Химия», «Механика», «Методы оптимизации» и другие, студент постигает картину мира, физическую сущность явлений, лежащих в основе практически всех технических проблем, задач и, соответственно, решений в сфере профессиональной деятельности. Овладев на первой ступени информацией о состоянии уровня развития современной техники и, руководствуясь методами оптимизации технических решений, на второй ступени студент начинает применять эти знания и умения для изучения специальных дисциплин на совершенно новом, *оптимизационном* уровне. Теперь идея методологии обучения сводится к следующему

определению: «при определённых условиях техническая система функционирует так, что для получения более высокого положительного эффекта требуется либо изменить условия, либо, параметры объекта».

В дисциплинах «Новые конструкционные материалы», «Основы механической и физико-химической обработки материалов», «Прогрессивные методы и технологии обработки материалов», «Автоматизированные линии, оборудование и гибкие производственные системы» и др. по мере их изучения происходит всё большая интеграция информации и оптимизации. Эта интеграция закрепляется при курсовом и дипломном проектировании, задачами которого является оптимизация заданных технических систем и объектов техники при существующих условиях производства. В результате, в идеале получаем специалиста способного, используя современный аппарат оптимизации (математическое, физическое, аналоговое моделирование технических систем, аналитическое исследование моделей и т.п.), не только поддерживать уровень современного производства, но и осуществлять некоторое развитие его инновационного уровня. Специалист в состоянии решать задачи второй ступени только на основе дисциплин естественнонаучного и математического блока.

В более ранних работах автором было установлено, что действующая в прошлом система подготовки инженера не обеспечивала формирования компетентности специалиста для решения задач третьего уровня. Выпускник технического вуза был не способен создавать новые креативные, патентоспособные технические решения, поскольку не был знаком с методологией творчества. В образовательных программах практически многих технических направлений и специальностей не содержится ни одной дисциплины, в которой излагалась бы методика или теория создания новых технических решений, не говоря уже о практикуме, обеспечивающем формирование у студента необходимых умений в области технического творчества. Как правило, специалист, стремящийся к творческому отношению к работе, осваивает основы теории создания изобретений самостоятельно, либо на курсах повышения квалификации.

Для перехода на *творческий* уровень (третья ступень) подготовки магистра действующую модель для технического специалиста необходимо дополнить комплексом мер, обеспечивающих формирование у студентов креативности при решении различного вида проблемных технических задач в том числе и в различных специальных дисциплинах.

Отличительную часть предлагаемой модели подготовки креативного специалиста высокого технического уровня составляют, во-первых, дисциплина (блок дисциплин), изучающая методологию создания новых технических решений, например, «Методы технического творчества» (МТТ), во-вторых, блок специальных дисциплин, изучаемых на третьем, творческом уровне, в третьих, это некоторое изменение структуры изучаемых специальных дисциплин с ориентацией их на создание новых, инновационных технических решений, обладающих новизной и патентоспособностью. Только такая перестройка модели высшего технического образования позволит вывести подготовку специалиста на новый, более высокий интеллектуальный и инновационный уровень. Для успешного решения данной проблемы подготовки технического специалиста необходимо дополнить (или изменить) Федеральный государственный образовательный стандарт требованиями формирования к студента умения создавать новые прогрессивные инновационные технические решения в своей области на основе проведения аналитических исследований, позволяющих разрешать существующие технические противоречия и оптимизации получаемых технических решений.

Чтобы перейти на творческий уровень обучения, необходимо коренным образом перестроить содержание и методику преподавания специальных дисциплин

направленную на нахождение проблем в технических системах и решений, кардинально изменяющих форму, конструкцию, процессы и т.д. [5-11]. Этого можно достигнуть только тогда, когда все преподаватели специальных дисциплин овладеют методологией технического творчества и будут способны реализовать интеграцию МТТ с другими, главным образом с системообразующим специальными дисциплинами направления подготовки, включая выполнение курсовых и дипломных проектов на творческом уровне.

В этом случае обучение студентов созданию новых прогрессивных технических решений на первом этапе должно формировать компетентность в выявлении технического и физического противоречий в различных технических системах, являющихся системообразующими в данной сфере профессиональной деятельности. Если студенты научатся выявлять технические противоречия, то решение задачи подготовки креативного специалиста значительно облегчается, так как осуществляется переход от хаотичного, бессистемного поиска решения к системному, осмысленному. Для выявления противоречий в технических задачах в имеющейся литературе существуют специальные алгоритмы в различных литературных источниках, например, в работах Г.С. Альтшуллера [1, с. 67], М.М. Мееровича [2, с. 381] и других.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: Советское радио, 1979.–176 с.
2. Меерович М. Технология творческого мышления / Марк Меерович, Лариса Шрагина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Альпина Паблишер, 2016.–506 с.
3. Гордеев А.В. Усиление творческой составляющей основной путь повышения уровня подготовки инженера // Вектор науки ТГУ, Серия Педагогика, психология, № 3(6), 2009, с. 71-73
4. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Повышение уровня креативности бакалавров и магистров технического и технологического направления подготовки. Наука – промышленности и сервису: сб. ст. VI международной научно-практической конференции. Ч. III / Поволжский гос. ун-т сервиса. – Тольятти: Изд-во ПВГУС, 2012. – 416 с. (С 32-46).
5. Коновальчук В.И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 20-23.
6. Минияров В.М., Миниярова В.А. Реализация диалогической технологии совместного творческого обучения в вузе // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 64-68.
7. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.
8. Яковлева Е.Л. Эксклюзивная инклюзивность творческой личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 27-30.
9. Махортова В.К. Национальная инновационная система России: современный уровень и перспективы развития // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 2 (30). С. 55-60.
10. Павлова Е.С., Никитина М.Г. Формирование творческого подхода к математическому материалу у школьников и студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 133-135.
11. Зубков А.Ф., Пономарева Н.В. Построение квалиметрии компетенций в процессе обучения в высшей школе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 80-84.

УДК 378+371.132

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

© 2016

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Амбалова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова

Аннотация. В статье анализируются различные подходы ученых к проблеме разработки кейсов, которые представляет собой результат научно-методической деятельности преподавателей и обучающихся. Как интеллектуальный продукт он имеет свои источники, которые в статье представлены следующим образом: общественная жизнь во всем своем многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса; образование – определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в метод case-study; наука – третий источник кейса, как отражательного комплекса; она задает ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа. Основным фактором в дискуссии является степень ее руководства преподавателем. Руководя дискуссией, преподаватель должен добиваться участия в ней каждого студента, выслушивать аргументы за и против и объяснения к ним, контролировать процесс и направление дискуссии, но не ее содержание. Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит использованию метода генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма».

Ключевые слова: кейс-метод, технология обучения, технология реализации кейс-метода, высшее образование, профессиональные компетенции.

USING CASE-TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL

© 2016

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of education and psychology

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

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

Abstract. This article analyzes the various approaches to the problem of scientific development cases, which is the result of scientific and methodological activities - and the teachers and students. As an intellectual product it has its sources that the article is as follows: public life in all its diversity serves the plot source of the problem and factual basis of the case; Education - determines the goals and objectives of training and education, integrated into the case-study method; science - the third source of the case as reflective of the complex; it sets the key methodology defined analytical and systematic approach, as well as many other scientific methods that are integrated in the case and the process of analysis. The main factor in the debate is the extent of its leadership teacher. Direct the discussion, the teacher should seek to participate in the discussion of each student, to listen to the pros and cons and explaining to them to control the process and direction of the discussion, but not its contents. A special place in the organization of the debate in the discussion and analysis of the case belongs to the use of the method of generating ideas, known as "brainstorming" or "brainstorming."

Keywords: case-method teaching technology, technology implementation of case-method, higher education, professional competence.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В связи с переходом на стандарты нового поколения в системе высшего образования происходит поиск инновационных интерактивных методов обучения. По мнению некоторых ученых (Ю.В. Агеева [1], Р.Р. Айтбаева [2], Я.С. Аксарина [3], М.И. Бекоева [4], Т.А. Волкова [6], А.Ф. Зубков [5], Н.В. Козлова [5], И.Ю. Кольчурина [5], Н.В. Назарова [5], Б.А. Тахохов [7], А.В. Феоктистов [6] и др.), механизмом, позволяющим применить теоретические знания к решению практических задач в любой профессиональной сфере может выступать кейс-метод, или как часто его обозначают - case-study. Case-studies – конкретные учебные ситуации, специально разрабатываемые на основе реального практического материала с целью дальнейшего разбора на занятиях. Case – пример, взятый из реального бизнеса, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. В ходе разбора различных учебных ситуаций обучающиеся учатся профессиональным действиям, анализировать и принимать соответствующие решения.

Данный метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою идею. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Анализ последних исследований и публикаций, в кото-

рых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Будучи интерактивным методом обучения, метод case-study завоевывает положительное отношение со стороны исследователей (Л.В. Алиева [8], С.А. Амбалова [9], М.И. Бекоева [10], В.И. Екимова [13], Ф.А. Кокаева [10], А.А. Коростелев [11], Г.С. Кубанцева [10], И.В. Руденко [8], А.Н. Ярыгин [11]), считая его эффективным условием освоения теоретических положений и их творческого применения в практической деятельности: он воздействует на профессионализацию студентов, способствует их социализации, формирует познавательный интерес и мотивационно-ценностное отношение к образовательному процессу. Вместе с тем, метод case-study выступает и как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-другому думать и действовать, обновлять свой творческий потенциал.

Формирование целей статьи (постановка задания). В настоящее время проблема активного внедрения метода case-study в систему высшего образования является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями профессионального образования:

- первая определяется переходом высшего образования на стандарты нового поколения (3+), его ориентацией не столько на получение конкретных академических знаний, сколько на приобретение общекультурных и общепрофессиональных компетенций, умений и навыков активной мыслительной деятельности, развитие творческих способностей обучающихся, среди которых особое внимание уделяется способности к самообучению, сме-

не парадигмы мышления, профессиональной мобильности, умения поиска, обработки и хранения огромного массива информации [14];

- вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаясь системностью и эффективностью действий в условиях кризиса [15].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Использование метода case-study в обучении студентов любой специальности позволяет повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам, способствует формированию коммуникативных, исследовательских, организаторских и творческих навыков самостоятельного принятия решений. Характерной особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации на основе событий из реальной жизни. Созданный как технология обучения, в настоящее время этот метод может получить широкое применение в изучении психологических, социологических, юридических, педагогических и других дисциплин.

Деятельность преподавателя при использовании метода case-study включает в себя две фазы.

Первая фаза представляет собой сложную внеаудиторную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа (Г.М. Гаджикурбанова), состоящую из научно-исследовательской, конструирующей и методической частей. Особого внимания заслуживает разработка методического обеспечения самостоятельной работы студентов по анализу кейса и подготовке к обсуждению, а также методического обеспечения предстоящего занятия по его разбору [16].

Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса (А.А. Кутумова), где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации [17].

Анализ кейса и поиск эффективной формы представления этого анализа в аудитории представляет собой наиболее серьезную фазу обучения. Начало занятия (дискуссии или презентации) – это единственный момент, когда ситуация полностью находится в руках преподавателя. От того, как начнется обсуждение кейса, зависит общий тон, интерес и направленность всего занятия. Чтобы быть эффективной, учебная стратегия обсуждения должна быть тщательно подготовлена (О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов, Н.В. Тимошкина), структурирована, регламентирована во времени и контролируема. Обычно дискуссия начинается с постановки преподавателем стимулирующих вопросов, подготовленных заранее [18]. Преподаватель должен стараться предусмотреть возможную реакцию аудитории на поставленные вопросы, направляя обсуждение на достижение учебных целей.

Метод предназначен для получения знаний по темам, в которых нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле. При этом акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода case-study от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

Несомненным достоинством метода ситуационного АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

В методе case-study преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала – эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы в этом методе так много что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральные спектакль.

Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

Предполагается, что в ситуационных задачах не существует однозначно правильных решений. Суть обучения методом case-study состоит в том, что каждый предлагает варианты, исходя из имеющихся у него знаний, практического опыта и интуиции. У метода case-study есть свои характерные признаки, позволяющие отличить его от других методов обучения:

1. Наличие модели профессиональной деятельности, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.

2. Коллективная выработка решений.

3. Многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения.

4. Единая цель при выработке решений.

Наличие системы группового оценивания деятельности.

Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Как показывает анализ различных исследований (19-24), в качестве основных технологических особенностей метода case-study можно выделить то, что она:

- представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.

- выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.

- может рассматриваться как синергетическая технология, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.

- интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

- является специфической разновидностью проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе case-study идет формирование проблемы и путей ее решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.

- концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нем предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познаватель-

ной активности.

Основная функция метода case-study – учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые не возможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями. Использование метода case-study имеет явные преимущества перед традиционными методами обучения (Т.А. Волкова И.Ю. Кольчурина, А.В. Феоктистов), широко используемым в педагогике высшей школы России даже в условиях перехода на новые стандарты образования. Однако не стоит полагать, что кейсы могут заменить лекции [6]. По мнению Питера Эксмана (преподавателя Американского института бизнеса и экономики в Москве), нельзя тратить все свое время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения. Кейсы показывают, как на практике применяются теоретические знания; ценность таких упражнений, если они не имеют теоретической «начинки», невелика.

Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков [3]. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

Метод case-study относят к одному из «продвинутых» активных методов обучения. К преимуществам метода case-study можно отнести: использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле, при этом процесс изучения, по сути, имитирует механизм принятия решения в жизни, он более адекватен жизненной ситуации, чем заучивание терминов с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение; получение навыков работы в команде; выработка навыков простейших обобщений; получение навыков презентации; получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

Разбирая кейс, студенты фактически получают на руки готовое решение, которое можно применить в аналогичных обстоятельствах. Увеличение в «багаже» студента проанализированных кейсов, увеличивает вероятность использования готовой схемы решений к сложившейся ситуации, формирует навыки решения более серьезных проблем.

Метод case-study требует подготовленности студентов, наличия у них навыков самостоятельной работы; неподготовленность студентов, неразвитость их мотивации может приводить к поверхностному обсуждению кейса. Место метода case-study в российской системе высшего профессионального образования далеко не однозначно. Можно сформулировать стратегические принципы развития метода case-study и внедрения его в образовательные программы:

1. Метод case-study необходимо как можно быстрее внедрить в программы подготовки специалистов по современным рыночным специальностям, в которых доминирует ситуационное знание и ситуационная деятельность, таким как менеджмент, экономика, социология, маркетинг и т.п.

2. Активизировать использование метода case-study в системе дополнительного профессионального образо-

вания, особенно при реализации программ профессиональной переподготовки.

3. Метод case-study необходимо использовать в организационном единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными, закладывающими у студентов обязательное нормативное знание. Ситуационное обучение учит поиску и использованию знания в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления; чрезмерное увлечение ситуационным анализом может привести к тому, что будущий специалист окажется без необходимого «нормативного скелета», все его знания будет сводиться к знанию множества ситуаций без определенного методологического принципа или системы.

4. Применение метода case-study должно быть методически обосновано и обеспечено. Это необходимо как на уровне организации учебного процесса по образовательной программе в целом, так и на уровне планирования его отдельным преподавателем. Необходима экспертная оценка специальностей, учебных дисциплин и их разделов, где применение метода case-study дает гораздо больший эффект, чем традиционные технологии обучения. Эти вопросы должны быть предметом обсуждения на методическом совете и являться целью повышения квалификации преподавателей.

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность. При этом различают:

- иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

- учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

- учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

- прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов: обучающие анализу и оценке; обучающие решению проблем и принятию решений; иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. По мнению авторов данного подхода в российской высшей школе наиболее распространены кейсы третьего типа.

Заслуживает внимания классификация кейсов, приведенная В. Давиденко и Н. Федяниным, хорошо знакомыми с зарубежным опытом использования метода case-study:

- структурированный кейс, в котором дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

- маленькие наброски, содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями и при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания;

- большие неструктурированные кейсы объемом до

50 страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; студент должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними;

- первооткрывательские кейсы, при разборе которых от студентов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом студенты и преподаватели выступают в роли исследователей.

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать студентов на поиск дополнительной информации для анализа. Такой подход позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время.

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Однако следует иметь в виду, что большие кейсы вызывают у студентов некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые. Кейс может содержать описание одного события в одной организации или историю развития многих организаций за многие годы. Кейс может включать известные академические модели или не соответствовать ни одной из них. Нет определенного стандарта представления кейсов. Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов. С печатной информацией или с информацией на электронных носителях легче работать и анализировать ее, чем информацию, представленную, например, в аудио- или видео- вариантах; ограниченные возможности многократного интерактивного просмотра могут привести к искажению первичной информации и ошибкам. В последнее время все популярнее становятся мультимедиа представление кейсов. Возможности мультимедиа представления кейсов позволяют избежать вышеназванных трудностей и сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео изображения.

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Так кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не один к одному: *во-первых*, он отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности; *во-вторых*, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни; ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни; они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей; такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества, однако он обязательно формирует подход к такому фрагменту, он позволяет видеть в ситуации типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для исследовательского кейса. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Такой кейс трудно применять в обучении обычных студентов, изучающих, например, типовой курс менеджмента. Обучающая функция кейса, в данном случае сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится такой кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его луч-

ше не как метод обучения студентов по основным образовательным программам высшего профессионального образования, а как метод повышения квалификации или профессиональной переподготовки специалистов. Доминирование исследовательской функции позволяет достаточно эффективно использовать подобные кейсы в научно-исследовательской деятельности.

Задачи, решаемые в процессе реализации метода case-study:

1. Осуществление проблемного структурирования, предполагающего выделение комплекса проблем ситуации, их типологии, характеристик, последствий, путей разрешения (проблемный анализ).

2. Определение характеристик, структуры ситуации, ее функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой (системный анализ).

3. Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и следствий ее развертывания (причинно-следственный анализ).

4. Диагностика содержания деятельности в ситуации, ее моделирование и оптимизация (праксеологический анализ).

5. Построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц (аксиологический анализ).

6. Подготовка предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего (прогностический анализ).

7. Выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации (рекомендательный анализ).

8. Разработка программ деятельности в данной ситуации (программно-целевой анализ).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Исходя из описанных выше методов анализа кейсов и общей характеристики задач, решаемых в процессе реализации метода case-study, можно сформулировать основные рекомендации по их решению.

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов: Первый этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями.

Второй этап – выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

Третий этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма».

Четвертый этап – анализ последствий принятия того или иного решения.

Пятый этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Анализ кейсов может быть специализированным или всесторонним. Специализированный анализ должен быть сосредоточен на конкретном вопросе или проблеме. Всесторонний (подробный) анализ подразумевает глубокое погружение в ключевые вопросы кейса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеева Ю.В. Кейс-технология как коммуникативная тактика в рекрутинге //European Social Science Journal. 2014. № 4-2 (43). С. 297-303.

2. Аитбаева Р.Р. К вопросу о специфике кейс-технологии и кейс-метода в системе образования // Научный альманах. 2015. № 7 (9). С. 236-239.

3. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 42-46.

4. Бекоева М.И. Самообразование студентов при изучении дисциплины «качественные и количественные методы психологических исследований»

5. Зубков А.Ф., Козлова Н.В., Назарова Н.В.

Обоснование форм и процедур оценивания уровня сформированности компетенций студентов в образовательной деятельности вуза //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 79-82.

6. Феоктистов А.В., Кольчурина И.Ю., Волкова Т.А. Методика применения кейс-метода в преподавании учебной дисциплины «управление качеством» // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. 2014. № 17. С. 34-38.

7. Тахохов Б.А., Юрловская И.А. Индивидуализация образовательного процесса в современном вузе // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 4. С. 126-130.

8. Алиева Л.В., Руденко И.В. Роль опытно-экспериментальной работы вуза в развитии теории и практики воспитания//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 11-13.

9. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.

10. Бекова М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. № 1. С. 30-33/

11. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономическая эффективность аналитической деятельности и управления образовательным учреждением. М., 2007.

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

13. Екимова В.И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 1. С. 86-97.

14. Тулепбергенова Д.Ю. Сущность кейс-стади: педагогический аспект осмысления термина //Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 1 (74). С. 82-88.

15. Мирза Н.В., Умпирович М.И. Кейс-метод как современная технология профессионально ориентированного обучения студентов //European science review. 2014. № 3-4. С. 82-85.

16. Гаджикурбанова Г.М. Кейс-технологии в научно-исследовательской работе будущего педагога // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (23). С. 46-48.

17. Кутумова А.А. Кейс-метод в формировании профессиональных компетенций //Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 28. С. 30-34.

18. Гогицаева О.У., Кочисов В.К., Тимошкина Н.В. Использование дистанционных образовательных технологий в вузе //В мире научных открытий. 2014. № 11. С. 143-160.

19. Толикина Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литературы // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 71-74.

20. Репинецкая Ю.С. Применение кейс-технологий в полной средней школе в контексте ФГОС // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 127-129.

21. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

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

23. Семикина А.В. Инновационное социальное развитие как условие повышения конкурентоспособности человеческого капитала//Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. №1.

24. Якунин В.Н. Современные направления инновационного развития вуза //Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 78-83

УДК 378.1

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2016

Белова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теории и методики начального и дошкольного воспитания»**Ефимова Елена Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теории и методики начального и дошкольного воспитания»*Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного
университета, Ишим, (Россия)*

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации будущего педагога в профессиональной деятельности. Социально-экономические преобразования, интеграция России в мировую систему высшего образования, появление новых ценностей, понимание значимости образования выявили необходимость в педагоге нового типа, способном быстро ориентироваться в окружающей действительности. В настоящее время приоритетным направлением в образовании становится воспитание творческой личности, способной к самореализации и адаптации в быстро меняющихся социально-экономических условиях. Система образования в этой ситуации призвана помочь педагогу сформировать в себе качества, необходимые для становления профессионально состоятельной, конкурентоспособной, активной, творческой личности, способной адаптироваться к условиям современной действительности в максимально короткие сроки. Поэтому адаптация как процесс и адаптированность как свойство личности становятся для будущего педагога основополагающими в процессе его подготовки к профессиональной деятельности. В статье предпринята попытка соединения процесса формирования творческой самореализации и успешной адаптации будущего педагога в профессиональной деятельности. Рассмотрены понятия «адаптация», «профессиональная адаптация» и «творческая самореализация» будущего педагога. Описываются условия адаптации будущего педагога к профессиональной педагогической деятельности. В качестве основного условия выделяется формирование творческой самореализации будущего педагога.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, профессиональная адаптация, самореализация, творческая самореализация, формирование, профессиональная деятельность, профессионально – педагогическая деятельность, профессиональные умения, условия.

**FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CREATIVE SELF-REALIZATION
AS ONE OF THE CONDITIONS OF THEIR ADAPTATION TO PROFESSIONAL
PEDAGOGICAL ACTIVITY**

© 2016

Belova Tatyana Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of «Theory and Training Technique of Primary and Preschool Education»**Efimova Elena Alekseevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of «Theory and Training Technique of Primary and Preschool Education»*Ishim Teacher Training Institute named after P.P.Ershov (branch) of Tyumen State University,
Ishim (Russia)*

Abstract. The given article is devoted to the problem of future teachers' adaptation to their professional activity. Social and economic transformations, integration of Russia into the world system of higher education, emergence of new values and understanding of the importance of education have revealed the necessity for a teacher of a new type, capable to take his bearing in the surrounding reality. Nowadays the training of the creative personality, capable to self-realization and adaptation to quickly changing social and economic conditions, becomes the priority direction in education. Thus the system of education is urged to help a teacher to create the qualities necessary for the formation of the professionally wealthy, competitive, active, creative personality, capable to adapt to any conditions of the modern reality in very short time periods. So adaptation as a process and adaptedness as a property of a personality become fundamental in the course of future teachers' training to their professional activity. The authors make an attempt to connect the process of formation of creative self-realization and future teachers' successful adaptation to their professional activity. They consider the concepts "adaptation", "professional adaptation" and "creative self-realization" of future teachers and describe the conditions of their adaptation to professional pedagogical activity. As the main condition the authors **distinguish** the formation of future teachers' creative self-realization.

Keywords: adaptation, social adaptation, professional adaptation, self-realization, creative self-realization, formation, professional activity, professional and pedagogical activity, professional abilities, conditions.

Проблема адаптации педагога сегодня, как никогда ранее, стоит перед школой и перед каждым выпускником педагогического вуза. Проблема взаимодействия между адаптацией педагога и формированием его творческой самореализации в этот период остро актуальна в сегодняшней ситуации и сложна. Сложность её проявляется в том, что период адаптации имеет большое значение для всей будущей профессиональной деятельности педагога, а решение этой проблемы важно как для каждого будущего педагога, так и для общества в целом.

Имеется значительное количество исследований, посвященных проблеме адаптации педагога. Необходимо отметить исследования социологов (М.М.Захаров, [1]), психологов (А.А.Налчаджян [2]) и педагогов (С.Г.Вершловский, Н.Ф.Гоноболин и другие [3;4]).

Однако идея соединения процесса формирования творческой самореализации и успешной адаптации будущего педагога в профессиональной деятельности не нашла своего отображения в научных изысканиях. Мы в своём исследовании рассматриваем формирование творческой самореализации как одно из условий профессиональной адаптации.

Обратимся к понятию адаптация.

А.А. Налчаджян определяет адаптацию как процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменившихся условиях существования, как процесс активного взаимодействия личности и сред; процесс взаимодействия личности с окружающей средой, ведущей в зависимости от степени активности личности к преобразованию среды в

соответствии с потребностями, ценностями и идеалами личности или к преобладанию зависимости личности от среды; изменение, сопровождающее на уровне психической регуляции, процесс активного приспособления индивида к новым условиям жизнедеятельности; как процесс, являющийся целостной реакцией личности на сложные изменения жизнедеятельности [2].

Обратимся к понятию социальной адаптации.

Разные толкования данного понятия встречаются в научной литературе. Так, словарь «Практического психолога» дает следующее определение социальной адаптации: это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса [5].

Мы выделяем подход М.А. Славиной, которая полагает, что «социальная адаптация есть процесс приспособления индивидов (или групп) к новым условиям и видам деятельности, которое связано с изменением их социального положения [6]. Центральное место в этом процессе занимает преодоление возникающих в деятельности и общении трудностей. Этим обуславливается эмоциональная напряженность процесса адаптации, связанная с неизбежностью логики и перестройки ранее сформировавшихся типов поведения, привычек и установок.

Ещё одно понятие, которое мы считаем необходимым рассмотреть в своей работе – профессиональная адаптация.

По определению К.Т. Тротта, профессиональная адаптация выступает как вид социальной адаптации, связанной с установлением оптимальных отношений между личностью и требованиями конкретной профессиональной деятельности [7].

Для более глубокого понимания адаптации обратимся к анализу исследования данного понятия с точки зрения психологии. Психологическая адаптация определяется активностью личности и выступает как единство аккомодации (усвоения правил среды, «уподобление» ей) и ассимиляции («уподобления» себе, преобразования среды). Среда воздействует на личность или на группу, которые избирательно воспринимают и перерабатывают эти воздействия в соответствии со своей внутренней природой, а личность или группа активно воздействуют на среду [2].

Под профессиональной адаптацией личности педагога мы понимаем процесс приобщения к профессиональной деятельности, условиям труда, новому коллективу, совершенствование способов её включения в педагогическую работу, способность реализовать себя в ней [8].

Процесс адаптации проходит более благополучно при наличии объективных и субъективных условий. Отсутствие, неумение их создать или недостаточное их применение приводит к низкой результативности в адаптации будущего педагога.

Под педагогическими условиями мы понимаем обстоятельства, от которых зависит более успешная адаптация (стаж до 5 лет).

В ходе исследования мы обратились к рассмотрению психолого-педагогической литературы по проблеме. Исследованию сущности профессиональной адаптации посвящен ряд трудов отечественных исследователей (Н.Е. Попова [9], С.Г. Вершловский [3], Т.М. Симонова [10]. и др.

Наиболее важным, на наш взгляд, нам кажется определение условий адаптации, данное Н.Е. Поповой, которая подразделяет условия на следующие группы:

- функциональные - приспособление личности к требованию педагогической деятельности;
- социально-психологические - вхождение молодого специалиста в систему межличностных отношений в педагогическом коллективе;
- операционные - овладение определенной совокупностью профессиональных умений, навыков [9].

В. Сергеев, И.С. Колесникова утверждают, что важ-

ным условием достижения эффективных результатов адаптации педагогов должны стать:

1) Отбор молодых людей на педагогическую специальность (Сергеев В) [11].

2) Целенаправленная подготовка студентов в педагогическом вузе к активному участию в адаптационном процессе, которая должна иметь логические этапы и наличие системы работы педагогического коллектива по созданию условий адаптации (И.С. Колесникова) [12].

Исследователем В.М. Бызовым выделена система педагогических условий, представленная тремя педагогическими системами:

- общепедагогические условия на уровне принципов;
- социально-педагогические условия;
- дидактические условия [13].

Качества личности педагога способствуют или препятствуют эффективному решению педагогических задач, т.е. достижению искомого результата. Это говорит о профессионализме личности педагога. К личности педагога предъявляются определённые требования, без которых трудно стать высококвалифицированным специалистом. Главные требования, предъявляемые педагогу, - это наличие глубоких знаний, обширная эрудиция, педагогическая интуиция, высокий интеллект, любовь к детям, педагогической деятельности, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разработанными методами воспитания и обучения, динамизм, который позволяет использовать любую сложившуюся ситуацию в целях развития и воспитания детей и педагогические способности - предпосылки достижения профессионального мастерства.

Успешность профессиональной адаптации во многом зависит от общей культуры педагога, его эрудиции, педагогических способностей, вооруженности специальными методическими знаниями, умениями.

Вместе с тем, процесс адаптации во многом зависит от уровня подготовленности будущего педагога: его интеллектуальных качеств, выражающихся в объеме и содержании знаний, необходимых для педагогической деятельности, познавательной информации, качеств речи: темп речи, тембр, громкость, дикция, интонация, воздействие речи на чувства учащихся, построение речи, в интеллигентности, выражающейся в общей культуре, в высоком уровне нравственного воспитания, направленного на формирование у своих воспитанников нравственных идеалов и норм поведения, в педагогической эрудиции, выступающей в качестве синтеза знаний, опыта, возможностей и способностей педагога, в устойчивом интересе к проблемам обучения и воспитания, а также в педагогических умениях и навыках, выражающихся в умении проанализировать и спроектировать учебно-воспитательный процесс; в умении доносить до учащихся мысль с помощью вербальных и невербальных способов; в особенности устной речи педагога как одного из основных видов его коммуникативной деятельности [14].

Все выделенные условия, на наш взгляд, обеспечивают успешность адаптации будущего педагога в профессиональной деятельности.

Необходимо особо выделить условие – формирование творческой самореализации, влияющее на процесс адаптации к профессиональной деятельности и являющееся, на наш взгляд, решающим в период профессиональной адаптации.

Сегодня, одним из важных направлений в образовании является воспитание творческой личности, способной к самореализации в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

В современной педагогической науке, обучение должно быть ориентировано на творческую самореализацию личности [15-22]. Это требование полностью закономерно, так как самореализация является внутренним условием, движущей силой и мотивом осуществления предметных и социальных преобразований челове-

ка.

Под творческой самореализацией педагога, опираясь на подход В.И.Андреева, мы будем понимать процесс осуществления его творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении личностно-значимых педагогических проблем, позволяющих личности максимально полно реализовать свой творческий потенциал [23].

Реализацию данного условия мы предлагаем осуществлять в рамках спецкурса «Творческая самореализация будущего педагога».

Основная идея спецкурса состоит в том, чтобы на основании культурологического и личностно ориентированного подходов повысить результативность профессиональной деятельности педагога путем формирования его творческой самореализации.

В ходе изучения данного спецкурса будущие педагоги погружаются в практическую деятельность, выполняя задания на практических занятиях, проектируют индивидуальные модели поведения педагога в различных педагогических ситуациях. Реализация спецкурса подразумевает совместную деятельность преподавателя и студента с использованием различных методов и приёмов активизации творческой, личностно-ориентированных методов, реализующих высокую рефлексивную активность участников педагогического процесса; с учётом эффективного сочетания индивидуальных и коллективных форм организации обучения творческой самореализации; индивидуализации подготовки будущего педагога к творческой самореализации [24].

Спецкурс включает лекционные занятия, семинарские, практические занятия и игропрактикумы.

Цель спецкурса «Творческая самореализация будущего педагога» - обучение студентов методологии творческой самореализации, а также на основе анализа ценностных ориентаций, интересов, склонностей, потребностей, убеждений будущих педагогов в области высшего педагогического образования, содействовать актуализации их личностных смыслов, формированию педагогической культуры, которые создают условия для творческой самореализации в учебном процессе.

Задачами спецкурса являются:

1. Усвоение основных категорий и понятий курса;
2. Освоение теоретических основ творческой самореализации будущего педагога;
3. Формирование у студентов способности оперировать сведениями из смежных наук, синтезируя их в процессе изучения курса;
4. Развитие умения самостоятельно работать с учебно-методической литературой по данной проблеме;
5. Содействие рефлексии.
6. Поддержка личностной активности будущего педагога.
7. Стимулирование интеллектуальной и практически действенной инициативы.
8. Повышение самоорганизации, включающей в себя анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений.

Программа курса направлена на обеспечение целостности и системности общепедагогической подготовки будущих специалистов; развитие творческого подхода к педагогической деятельности; на формирование системы знаний и умений в профессиональной подготовке будущих педагогов. Изучение спецкурса позволит будущим педагогам наиболее полно творчески самореализовать себя в профессиональной деятельности. Курс призван выступить интегратором знаний вокруг проблемы, принявшей характер императива в профессиональном становлении педагога.

Изучение спецкурса будет способствовать осуществлению творческого замысла педагога через разработку индивидуальной педагогической концепции, включаю-

щей собственное педагогическое видение. Особое внимание в спецкурсе обращается на формирование потребности в творческом саморазвитии будущего педагога. Программа спецкурса опирается на ранее изученные студентами дисциплины психолого-педагогического цикла.

В процессе изучения данного спецкурса студенты должны:

- свободно пользоваться теоретическим материалом, в ответе раскрывать как предметные, так и межпредметные связи и зависимости, проявлять самостоятельность при анализе педагогической деятельности, иметь личную педагогическую позицию к процессу обучения и представлению своей позиции в виде конкретных творческих продуктов: мини исследований, открытых занятий, образовательных планов, проектов;

- уметь обнаруживать педагогические проблемы в их связи с конкретной педагогической деятельностью, реализовывать педагогические творческие способности, педагогическую активность, инициативу, управлять собственным эмоциональным состоянием, проявляющимся в настрое студента на положительную самореализацию, стремиться к определению цели, целевых стратегий, реализации творческого потенциала, планировать собственную деятельность.

Спецкурс предназначен для студентов педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации учителей.

Наряду с теоретической частью спецкурс предусматривает и практический раздел. Практическая часть программы ориентирует будущих педагогов на создание новых технологий обучения и воспитания, способствующих повышению качества образования. Практические занятия могут проводиться как аудиторно, так и в процессе педагогической практики студентов. Наиболее удачными формами изучения теоретических проблем творческой самореализации будут лекции и семинары, консультации и собеседования со студентами по конкретным вопросам, обучение и проведение творческой рефлексии. В зависимости от подготовленности студентов возможно самостоятельное исследование по выбранной проблеме творческой самореализации с защитой моделей самореализации педагога в условиях современной школы.

Практическая часть занятий может быть скорректирована с учётом контингента и пожеланий слушателей спецкурса.

Результативность обучения методологии творческой самореализации может быть оценена с помощью показателей, критериев и уровней творческой самореализации, предусматривающих создание будущими педагогами проектов авторских программ, новых технологий обучения, воспитания и развития личности учащихся.

Таким образом, анализируя теорию и практику проблемы адаптации педагога, мы сделали вывод, что на эффективность адаптации оказывает воздействие комплекс условий. На наш взгляд, одним из важных условий адаптации к профессиональной педагогической деятельности является формирование творческой самореализации будущего педагога.

Данное исследование не претендует на полноту охвата проблемы, многие вопросы требуют дополнительного исследования в ходе всего образовательного процесса в вузе.

Среди разработанных направлений исследования как перспективные могут быть определены следующие: разработка программ индивидуального саморазвития творческой самореализации, альтернативных диагностических методик и пакета диагностических программ отслеживания будущими педагогами уровня сформированности у них творческой самореализации; разработка инновационных технологий формирования творческой самореализации будущих педагогов; разработка диагностических программ сформированности уровней твор-

ческой самореализации будущих педагогов к различным аспектам педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н.Захаров. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
2. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван, 1988. – 264 с.
3. Вершловский С.Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителя и стимулирование социально-профессиональной активности учителя / С.Г. Вершловский. - М.: Педагогика, 1980.
4. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. - 1975. - №1. – С. 100-111.
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1997.
6. Славина М.А., О понятии «социальная адаптация» в марксистской социологии. – В сб.: Вопросы марксизма и идеологической борьбы. – Петрозаводск, 1976. – 128 с.
7. Тротт К.Г. Профессионально-педагогическая адаптация молодого учителя к работе в условиях рыночных отношений. – Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Челябинск: ЧГИФК, 1992 – 24 с.
8. Лушников И.Д. Послевузовское профессиональное личностное развитие учителя и адаптация к педагогической деятельности // Педагогическое образование. – Вып. 4. – М., 1991. – С. 26-32.
9. Попова Н.Е. Система взаимодействия педагогического коллектива и администрации школы в процессе управления адаптацией молодых специалистов: дисс...канд. пед.наук. – Екатеринбург, 1995. – 193 с.
10. Симонова Т.М. Самообразование в послевузовском образовании молодых учителей.//В сб.: Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. - М.: АПН НИИ ООВ. – 1990. – С. 80-89.
11. Сергеев В. Все начинается в школе // Народное образование. – 1990. - № 1. – С. 113-120.
12. Колесникова И.С. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Советская педагогика. – 1992. - №5,6.
13. Бызов В.М. Психолого-педагогические условия социально-профессиональной адаптации учащихся в школе-лицее: дисс...канд.пед.наук. - Брянск, 1993.
14. Белова Т.В. Создание педагогически комфортной среды в образовательном учреждении как средство профессиональной адаптации молодых учителей (в условиях малых городов): дисс...канд. пед.наук. – Екатеринбург, 2004. – 213 с.
15. Минияров В.М., Миниярова В.А. Реализация диалогической технологии совместного творческого обучения в вузе // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 26-36.
16. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.
17. Яковлева Е.Л. Эксклюзивная инклюзивность творческой личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 27-30.
18. Карпычева А.А. К вопросу о готовности педагогов начального образования к инновационной деятельности // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 25-27.
19. Коновальчук В.И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 20-23.
20. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
21. Архипова И.В. К вопросу о развитии учебно-профессионального сознания будущих педагогов // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 17-20.
22. Юсупова Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 124-126.
23. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: в 2-х кн. / В.И. Андреев. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – Кн.1. –487с.
24. Ефимова Е.А. Компетентный подход в формировании творческой самореализации будущих педагогов // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» 4-5 травня 2011 р. – Херсон: Айлант, 2011. – С. 253-256.

УДК 378.147

ВЕБИНАР КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2016

Ваганова Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент
*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина», Нижний Новгород (Россия)*

Гладкова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Гладков Алексей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
*ФКГБОУ ВПО «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала
инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ», Тюмень (Россия)*

Сундеева Марина Олеговна, студентка
Татаренко Мария Андреевна, студентка
*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина», Нижний Новгород (Россия)*

Аннотация. Дистанционное образование предполагает наличие большого объема самостоятельной работы. Одним из средств организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения является вебинар, включающий в себя последовательные доклады, презентации, ответы на вопросы, происходящие в режиме реального времени посредством сети Интернет. Вебинары – это формат мероприятий, обладающий немалым числом неоспоримых преимуществ, особенно для организации самостоятельной работы студентов. Использование аудиовизуальных материалов обеспечивает высокий уровень запоминания, не исключая разнообразия видов деятельности, а также позволяет в полной мере обеспечить обратную связь с преподавателем. С другой стороны, благодаря применению высокотехнологичной аппаратуры каждый слушатель имеет возможность общаться с преподавателем онлайн, задавать ему интересующие вопросы, но при этом не испытывать психологических барьеров, связанных с дискомфортом общения на публике. При этом преодолению психологического барьера будут способствовать дифференцированный подход и ориентация на индивидуальное обучение. В статье представлены результаты опроса студентов и выпускников Мининского университета и Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова о масштабности распространения и эффективности применения вебинаров для организации самостоятельной работы студентов. Выяснилось, что большинство студентов желают организации самостоятельной работы студентов, используя Интернет, но не знают о целях, возможностях, обучающей специфике и результативности вебинара.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, вебинар, дистанционное обучение, высшее образование, средство обучения, информационные технологии, семинар, обратная связь с преподавателем, профессиональные и общекультурные компетенции.

WEBINARS AS A MEANS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE DISTANCE LEARNING

© 2016

Vaganova Olga Igorevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

Gladkova Marina Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Gladkov Aleksei Vladimirovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor
*A. Marshal I.Proshlyakova University Tyumen (Tyumen Higher Military-Engineering Command University),
Tyumen (Russia)*

Sundeeva Marina Olegovna, student
Tatarenko Maria Andreevna, student

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

Abstract. Distance education requires a large amount of independent work. One of the ways the organization of independent work of students in distance learning is a webinar that includes successive reports, presentations, questions and answers, taking place in real time over the Internet. Webinars - a format of events, which has a considerable number of indisputable advantages, especially for the organization of independent work of students. The use of audiovisual materials ensures a high level of remembering, not excluding the diversity of activities and allows you to fully provide feedback to the teacher. On the other hand, through the use of high-tech equipment, each student has the opportunity to communicate with the teacher online, ask him questions, but it does not feel psychological barriers associated with the discomfort of communication to the public. At the same time overcome the psychological barrier will contribute to a differentiated approach and a focus on individual training. The article presents the results of a survey of students and graduates Minin's University and Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of Engineering Troops AI Proshlyakova the magnitude of the spread and effective use of webinars for the organization of independent work of students. It turned out that most of the students are willing to organization of independent work of students using the Internet, but do not know about the objectives, opportunities, training specificity and effectiveness of the webinar.

Keywords: independent work of students, webinar, tele-education, higher education, teaching tool, information technology, workshop, feedback from the teacher, professional and general cultural competence.

Постоянное развитие информационных технологий, их совершенствование, переход на совершенно иной уровень виртуальных отношений и общения неизбежно ведут к изменениям информационной образовательной среды вуза. В настоящее время широкое распространение в образовательной сфере получили различные интернет-технологии, многочисленные обучающие программные продукты и виртуальные занятия в режиме

on-line, вебинары, которые могут проходить в форме семинаров, дискуссий, конференций [1]. Новые образовательные технологии, активные методы обучения направлены на создание условий для самостоятельного усвоения информации студентом, которые смогут позволить ему применять необходимый набор знаний, умений и качеств, необходимых в современных условиях, сформировать умения использовать приобретенные

знания в иных аспектах в дальнейшей образовательной и трудовой деятельности, нестандартно принимать решения в различных ситуациях, критично оценивать общепринятые факты, анализировать их, а также отстаивать свое мнение [2].

Внедрение современных информационных образовательных технологий в учебный процесс повысило уровень развития образования на качественно новый уровень за счет осуществления наглядной показательности программ, которые позволяют создавать различные модели, участвовать в экспериментах, проводить исследования, создать новые виды интерференции между преподавателем и студентом [3]. Использование информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов позволяет существенно увеличить возможности для всех участников процесса: уменьшение времени на поиск информации, а также доступ к требуемому материалу, увеличение скорости развития содержательной части образования, увеличение качества персонализации образовательного процесса, его ориентации на конкретные личностные качества [4].

Дистанционная форма обучения, которая подразумевает трансляцию знаний на расстоянии, в наши дни уже приобрела статус традиционной формы обучения. На современном этапе развития образования дистанционное образование предполагает навыки обращения с новейшими информационными технологиями, умение работать с текстом и наличие соответствующего электронного обеспечения всех участников процесса - обучаемых и обучающихся [5].

Организация самостоятельной работы студентов, являющейся обязательной частью учебного процесса вуза, определяется требованиями федерального государственного образовательного стандарта и учебного плана [6]. От трети до двух третей общего объема учебного времени выделяется на самостоятельную работу. Тенденция идет к увеличению времени на самостоятельную работу [7]. Организация самостоятельной работы носит системный характер на протяжении всего времени обучения студентов [8-11]. С целью оптимизации самостоятельной познавательной деятельности составляются индивидуальные планы работы студентов, выступают не только средством информирования студентов о необходимом объеме самостоятельно усвоенных знаний, но и позволяет осуществить правильное распределение учебного времени и их индивидуальные усилия для достижения желаемого результата [12]. Очевидно, что при организации самостоятельной работы студентов любая технология дистанционного обучения предполагает наличие в своей структуре двух компонентов, которые неразрывно взаимосвязаны: организация деятельности студента и контроль данной деятельности [13-16].

При правильном внедрении в образовательный процесс интернет-технологии могут помочь преподавателю при организации самостоятельной работы студентов, позволяя развивать у них навыки автономной деятельности, что будет способствовать более качественному усвоению изучаемого материала и применению его на практике, а в конечном итоге приведет к повышению эффективности высшего образования [17].

За последние несколько лет большую популярность приобрели вебинары, представляющие собой мероприятия, которые проходят в онлайн режиме, зачастую похожие на обычные семинары, которые включают в себя последовательные доклады, презентации, ответы на вопросы, при этом все происходит в режиме реального времени посредством сети Интернет [18]. Вебинар – слово, образованное от «web» плюс «seminar» и применяется для обозначения различных онлайн-мероприятий: семинаров, конференций, дискуссий, встреч, презентаций. В ходе вебинара связь между участниками поддерживается через Интернет, с помощью установленного на компьютере или специального веб-приложения [19].

Вебинары – это формат мероприятий, обладающий

немалым числом неоспоримых преимуществ, особенно для организации самостоятельной работы студентов. Существенными достоинствами вебинаров являются минимальные затраты на их подготовку, низкая себестоимость, возможность привлечения большого количества слушателей, экономия времени [20]. Прежде всего, для участия в вебинаре не нужно куда-то ехать, не нужно заботиться о помещении для проведения мероприятия. Это позволяет очень существенно сократить расходы. От студентов не требуется лишних усилий, не связанных с самим процессом обучения. Вебинар позволяет студентам приобретать необходимые знания, находясь у персонального компьютера в комфортной для работы обстановке. Преподаватели имеют возможность работать со студентами, делиться опытом и знаниями, находясь в любой точке земного шара [21].

Вебинар предоставляет огромные возможности для организации самостоятельной работы студентов, позволяет работать над совершенствованием общекультурных и профессиональных компетенций [22]. Для освоения навыков работы с программами, необходимыми для проведения вебинаров в интернет-пространстве, существуют видеоуроки, специальные пособия, опубликовано немало статей и книг [23].

В процессе вебинара как вида занятия преподаватель и каждый студент обеспечены индивидуальным оборудованием (персональным компьютером, микрофоном и видеочастью), используется необходимый дидактический материал (презентации, видеоматериалы, таблицы, схемы и т.д.), для осуществления контроля применяются опрос, чат и др. [24].

Использование аудиовизуальных материалов обеспечивает высокий уровень запоминания, не исключая разнообразия видов деятельности, а также позволяет в полной мере обеспечить обратную связь с преподавателем [25]. С другой стороны, благодаря применению высокотехнологичной аппаратуры каждый слушатель имеет возможность общаться с преподавателем онлайн, задавать ему интересующие вопросы, но при этом не испытывать психологических барьеров, связанных с дискомфортом общения на публике. При этом преодолению психологического барьера будут способствовать дифференцированный подход и ориентация на индивидуальное обучение [26].

Вебинар, обладая основными характеристиками традиционного семинара, представляет собой его более сложную форму. Это связано с непрерывным аудиовизуальным контактом слушателя и преподавателя. Последний находится в виртуальном пространстве относительно студентов, поэтому аудиоинформация воспринимается проще. Можно в полной мере использовать средства невербального общения: мимику, жесты, артикуляцию.

Важным достоинством вебинара является то, что вебинар можно записать и впоследствии использовать для повторного просмотра, формирования библиотеки вебинаров, самоанализа преподавателем содержания, стиля и техники речи вебинара [27]. Видеозаписи вебинара важны для слушателей, которым требуется больше времени для анализа полученной информации, более активного и глубокого ее усвоения. Таким образом, именно ориентация на индивидуальные особенности каждого студента позволяет эффективно использовать вебинар при организации самостоятельной работы студентов [28].

С целью получения достоверной информации о масштабах распространения и эффективности применения вебинаров организации самостоятельной работы студентов мы провели опрос среди студентов и выпускников Мининского университета и Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. Маршала инженерных войск А.И.Прошлякова. Его главной задачей являлось получение информации об осведомленности молодежи о возможности участия вебинаров и желании участвовать в них с целью организации своей

самостоятельной работы. Опрос проводился при помощи социальной сети, что было обусловлено следующими факторами: высокой частотностью посещения социальных сетей среди студентов; опорой на действующих пользователей интернет-ресурсов; опорой на наиболее просвещенную аудиторию в сфере информационно-коммуникационных технологий.

По результатам проведенного опроса выяснилось, что большинство студентов (82% опрошенных) желают организации самостоятельной работы студентов, используя Интернет, но не знают о целях, возможностях, обучающей специфике и результативности вебинара (34%). Данные опроса свидетельствуют о низком уровне информированности молодежи о своих образовательных возможностях. Повышенный интерес к вебинарам подтверждает желание студентов использовать информационно-коммуникационные технологии и их образовательный потенциал организации самостоятельной работы студентов. Анализ данных опроса позволил также выявить следующее. Нежелание некоторых студентов и выпускников организации самостоятельной работы студентов при помощи вебинаров было связано с незнанием сути технологии, неготовностью к изменению традиционного образовательного процесса, неуверенностью в результативности участия в них, неимением возможности постоянного пользования Интернетом. Желание применять новейшие технологии в качестве одного из основных образовательных компонентов было обусловлено экономией времени, а также финансовых затрат; готовностью к переходу к полномасштабному дистанционному обучению. Незнание того, что представляет собой вебинар, объяснялось отсутствием возможности постоянного пользования интернет-ресурсами и компьютерными технологиями, низким уровнем заинтересованности в обучении с помощью информационно-коммуникационных технологий. Студенты, участвующие в вебинарах с целью дополнительного образования, подтвердили, что они необходимы как один из основных компонентов в дистанционном обучении. Результаты опроса свидетельствуют о необходимости поиска и внедрения новых образовательных технологий для повышения заинтересованности студентов в организации самостоятельной работы с использованием компьютера и сети Интернет, реализации индивидуально-дифференцированного подхода к обучению.

При организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений вебинар позволяет студентам более качественно осваивать теоретический материал учебной дисциплины, получать консультацию преподавателя, слышать мнение другого участника курса, формировать свои общекультурные и профессиональные компетенции. Преподавателям вебинар позволяет обеспечить научно-педагогическую и методическую поддержку самостоятельной работы студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гушин А.В., Филатова О.Н. Информационно-коммуникационная культура педагога как ведущий аспект перехода педагогического образования в новое качественное состояние // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 8-2. С. 454-458.
2. Айдынбай Т. Ж., Шуйтенов Г. Ж. Вебинары и видеоконференции в системе дистанционного обучения // *Наука, техника и образование*. 2015. №4 (10) С.83-89.
3. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // *Вестник Мининского университета*. 2014. № 2 (6). С. 12.
4. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кутепова Л.И. Организация информационной среды в системе дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного обучения // *Д.С. Костылев, Е.А. Костылева, Л.И. Кутепова // Перспективы науки*. -2015. -№ 4 (67). -С. 23-25.
5. Инженерно-педагогическое образование: Методики: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

дология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой.-Н.Новгород: ВГИПУ, 2008.-225 с.

6. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // *Вестник Мининского университета*. -2015. -№ 3 (11). -С. 14.
7. Gladkova M.N. Интегративно-дифференцированное содержание профессионально-педагогического образования: Монография.-Н.Новгород: Изд-во ВГИПА, 2004.-109с.
8. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 4. С. 111-113.
9. Любушкина Л.А. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам психологического цикла // *Поволжский педагогический вестник*. 2014. № 4 (5). С. 62-64.
10. Железнякова Г.А. особенности самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 3 (12). С. 41-44.
11. Энбом Е.А., Иванова В.А. Самостоятельная исследовательская деятельность студентов младших курсов как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, направленная на повышение качества подготовки бакалавров инженерного профиля // *Самарский научный вестник*. 2013. № 3 (4). С. 79-82.
12. Амирова Е. А. Об использовании вебинара в дистанционном обучении иностранному языку // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. №8-2 (38) С.15-17.
13. Павлов В.Ю., Люсев В.Н. «Технология дистанционного обучения» с точки зрения педагогической науки // *Современные информационные технологии*. 2010. № 11. С. 111-113.
14. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // *Карельский научный журнал*. 2013. № 4. С. 55-58.
15. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2014. № 4. С. 66-70.
16. Морозова И.Г. Повышение инфокоммуникационной компетенции преподавателей в проектах дистанционного обучения иностранных студентов // *Карельский научный журнал*. 2013. № 4. С. 79-80.
17. Ваганова О.И., Царева О.С. Рефлексивный дневник как средство оценивания личностных и учебных достижений студентов педагогического вуза // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015. № 6. С. 128-130.
18. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования // *Вестник Мининского университета*. 2013. № 2 (2). С. 14. Ваганова О.И., Хижная А.В. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle // *Общество: социология, психология, педагогика*. -2016. -№ 1. -С. 93-94.
19. Костылев Д.С., Костылева Е.А. Самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения MOODLE по дисциплинам математического и естественнонаучного цикла // *Научные исследования: от теории к практике*. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 226-228.
20. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций // *Современные тенденции развития технолого-экономического образования*. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.
21. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза // *Вестник Мининского университета*. 2013. № 2 (2). С. 15
22. Кутепов М.М. Технология формирования про-

фессиональных умений у будущих специалистов в области физической культуры: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород, 2003. 24 с.

23. Разумова Н. А. Видеолекции и вебинары в системе дистанционного обучения // Вестник НВГУ. 2013. №1 С.69-70.

24. Кутепов М.М. Технология формирования профессиональных умений у будущих специалистов в области физической культуры: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород, 2003. 163 с.

25. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта. Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 129-132.

26. Соколов В.М., Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе. Монография/Нижегород, 2013. 186с.

27. Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. О современных подходах к совершенствованию иноязычной подготовки в магистратуре. В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы девятой международной научно-практической конференции. Уварова Наталья Львовна, Рыбалко Татьяна Григорьевна. Нижегородский институт управления, 2015. С. 314-316.

28. Гладков А.В. Моделирование профессионального обучения курсантов в условиях военно-инженерного вуза/А.В. Гладков: Дисс.. канд. пед. наук: 13.00.08 Н.Новгород, 2006. -147 с.

УДК 371.14

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

© 2016

Гордиенко Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Профессиональное обучение и социально-педагогические дисциплины»

Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина, Белгород (Россия)

Репринцева Галина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психолого-педагогическое и специальное образование»

Белгородский институт развития образования, Белгород (Россия)

Аннотация. Авторами статьи анализируются психолого-педагогические проблемы повышения квалификации педагогов, уточняется содержание задач повышения квалификации педагогов и направлений работы по стимулированию профессионального самосовершенствования педагогических работников с учетом современных требований. В связи с тем, что от современных педагогических работников ожидают работы в системно-деятельностной парадигме и реализации личностно-ориентированной модели взаимодействия с обучающимися, на которой базируются отвечающие запросу времени педагогические технологии, проблема повышения квалификации педагогов преобразуется в проблему психолого-педагогической переподготовки. В этом контексте обосновывается значимость обеспечения единства методического сопровождения педагогов в период обучения на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период, необходимость учета психологических особенностей педагогов как профессионально группы, и актуализируется роль «психологизации» содержания дополнительного профессионального образования педагогических работников. По мнению авторов статьи, необходима консолидация усилий специалистов дополнительного профессионального образования и образовательных организаций по изучению и формированию реального спроса на образовательные услуги системы дополнительного профессионального психолого-педагогического образования, важно способствовать по развитию внутренней мотивации профессионального самосовершенствования педагогических работников в системе непрерывного образования. На примере Белгородской области описывается комплекс мер по обеспечению психолого-педагогических условий профессиональной компетентности педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации, особое внимание уделяется совершенствованию содержания и технологий дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Ключевые слова: требования к профессиональной компетентности педагога, профессионально-личностные особенности педагогов, барьеры профессионального самосовершенствования педагогов, задачи повышения квалификации, психолого-педагогические условия непрерывного повышения квалификации педагогов.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERFECTION PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHING STAFF IN THE CONTINUOUS TRAINING

© 2016

Gordienko Irina Vladimirovna, candidate of pedagogic sciences, associate professor of the department
«Vocational education and socio-pedagogical disciplines»

Belgorod State Agricultural University named after V.Y. Gorin, Belgorod (Russia)

Reprintseva Galina Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor
of «Psycho-pedagogical and special education»

Belgorod Institute of Education Development, Belgorod (Russia)

Abstract. The author analyzes the psychological and pedagogical problems of professional development of teachers, the content of the tasks specified training teachers and areas of work to promote professional self-teaching staff to meet modern standards. Due to the fact that from today's teaching staff are expected to work systematically-activity paradigm and implementation of person-centered model of interaction with the students, which are based on meeting the demand of time teaching technologies, the problem of training teachers is transformed into the problem of psycho-pedagogical training. In this context, it substantiated the importance of ensuring the unity of methodological support of teachers in training in refresher courses and in between the treatment courses period, the need to consider the psychological characteristics of teachers as a professional group, and updated role of "psychologizing" the content of the additional professional education of teachers. According to the authors, it is necessary to consolidate the efforts of specialists of additional vocational training and educational organizations in the research and development of the real demand for educational services system of additional professional psycho-pedagogical education, it is important to contribute to develop the inner motivation of professional self-improvement of teachers in continuing education. In the example of the Belgorod region is described by a set of measures to provide psychological and pedagogical conditions of professional competence of teachers in continuing professional development system, special attention is paid to the improvement of the content and technology of additional professional education of teachers.

Keywords: requirements for professional competence of the teacher, professional-personal characteristics of teachers, barriers to professional self-improvement of teachers, problem training, psycho-pedagogical conditions of continuous teacher training.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время активно обсуждается проблема совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации. Соответствующая задача определена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» в части прав и обязанностей педагогических работников, конкретизирована Федеральными государственными образовательными стандартами для каждой из ступеней образования и Профессиональным стандар-

том педагога (учителя, воспитателя). Так, согласно статье 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» современные педагоги должны «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне...», «соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики», «уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений», «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к тру-

ду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни», «применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания», «учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья ...», «систематически повышать свой профессиональный уровень»... [1]. Другими словами каждый педагог (учитель, воспитатель) должен реализовывать личностно-ориентированную модель взаимодействия с обучающимися и постоянно самосовершенствоваться. В профессиональном стандарте педагога (учителя, воспитателя) особо подчеркивается необходимость непрерывного повышения квалификации педагога, чего требуют новые, все более сложные задачи педагогической практики [2]. Несомненно, в условиях динамичных изменений в обществе педагог должен сам постоянно учиться, овладевать новыми компетенциями, необходимыми для решения актуальных постоянно усложняющихся профессиональных задач, при этом неизменным «ядром» новой или обновляемой профессионально-педагогической компетентности остается личностно-ориентированный неформальный подход к детям. С другой стороны, данные многолетних исследований, предметом которых выступали педагогический труд и особенности личности педагогов, свидетельствуют, что личностно-ориентированный тип взаимоотношений педагога и воспитанника не является нормой для российской системы образования [3, 4, 5]; это скорее целевой ориентир. В связи с обсуждаемым противоречием, актуальна проблема определения психолого-педагогических условия совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации; в плане обеспечения этих условий важно прояснить сферу ответственности образовательных организаций, в которых работают педагоги, организаций дополнительного профессионального образования, реализующих программы повышения квалификации педагогических работников, и самих педагогических работников как субъектов профессионального самосовершенствования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Новейшие исследования проблемы психолого-педагогических условий повышения квалификации педагогических работников выявляют в качестве наиболее перспективных следующие условия: непрерывность процесса постдипломного образования («образование через всю жизнь»), модульность программ дополнительного профессионального образования (возможность выбора, уровневый и дифференцированный подход, применение накопительной системы обучения), необходимость «региональных центров повышения квалификации работников образования, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы», формирование групп по профессиональным интересам (в том числе команд – специалистов одной образовательной организации) или уровню профессионализма педагогов [6]. Авторами научных работ по обсуждаемой проблеме подчеркивается необходимость создания соответствующей личностно-центрированной образовательной ситуации в процессе курсовой подготовки педагогических работников, обеспечении дифференцированного подхода к проектированию программ курсов повышения квалификации, обучение педагогов проектированию собственного образовательного маршрута непрерывного повышения квалификации [7]. Кроме того обсуждается роль сетевых сообществ педагогов в повышении квалификации работников образования (в частности предоставляющих возможность получения сертификатов за участие в вебинаре или сетевом проекте) [8]. В педагогической литературе по проблеме овладения педагогами новыми

компетенциями чаще всего речь идет о новых педагогических технологиях, инновационных формах, методах и приемах обучения и воспитания. Но чтобы инновации, как новые для педагогов виды профессионально-педагогической деятельности, были действительно освоены, необходима соответствующая мотивация самих педагогических работников и методическое сопровождение в процессе овладения этими технологиями и в период курсовой подготовки, и позже – в практической деятельности на рабочем месте. Если во время прохождения курсов повышения квалификации ответственность за качество обучения распределяется между организаторами дополнительного образования и педагогами, повышающими свою квалификацию, то в период между курсами такая ответственность ложится также на администрацию образовательной организации и специалистов, курирующих педагогов на местах (они же оценивают качество профессиональной деятельности по критериям стимулирования труда педагогов).

Несомненно, применение инноваций в образовательном процессе, призвано улучшить качество образования, но далеко не всегда выполняют свою функцию, т.к. от моделирования образовательной ситуации в рамках курсов повышения квалификации, семинара (или вебинара) до реальной повседневной работы с обучающимися «дистанция огромного размера». В системе российского образования выявлена проблема неприятия педагогами философии системно-деятельностной парадигмы образования, поэтому в докладе 2013 года об итогах и перспективах реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2012 году указывалось на целесообразность организации для педагогов-практиков четырехлетнего цикла обучения с программой не менее 500 часов, с поддержкой в форме электронного обучения, методическим включенным сопровождением процесса решения новых задач на рабочем месте педагога в целях формирования *нового педагогического мышления* [9].

Хотя в психолого-педагогической литературе и в системе подготовки будущих педагогов традиционно акцентируется внимание на первичности воспитательного компонента педагогического труда, важности развития личности ребенка, учета его потребностей и возможностей, подчеркивается творческий характер педагогического труда, проблема декларативности гуманистических педагогических ценностей не снимается; она фиксировалась исследователями как в начале 90-х годов, так и в настоящее время. В исследованиях Е.Г. Юдиной показано, что, с 80-90-х годов до начала 2000-х годов, в профессиональном сознании педагогов (воспитателей детского сада) фиксируются устойчивые профессионально-педагогические нормы и ценности, носящие узко декларативный характер [10]. Согласно данным исследования проведенного Н. Солнцевой в 1999 году наиболее привлекательные потребности, которые могут быть реализованы учителями в педагогической деятельности, соотносятся с авторитарным стилем общения (это потребность во власти (доминировании), потребность в привлечении внимания, потребность в избегании неудач и потребность в порядке); при этом потребность в уважении, потребность в аффилиации, потребность в понимании – оказались наименее привлекательные потребности учителей, работавших в школе в конце прошлого века [11]. В 2002 году Л.Ф. Вязникова пишет о наблюдающейся в образовательных организациях «полюфонии ценностей»: «В рамках разных образовательных учреждений свои «педагогические миры», свои «правила игры», свой тезаурус понятий, свое ценностно-ориентационное единство и т.п.». При этом речь идет не о единомышленниках-гуманистах, а вновь о декларативности гуманистических ценностей в образовании и негативном влиянии этого явления на профессиональное становление молодых педагогов, о феномене имитации инновационной личностно-ориентированной деятель-

ности [12]. В публикациях последних лет, отражающих результаты многолетних исследований Л.М. Митиной, показано, что среди альтернативных моделей адаптивного поведения, связанного преимущественно с подчинением внешним обстоятельствам, и профессионального развития, детерминированного внутренней духовной потребностью в самосовершенствовании и самореализации, преобладает первая: «Для отечественной школы типична модель адаптивного поведения учителя, которое является неконструктивным на всех стадиях профессионального функционирования» [13]. В целом высокий уровень личностно-профессионального развития (модель развития) выявляется лишь у 12-26 % респондентов в зависимости от типа профессии, поэтому, по мнению Л.М. Митиной, необходима целенаправленная системная работа по подготовке обучающихся к осознанному выбору профессии и дальнейшему личностно-профессиональному самосовершенствованию, при этом на каждом возрастном этапе, начиная с младшего школьного возраста и соответствующей ступени образования должны решаться свои специфические задачи; на основе теоретической модели личностно-профессионального развития человека, предложенной Л.М. Митиной, под ее руководством уже разработаны и апробированы программы для школьников, которые начали внедряться в образовательную практику [14]. В отношении уже практикующих педагогов задача повышения квалификации в подавляющем большинстве случаев (т.к. преобладает тенденция к авторитарности и адаптивная модель поведения) преобразуется в задачу переподготовки в процессе непрерывного послевузовского образования, переориентации педагогов с учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с обучающимися на личностно-ориентированную, предполагающую грамотную реализацию системно-деятельностного подхода в образовании.

Формирование целей статьи (постановка задания). При построении траектории профессионального совершенствования практикующих педагогов наиболее востребованной является технология, разработанная и внедренная Л.М. Митиной, цель которой состоит именно в переориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с обучающимися и реализацию собственной субъектной позиции в профессиональной деятельности через профессиональное самосовершенствование. Данная коррекционно-развивающая технология включает в себя четыре стадии изменения поведения: подготовка, осознание и переоценка, действие [15]. Эта психолого-педагогическая технология может быть реализована в рамках курсов повышения квалификации, в тоже время сегодня востребовано непрерывное повышение квалификации педагогов, которое осуществляется не под руководством высококвалифицированных специалистов системы дополнительного профессионального образования, а реализуется силами образовательной организации, в которой трудится педагог, через обмен опытом с коллегами или самообразование. В связи с чем, важно проанализировать не только психолого-педагогические условия эффективности программ дополнительного профессионального образования педагогических работников, но и остановиться на роли образовательной организации и самообразования в реальном повышении квалификации педагогов с учетом требований ФГОС, чтобы определить базовые психолого-педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников вне рамок курсов повышения квалификации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проектируя развивающую образовательную среду для педагогов с позиции системно-деятельностного подхода, необходимо в первую очередь определить цели повышения квалификации в общем виде и создать условия для их конкретизации с учетом потребностей педагогических работников. При этом следует иметь в виду, что

педагогические работники, как заказчики образовательной услуги, будут исходить из актуальных потребностей и частных (возможно сиюминутных) целей, в то время как стратегическая цель непрерывного повышения квалификации педагогических работников состоит в том, чтобы изменить фундаментальную профессионально-педагогическую позицию педагога в отношении ребенка и образовательной практики, но попытка «вторжения» в профессионально-мировоззренческую область педагога приводит к включению психологических защит. «Накопленный учителем «багаж», включающий в свой состав и деформационные изменения, субъективно воспринимается им как неотчуждаемый позитивный опыт. Соответственно, в призывах к преодолению слышится посягательство на этот опыт – по существу, на часть себя, угроза целостности личности, позитивному «образу Я», – очень тонко подмечает Л.М. Митина, поэтому, по ее мнению, важно «сместить акценты: с идеологии борьбы (преодоления) на идеологию принятия (преобразования)» [4, с.32].

На сегодняшний день разработано достаточно научно-обоснованных и апробированных психолого-педагогических методов и технологий, позволяющих повысить эффективность управления учебной деятельностью обучающихся [16, 17 и др.]. Однако прежде чем, педагоги смогут внедрить новые методы и формы организации образовательной деятельности, их необходимо отработать в системе повышения квалификации, а затем реализовать в ходе проведения развивающих уроков. Нельзя «вооружить» педагогов новыми «системно-деятельностными технологиями», позволяющими реализовать личностно-ориентированную модель взаимодействия педагога и обучающихся, такого рода технологии необходимо изначально принять, чтобы, освоив принципы работы, творчески воплощать (это не просто последовательность алгоритмических действий, для выполнения которых достаточно было бы тренировок).

Чтобы выбор педагогом технологий не был стихийным, необходимо провести их анализ по следующим параметрам:

- обоснование основных целей урока, достигаемых при применении данной технологии;
- определение степени разработанности данной технологии и степени владения ею учителем;
- выявление степени трудоемкости технологии: сколько времени требуется для подготовки проведения технологии; соотношение времени проведения и результативность проведения технологии;
- требуется ли особая подготовка педагогов для применения этой технологии;
- возможность негативных последствий от непрофессионального применения этой технологии;
- распространенность технологии среди педагогов;
- технологии оценивания знаний, умений учащихся по критериям: валидность, точность, надежность измерения.

При моделировании образовательных ситуаций и проигрывании занятий в ходе курсовой подготовки педагогов ориентируют анализировать эффективность выбранной педагогической технологии и собственной профессиональной деятельности, отталкиваясь от таких функций как обучающая, развивающая, воспитывающая, стимулирующая и корректирующая. Для управления учебной деятельностью обучающихся посредством обратной связи необходим комплексный подход к самоанализу профессиональной деятельности и анализу деятельности обучающихся: обучающая функция состоит в определении динамики прироста знаний в единстве предметного содержания знания и способов действия с ним, предметных умений и навыков; развивающая функция связана с анализом «прироста психических операций в определенных психических процессах», совершенствованием интеллектуальных, регулятивных, коммуникативных и других способностей обучающихся.

ся; воспитывающая функция – со становлением системы отношений, ценностных ориентаций, жизненных смыслов обучающихся и т.п. Не менее важна стимулирующая функция, степень реализации которой определяет, насколько данная технология ставит учеников в позицию субъекта деятельности, мотивируя и активизируя на каждом из этапов урока. Корректирующая функция призвана обеспечить «чувствительность» технологии к меняющимся образовательным ситуациям и, в целом, управляемость совместной деятельности ученика и учителя [18].

Через моделирование образовательных ситуаций на занятиях, стажировках, в ходе деловых игр и тренингов, организованных в рамках курсов повышения квалификации и в межкурсовой период на местах, необходимо «погружение» в развивающую образовательную среду, освоение педагогами современных педагогических технологий, активных и интерактивных методов обучения. Чтобы педагоги не только смогли освоить использование отдельных методических приемов, но и были готовы к применению целостной технологии, такого рода методическая работа должна быть пролонгированной и системной. Одним из вариантов обеспечения непрерывного повышения квалификации выступает дополнение курсовой подготовки тьюторским сопровождением педагогов на местах, обменом опытом с высококлассными специалистами – педагогами, ставшими победителями конкурсов профессионального мастерства, стажировками в образовательных организациях, на высоком уровне реализующих востребованные на современном этапе педагогические технологии. Принципиально важна доверительная, поддерживающая атмосфера повышения квалификации [19]. Большая часть педагогов – это учителя с большим стажем, которые чувствуют себя «потерянными» в новых условиях образования: некорректные требования приводят к непониманию преемственной связи между новым системно-деятельностным подходом и традициями отечественной школы, возникает «смысловой барьер» и нежелание сотрудничать с преподавателями, методистами или ведущими мастер-классов; так, например, Э.Б. Дунаевской выявлено, что педагоги со стажем более 15 лет неудовлетворены тем, что не могут использовать свой профессиональный опыт в новой парадигме образования [20]. В Белгородской области для педагогов-практиков региона в каждом районе созданы лаборатории системно-деятельностной педагогики, на базе которых в период между курсами стажировки педагоги, регулярно проводятся научно-практические семинары и мастер-классы лучших педагогов области. Инновационная персонализированная модель непрерывного повышения квалификации составляет идейно-методическую основу развития системы дополнительного профессионального образования в Белгородской области [21].

По нашему мнению, чтобы обеспечить *принятие* педагогами идей системно-деятельностной гуманистической парадигмы, необходимо проектировать содержание дополнительного профессионального психолого-педагогического образования педагогических работников отталкиваясь от полифункционального философско-психологического центра. Именно философско-психологическая инварианта может, на наш взгляд, стать основой для осуществления начальных этапов самосовершенствования – подготовки, осознания и переоценки (по технологии Л.М. Митиной): для развития профессионально-педагогического мышления педагогов как научного, системного, критического, творческого; для согласования взглядов представителей разных научно-педагогических школ на уровне категориальных конструктов и ключевых понятий; для теоретико-методологического обеспечения позиции педагога как педагога-психолога; для выявления барьеров личностного и профессионального развития педагогов и актуализации личностных ресурсов, обеспечивающих личностное и

профессиональное совершенствование педагогов; и в целом – для определения ориентиров в конструировании индивидуального образовательного маршрута педагога в системе дополнительного профессионального образования [22]. С нашей точки зрения, важен ресурсный подход к анализу имеющихся трудностей и субъективных барьеров профессионального развития в процессе непрерывного повышения квалификации, поэтому необходимо:

- формирование научно-педагогического мышления педагогов;
- развитие профессиональной компетентности педагога в области истории развития психолого-педагогической мысли в России, актуализация и обновление системы концептуальных положений в области системно-деятельностного подхода (системно-деятельностной парадигмы);
- расширение опыта профессиональной деятельности, развитие рефлексивного мышления, овладение основами проектирования и управления образовательным процессом (в рамках профессиональных обязанностей) с позиции системно-деятельностного подхода (синергетический, социально-психологический и психолого-педагогический уровни);
- формирование нормативно-правовой грамотности педагогов, освоение и применение тайм-менеджмента и стресс-менеджмента в профессиональной деятельности.

В этом контексте чрезвычайно значима роль администрации образовательной организации в плане реализации прав и свобод педагогических работников: организация труда педагогов, обеспечение права выбора педагогами учебно-методических комплексов по предмету и технологий организации образовательной деятельности, создание условий для непрерывного повышения квалификации.

Следует отметить и тот факт, что важную роль в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров играет регулярное обучение работников системы дополнительного профессионального образования, посещение ими авторских семинаров ведущих ученых, вебинаров, встреч с экспертами в области дополнительного профессионального образования. Существенное значение имеет создание и совершенствование информационной, технической и учебно-методической базы системы дополнительного профессионального образования, позволяющей оперативно моделировать и конструировать образовательные программы, обеспечивать качество обучения, соответствующее ожиданиям заказчиков и требованиям образовательных стандартов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Чтобы уровень профессиональной компетентности педагогических работников соответствовал современным требованиям, необходима масштабная согласованная работа методических структур разного уровня по формированию нового педагогического мышления педагогов, обеспечивающего возможность реализации личностно-ориентированной модели взаимодействия с воспитанниками и освоения деятельностных технологий управления становлением учебной деятельностью обучающихся. Опираясь на концептуальные практико-ориентированные разработки Л.М. Митиной, поддерживая позицию И.С. Шапка и продолжая развитие идей Н.В. Кирий в отношении психолого-педагогических условий повышения квалификации педагогических работников, полагаем, что для обеспечения субъектной позиции педагогов в осуществлении индивидуальной программы самосовершенствования необходимо, во-первых, целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение подготовки, осознания и переоценки накопленного опыта профессионально-педагогической деятельности работников образования; во-вторых, единство целей и подходов методического и управленческого сопровождения профессиональной деятельности пе-

дагогов в системе дополнительного профессионального образования и в период между курсами; т.к. в дополнительном профессиональном образовании педагогических работников, нацеленном на вхождение педагогов в системно-деятельностную парадигму, имеют место не только субъективные барьеры профессионального развития и повышения квалификации (овладения новыми компетенциями), но и объективные системные трудности, для преодоления которых важна слаженная целенаправленная работа не только специалистов системы дополнительного образования, но и администрации образовательных организаций. Развитие системы дополнительного профессионального образования должно быть направлено на формирование реального спроса на образовательные услуги системы дополнительного профессионального образования и реализацию целенаправленных мер по развитию внутренней мотивации профессионального самосовершенствования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) педагогических работников. Содержание и материально-техническое обеспечение дополнительного профессионального образования педагогических работников должно обновляться и совершенствоваться не только в ответ на запрос времени, но и развиваться в логике опережающего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29 декабря 2012 года.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) / Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550.
3. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова, С.М. Рогожникова, Р.А. Самофал; под ред. В.Г. Маралова. – М.: Академический проект: Парадигма, 2005. 288 с. (Психологические технологии).
4. Митина Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 28-34.
5. Репринцева Г.А. Противопоставление теории учебной деятельности и профессиональной практики учителя как проблема повышения квалификации педагогов // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы: Материалы Международной научной конференции. / Ответственные редакторы: Ю.П. Зинченко, О.А. Карабанова, А.И. Подольский, Г.А. Глотова. 2014. С. 345-347.
6. Шапка И.С. Психолого-педагогические условия повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов в системе дополнительного профессионального образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Шапка Илона Сергеевна; [Место защиты: Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова]. Владикавказ, 2012. 23 с.
7. Зенкина С.А. Педагогические условия развития мотивации профессиональной деятельности педагога в процессе повышения квалификации: Авторефер. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: Спец. 13.00.01 / Зенкина Светлана Анатольевна; [Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования М-ва образования РФ]. Москва, 2003. 22 с.
8. Котлярова А.Е. Мотивация неформального образования педагогов в сетевых педагогических сообществах // Научное обеспечение системы повышения квалификации: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

лификации кадров. 2 (23) 2015. С.86-92.

9. Проект сводного доклада «О реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2012 году». Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3163/файл/1941/13.03.15-проект-ННШ-2012.pdf> (дата обращения: 20.04.2016)
10. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологические науки и образование. 2001. №1. С.89-100. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2001/n1/Judina.shtml> (дата обращения: 20.04.2016)
11. Солнцева Н. Мотивационная основа педагогической деятельности // Высшее образование в России. 1999. №4. С. 90-99.
12. Вязникова Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития // Психологические науки и образование. 2002. №4. С. 88-98. Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu/2002/n4/Vjaznikova_full.shtml (дата обращения: 20.04.2016)
13. Митина Л.М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Педагогическое образование. 2012. № 3. С.48-64.
14. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого № 3, октябрь 2015 г. С. 79-86.
15. Митина Л.М. Психологические условия и факторы совершенствования высшего профессионального образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. №5 (36). С. 202-212.
16. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. - СПб.: КАРО, 2002. 368 с.
17. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Ивановщина, О.А. Ивашедкина и др. СПб.: КАРО, 2013. 176 с.
18. Гордиенко И.В. Современные педагогические технологии в образовательном процессе профессиональных образовательных организаций. Белгород: Из-во БелГАУ, 2015. 194 с.
19. Каргиева З.К. Система психолого-педагогического сопровождения совершенствования педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования / З.К. Каргиева, И.С. Шапка // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2011, № 4. С. 92-96.
20. Дунаевская Э.Б. Мотивация профессионально-личностного развития и саморазвития педагога как психолого-педагогическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. 2008. Т.1. №1-2. С.80-84.
21. Кирий Н.В. Развитие эффективной модели повышения квалификации педагогических работников как средство реализации дополнительного профессионального образования // Вестник Белгородского института развития образования. 2014. №1. С. 15-21.
22. Репринцева Г.А. Актуальные направления повышения квалификации педагогов в области психологии педагогической деятельности // Современный урок в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: опыт, проблемы, пути решения (предметы естественнонаучного цикла): Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. (Белгород, ОГАОУ ДПО БелИРО, 3-4 декабря 2014г.). Белгород: Издательский центр БелИРО, 2014. С. 33- 37.

УДК 37.03

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2016

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

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь (Россия)

Аннотация. Проблема осмысления ценностей человеческого бытия в XXI веке вышла на первый план научного познания, определяя аксиологический этап развития науки. Ценности и ценностные ориентации человека всегда являлись одним из наиболее важных объектов исследования философии, психологии, социологии и педагогики. Категорию «ценность» учёные применяют к миру человека и общества, вне человека и без человека это понятие существовать не может. Ценности формируют идеалы, ориентируют человека в окружающем мире и побуждают к действиям. В жизни современного общества, ценностные ориентации фактически управляют поведением человека. На процесс формирования системы ценностей и ценностных ориентаций личности в различной степени влияют такие социальные институты, как семья, система образования, средства массовой коммуникации (СМК). По мнению автора, именно СМК оказывают решающее воздействие на процесс формирования системы ценностных ориентаций подрастающего поколения, и ведут к деформации и искажению ряда существенных морально-нравственных норм и ценностных установок. В многообразии провозглашенных в обществе ценностей наблюдается дефицит более или менее устойчивой системы ценностей, которая бы способствовала росту духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения. Эту роль мог бы сыграть *аксиоматический подход*, понимаемый автором как нерушимая система ценностных аксиом.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, система ценностных ориентаций, общечеловеческие ценности, нравственные идеалы, духовно-нравственное воспитание, средства массовой коммуникации, аксиома, аксиоматический подход.

VALUES AND VALUE ORIENTATIONS OF PERSONALITY IN THE STRUCTURE OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

© 2016

Guzeva Marya Vladimirovna, associate Professor, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair pedagogy and educational technologies

North Caucasus Federal University, Stavropol (Russia)

Abstract. The problem of understanding the values of human existence in the XXI century has come to the forefront of scientific knowledge, defining axiological stage in the development of science. Values and value orientation of a person has always been one of the most important objects of study philosophy, psychology, sociology and pedagogy. The category "value" scientists apply to the world of man and society, outside of the person and without the person, this concept can not exist. Values form the ideals that guide the human in the world and compel us to action. In modern society, values govern human behavior. In the process of formation of system of values and valuable orientations of the person to varying degrees influenced by such social institutions as family, education system, mass communication tools. According to the author, it is the latter have a decisive impact on the process of formation of the system of value orientations of the younger generation, and lead to deformity and distortion of a number of substantial moral norms and values. In diversity enshrined in the values of society there is a shortage of more or less stable system of values, which have contributed to the growth of spiritual and moral potential of the younger generation. This role could play an axiomatic approach, understood by the author as an unbreakable value system of axioms.

Keywords: value, value orientation, value orientation, human values, moral ideals, moral and spiritual education, mass communication, axiom, axiomatic approach.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современной ситуации кардинальных изменений в мире и обществе особенно важными являются изменения самого человека и его ценностных ориентаций. Происходящие преобразования в технологической, экономической и социальной областях, определили условия жизнедеятельности и развития современного человека.

Ценность как научная категория является одним из сложных предметов научной рефлексии. Множественность трактовки понятия «ценность» обусловлена отличием в методологии изучения. Дефиниция «ценность» изучается в рамках онтологического, гносеологического, социологического подходов.

Аксиологические трактовки меняются в зависимости от соотношения в модели ценностей объективного и субъективного, материального и идеального, индивидуального и общественного. В дальнейшем это определяет теоретические модели культуры, структуру и роль ценности в пространстве индивидуальной и коллективной жизнедеятельности.

Рационально познать или изучить ценности нельзя, т.к. они должны быть приняты и пережиты личностью в контексте собственной судьбы. Упорядочивая действительность, ценности в истории человечества зародились как некие духовные опоры, которые помогают человеку выстоять в любых жизненных испытаниях. В структуре

ценностей выделяют нормы, оценки, идеалы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Ценности, как считает Б.Г.Ананьев, – «это переживания, отношения» [1], а с точки зрения Б.В.Зейгарник и Б.С.Братуся, «ценность – это осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни» [2]. А.Лэнгле трактует ценности как «результат чувственного восприятия влияния чего-либо или кого-либо на жизнь субъекта» [3].

В философском словаре под редакцией Фролова И.Т., ценности определяются как «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы)» [4].

Определение сущности феномена «ценность» сложна, т.к. связана с его многозначностью и объективными особенностями. В литературе имеется более ста определений понятия «ценность».

В исследовании В.А.Сластёнина и Г.И.Чижиковой предложены определения трёх основных значений понятия «ценность»: определение вещественно-предметных свойств явлений, в основе которого лежит практическое и эмоциональное отношение человека к оцениваемым

предметам и явлениям; определение нравственных категорий, в том числе психологических характеристик человека; определение социальных явлений, характеризующих отношения между людьми [5].

Ценности – это желательное, предпочтительное для данного социального субъекта состояние социальных связей, принципов и практики социальных взаимоотношений, критерий оценки реальных явлений. Они определяют смысл, стратегию целенаправленной деятельности и тем самым регулируют социальные взаимодействия, внутренне побуждают к деятельности. Иными словами, ценности формируют идеалы, ориентируют человека в окружающем мире и побуждают к действиям. В жизни современного общества, ценностные ориентации фактически управляют поведением человека.

Во второй половине XX века теоретические концепции раскрывают психологическую природу ценностей через введение практически тождественных понятий «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности», которые различаются только отношением ценностей либо к мотивационной, либо к смысловой сферам [6].

Ценностные ориентации, являясь смысловыми установками субъекта, осознанные и сформулированные им в процессе социализации понятия, позволяющие сделать общественную духовную ценность своим достоянием, посредством зафиксированных в языке значений, т.е. ценностные ориентации личности формируются при интериоризации личностью групповых/общественных/национальных идеалов и принципов, в процессе социализации.

Социологи Уильям Томас и Флорман Знанецкий впервые ввели в науку понятие «ценностная ориентация», отмечая, что индивид, усваивает основные социальные ценности и руководствуется ими в своем поведении вполне осознанно. Функция контроля, которая действует извне, переходит к самому индивиду.

В отечественной науке, проблема принятия личностью ценностей различных социальных групп также активно разрабатывалась в работах ряда социологов и психологов, среди которых можно выделить исследования В.А.Ядова, И.С.Кона, Н.И.Лапина, С.Г.Климовой, В.П.Вардочацкого, М.С.Яницкого, В.Ф.Сержантова, А.Г.Асмолова, Ф.В.Васильюка, В.Э.Чудновского и др.

В отечественной научной литературе первыми исследователями ценностных ориентаций стали А.Г.Здравомыслов, В.Б.Ольшанский, В.А.Ядов. В мире ценностей, по мнению А.Г.Здравомыслова, происходит усложнение стимулов поведения человека и причин социального действия. На первый план выступает то, что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве, те моменты мотивации поведения, в которых проявляется самоутверждение и свобода личности [7]. Ценностные ориентации затрагивают всю личность, структуру самосознания, личностные потребности.

В словаре под редакцией А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского ценностные ориентации рассматриваются как идеологические, моральные, этические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней [8].

Ценностные ориентации — содержательная сторона направленности личности и системообразующий компонент внутренней структуры личности. Проявляясь в убеждениях, оценках, мотивах и потребностях личности, ценностные ориентации во многом определяют поведение и деятельность человека. Устойчивая и непротиворечивая структура ценностных ориентаций, по мнению А. Г. Здравомыслова, обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих планов и ценностей, активная жизненная позиция, упорство в достижении цели [7].

Осмысление потребности в реализации определен-

ной системы ценностей в своем поведении становится источником самоуважения, достоинства и социальной активности личности. В свою очередь, на основе уже сформировавшихся ценностных ориентаций, осуществляется саморегуляция деятельности, которая состоит в способности человека сознательно решать стоящие перед ним задачи, свободно осуществлять выбор того или иного решения, утверждать своей деятельностью те или иные социально-нравственные ценности [9].

Ценностные ориентации относительно автономны. Представление о ценностях опирается на эмоционально-ценностную, смысловую сферу личности. Однако, сформировавшись, ценностные ориентации существенно воздействуют на все стороны жизнедеятельности личности, такие как интересы, потребности, цели деятельности.

Ценностные ориентации являются устойчивыми единицами сознания личности, выражающихся в его идеях, понятиях, определяющих суть нравственного смысла человеческого бытия [10].

По мнению социологов, ценностные ориентации являются основным компонентом в системе диспозиции личности, ведущим механизмом регуляции поведения личности в обществе. С точки зрения деятельностного аспекта, данный феномен выражается состоянием готовности личности к определенному способу действия, обусловленного ориентацией личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры.

Формирование целей статьи (постановка задания). Проблема классификации ценностей не решена, поскольку, несмотря на определенную разработанность вопроса, окончательного и однозначного решения в науке нет. Тем не менее, по связи со структурой бытия, выделяют ценности природные и культурные. Относительно структуры личности выделяют ценности биопсихологического и духовного порядка. В контексте объектно-субъектных ценностных отношений различают предметные и субъектные ценности. По характеру распространения различают общечеловеческие и национальные (этнические) ценности.

Р.Р.Накохова выделяет этнические (представляющие совокупность культурных традиций этноса), общечеловеческие, (имеющие значимость для всех людей независимо от их социальной, классовой, национально-этнической и др. принадлежности, выступающих стороной ценностного сознания), национальные (составляющие совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие) ценности.

Общечеловеческие ценности, по мнению Р.Р.Накоховой - это теоретически существующие моральные ценности, являющиеся абсолютным стандартом для всех людей [11]. Общечеловеческие ценности – это система аксиологических максим, содержание которых определено вековым опытом и служит моральным ориентиром человеку в его жизнедеятельности» [12], где ценности рассматриваются с точки зрения значимости их нравственного контекста. Необходимо отметить, что общечеловеческие ценности, являя собой набор ценностей и жизненных правил, никоим образом не закреплены за каким-либо историческим периодом развития общества или какой-либо этнической традицией.

Общечеловеческие ценности, являясь по сути своей универсальными для всех времен и народов, тем не менее наполняются в каждой социокультурной традиции конкретным, собственным смыслом.

Национальные (этнические) ценности — это совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие. Национальные ценности выступают в роли социально и нормативно — культурных аксиом поведения людей одной этнической принадлежности [13].

Е.А.Евсцова выделяет универсальные ценности: «ментальные, жизненные; общечеловеческие, проверен-

ные общественной практикой многих поколений; педагогические, складывающиеся исторически в ходе развития общества, системы образования, фиксированные в науке» [14].

Возвращаясь к вопросу классификации ценностей, по особенностям предмета различают ценности духовные и материальные. Духовные ценности представлены определенными явлениями, выступающими объектом духовного производства, продукты которого призваны удовлетворять потребности людей в «духовной пище». В числе духовных ценностей выделяют: нравственные, эстетические, религиозные, научные, политические, правовые. К нравственным ценностям относят смысл жизни, счастье, добро, долг, ответственность, совесть, честь, достоинство; эстетические ценности подразумевают прекрасное, возвышенное; религиозные ценности неотделимы от веры; научные ценности выражаются в поиске истины; политические ценности - мир, справедливость, демократия; правовые ценности отражаются через закон и правопорядок.

По отношению к степени адекватности различают ценности действительные и мнимые, по уровню значимости — ценности высшие (базовые) и оперативные (периферийные), по характеру реальности — ценности предметные и идеальные, по назначению и способу их использования выделяют ценности-объекты, ценности-цели, ценности-идеалы. В свою очередь, каждый класс ценностей имеет собственный диапазон, в рамках которого явления могут различаться в зависимости от их ценности в каком-то отношении, рассматриваемом в качестве основания новой классификации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На различных ступенях образования обязательным компонентом воспитания подрастающего поколения является духовно-нравственное воспитание. Еще в «Поучении князя Владимира Мономаха детям» (XII в.) находят свое отражение ценностные основы духовно-нравственного воспитания в виде идеалов духовного подвижничества и нравственного самоусовершенствования как путь постижения Бога: любовь к ближнему, аскетизм, способность нести страдания во имя веры, соборность, смирение, являясь важными элементами православной духовности. Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения демонстрирует устойчивый интерес исследователей. Однако, несмотря на значимость и объем исследований проблем нравственного воспитания, дефицит работ, посвященных анализу духовно-нравственной проблематики в условиях современного общества, продолжает ощущаться, что может быть связано как с социально-экономической и социокультурной ситуацией, так и бурным развитием информационно-коммуникационных технологий.

Система ценностных ориентаций личности, формируясь в конкретно социально-исторических условиях, отражает актуальные ценности определенного общества, которые, связаны с общим экономическим и культурным уровнем его развития.

Наибольшее влияние на формирование системы ценностей личности, согласно общепринятому мнению, оказывает семья. Именно родительская семья, выступая в качестве важнейшего источника критериев оценки, формирует ценностные представления на протяжении всей жизни человека (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, В.С.Мухина, Е.Ф.Рыбалко и др.).

Закрепляющей значимость тех или иных ценностей в индивидуальной системе, выступает система образования — школа, институт и пр. Проблемам изменений системы ценностных ориентаций личности в профессиональной среде, в том числе и вопросам производственной адаптации, посвящены исследования Е.А.Климова, И.Данча, Э.Ф.Зеер, О.М.Красноярцевой, Б.Г.Криволапова.

Значимое влияние на формирование ценностной си-

стемы оказывает осознание собственной принадлежности к тем или иным большим социокультурным группам — этносу, классу, конфессии и др. Дифференциально-психологические особенности ценностных ориентаций групп изучались: Г.Оллпортом, М.Рокичем, Ш.Шварцем, В.А.Ядовым, Д.А.Леонтьевым и др., кросскультурные различия ценностных ориентаций исследовались И.С.Коном, В.С.Агеевым, Р.Инглхартом, Т.Б.Беляевой, Н.И.Лапиным и другими социологами и социальными психологами.

Значительное влияние на процесс формирования системы ценностей и ценностных ориентаций индивида оказывают средства массовой коммуникации (СМК) (А.В.Шариков, Е.А.Гришина, Г.А.Дорофеева, А.В.Соколов, М.В.Ушакова, И.О.Щербакова и др). Отдельное внимание уделяется проблеме пассивного и некритического принятия личностью ценностей так называемой «массовой культуры».

Вопрос о влиянии СМК на формирование и развитие системы ценностных ориентаций личности не имеет однозначного ответа и является дискуссионным. Так, исследователи М.О.Мдивани и Э.В.Лидская утверждают, что информационная среда воздействует скорее на более лабильные внешние стереотипы поведения, чем на ценностные ориентации. По мнению Р.Р.Накоховой, современные СМИ лишь закрепляют ценностные предпочтения, однако, такое «закрепление» может способствовать фиксации на определенном уровне развития ценностной системы [11]. На наш взгляд, именно средства массовой коммуникации формируют систему ценностных ориентаций подрастающего поколения.

Стремительный демонтаж советской идеологической системы и бездумное принятие западных форм жизни привело к деформации и искажению ряда существенных морально-нравственных норм и ценностных установок. Насаждаемые средствами массовой коммуникации, системой образования, извне модели жизнедеятельности человека, главная среди которых — обогащение любой ценой, априори противоречат широко известному принципу народности К.Д.Ушинского.

Вследствие мощного воздействия средств массовой информации, расширения экономических, политических и культурных контактов, человек практически заново открывает, воспринимает и понимает мир, который он изменил, и изменяется сам под его воздействием. Эти изменения, проявляющиеся в разных сферах и на разных уровнях существования человека, приводят к повышению активности людей, их более глубокому пониманию ими окружающей действительности. Происходит постепенная перестройка ментальности, смена целей, ценностей, ценностных ориентаций индивидов.

Можно констатировать, что методология определений и трактовок понятий «ценности», «ценностные ориентации» оказывается обусловлена как мировоззренческими предпочтениями ученых, так и их личным жизненным опытом, знаниями, культурой. Главная трудность состоит в том, что ценности существуют не сами по себе, а лишь в определенном контексте, в определенной смысловой взаимосвязи. Для того, чтобы набор слов, таких как добро, истина, правда и т.д., стал набором ценностей, необходим некий принцип, способствующий установке их взаимного соотношения и понимания. В мировоззрении конкретного типа, по мнению И.В.Метлик, эту роль выполняют высшие ценности, мировоззренческие и ценностные аксиомы (догматы, ведущие идеи), принимаемые без доказательств, на веру [15].

Плюрализм ценностей обнажает дефицит более или менее устойчивой системы ценностей, которая бы способствовала росту духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения. По нашему мнению, эту роль мог бы сыграть *аксиоматический подход*.

Аксиома (от греч. *axioma* — значимое, принятое положение) — исходное, принимаемое без доказательств положение к.-л. теории, лежащее в основе доказательств

др. ее положений [16].

В конце XX века, по аналогии с математической наукой, В.М.Монахов представил новый аксиоматический подход, применительно к построению теории проектирования педагогической технологии [17, 18, 19], где система аксиом – это теория проектирования педагогической технологии, а педагогическая технология – модель системы аксиом.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Смысл аксиоматического подхода в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения может быть раскрыт через понимание нерушимости ценностных аксиом, присущих человеческому обществу и не поддающихся какой-либо дополнительной трактовке, т.е. система ценностных аксиом – это система общечеловеческих ценностей в процессе духовно-нравственного воспитания, а духовно-нравственное воспитание – это процесс формирования ценностных аксиом.

В целом, можно заключить, что в России процессу воспитания подрастающего поколения необходимо особое духовное наполнение, т.е. нужны «базовые российские ценности», нужны высокодуховные герои, формирующие ценностные ориентации подрастающего поколения. В этой связи необходим серьезный пересмотр государственной культурной политики, т.к. необходимость возрождения нравственных законов с целью сохранения культурного, духовного и нравственного пространства бесспорна. Неизбежность поиска новых форм, методов, технологий работы по формированию духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения очевидна. Широкий круг актуальных вопросов духовно-нравственного воспитания требуют нового осмысления в условиях информационного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М., 2005, - с. 205
2. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. – М., 1980, - с. 119
3. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – с. 9.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. - 445 с.
5. Слостёнин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостёнин, Г.И. Чижакова. — М.: Академия, 2003. 192с.
6. Яницкий М.С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: дис. ... д-ра психол. наук. -2000.
7. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 222 с.
8. Психология: Словарь/под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. – М., 1990.-494 с.
9. Шидакова Ф.М. Развивающая рефлексия национального самосознания карачаевского народа // Педагогическое образование и наука. – 2007. -№5 – С. 85-87.
10. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426-433.
11. Накохова Р.Р. Психологические особенности системы ценностных ориентаций личности представителей этносов Северного Кавказа (на материале исследования народов Карачаево-Черкессии). – М.: Линкор, 2007. – 271.
12. Шемшурина А.И. Аксиологические основы воспитания // Этическое воспитание. - 2010. - №5. - с. 22.
13. Крысько В.Г. Этническая психология. – М., 2004. – 320.
14. Евсецова Е.А. Ориентация студентов на универсальные ценности в обучении истории педагогики / Е.А. АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

Евсецова // Педагогика. — 2008. — № 5. — С.116-118.

15. Метлик И.В. Ценностное ядро гражданского воспитания школьников. // Воспитание школьников, 2011 г., №8

16. Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.

17. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. – №5. – С. 75–98.

18. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004

19. Бахусова Е.В., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Монахов В.М., Грачев О.Б., Никулина Е.В. Технологии В.М. Монахова - дидактический инструментарий модернизации образования. Учебное пособие / Тольятти, 2004

УДК 371.313

ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО РАЗНООБРАЗИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

© 2016

Дзапарова Зара Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогика и психология» психолого-педагогического факультета

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

Аннотация. В статье представлены ведущие направления реализации полилингвальной модели поликультурного образования в сохранении национальных языков малочисленных народов. Необходимость в полилингвальном обучении определяется всеобщей мировой тенденцией к интеграции в культурной, социальной, политической и экономической сферах. С учетом обозначенных тенденций полилингвальное обучение обеспечивает человеку широкий доступ к информации в различных предметных сферах, получение новых знаний в соответствии с индивидуальными потребностями, широкие возможности непрерывного образования, что, в свою очередь, создает дополнительные условия для повышения конкурентоспособности на мировом рынке профессиональных и трудовых услуг. Именно поэтому сегодня полилингвальность образования объявлена одним из магистральных направлений совершенствования международного образовательного пространства. Технология реализации полилингвальной модели на практике продемонстрировала высокие результаты на примере одной из субъектов Российской Федерации – Северной Осетии-Алании. Новый образовательный проект уже прошел экспертизу на нескольких международных форумах и получил достаточно высокую оценку у известных педагогов России.

Ключевые слова. полилингвальная модель образования, национальные школы, родной язык, паритетное двуязычие, международное образовательное пространство, интеграционные процессы, индивидуальные потребности.

BILINGUAL EDUCATION AS A BASIS FOR CONSERVATION OF CULTURAL DIVERSITY OF MANKIND

© 2016

Dzaparova Zara Georgievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of «Pedagogy and psychology» psycho-pedagogical faculty

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

Abstract. The article presents the major directions of multilingual model of multicultural education in the preservation of national languages minorities. The need for multilingual training is determined multilingual general global trend towards integration in the cultural, social, political and economic spheres. In view of the marked multilingual training trends provides a person access to information in various subject areas, acquisition of new knowledge to meet individual needs, opportunities of continuing education, which in turn creates additional conditions to enhance competitiveness in the global market of professional and labor services. That is why today multilingual Education announced one of the main directions of improvement of the international educational space. Technology implementation multilingual model in practice has shown good results on the example of one of the Russian Federation - North Ossetia-Alania. The new educational project has already passed the examination in several international fora and has received a high grade from the famous Russian teachers.

Keywords: multilingual model of education, national schools, native language, parity bilingualism, international educational space, integration processes, individual needs.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Сохранение и дальнейшее совершенствование родного языка в целом ряде субъектов Российской Федерации остается одной из важнейших задач не только в плане решений узкокультурных вопросов, но и в контексте сохранения естественной поликультурной основы многонационального российского государства. Драматическая история борьбы за создание осетинской школы вобрала в себя наиболее характерные черты, свойственные и для образовательных систем других малочисленных народов России.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Попытки создания системы образования на родном языке были предприняты представителями осетинской интеллигенции еще в середине XIX-го века. Однако широкого успеха они не имели из-за жесткого сопротивления чиновников царского самодержавия, позиция которого четко сформулировано в отчете министра народного просвещения за 1867 год. Вот что он писал: «Конечною целью образования всех инородцев, живущих в пределах нашего отечества, бесспорно, должно быть обрусение их и слияние с русским народом» [1; 2]. Одним из эффективных направлений полилингвального образования, как отмечают многие ученые (Х.В. Дзуцев [3], Т.Т. Камболов [3], Х.Х. Сукунов [4], Б.А. Тахохов [5], В.З. Течиева, Л.А. Туаева [6], С.И. Фидарова), является функционирование и развитие поликультурного, полилингвального образовательного процесса, устанавливающего цели, направления и стратегию развития национального обра-

зования.

Учитывая специфику языковой ситуации в настоящее время в республике, а также значительные различия в уровне функционирования осетинского языка в условиях города и села, пишет Б.Т. Дзусова, концепция определила полилингвальное образование в двух ее основных моделях: *первая модель* – национальный ↔ русский ↔ иностранный; *вторая модель* – русский ↔ национальный ↔ иностранный [7, с. 74-76].

Формирование целей статьи (постановка задания). В связи с тем, что государство никак не поддерживало национальное образование, все усилия в этом направлении ограничивались только изучением церковных текстов на осетинском языке. Подобное сопротивление продолжалось много лет и ослабло только к 1917 году. К этому времени усилия по созданию национальной школы и внутри осетинского общества стали более организованными. Примечательно, что первые официальные заявления по вопросу формирования системы национального образования, по сути, мало чем отличаются от общей концепции осетинской школы, которая сегодня предлагается осетинскими учеными. А ведь их отделяет целых 100 лет. В качестве подтверждения этой мысли приведем небольшую цитату из резолюции Первого Всесетинского учительского съезда по данному вопросу: «Осетинская школа и внутренней организацией, и системой образования должна воспитывать в своих питомцах с одной стороны – чувство общечеловечности, любовь к творчеству, к своему народу, к людям, к человеку вообще, с другой стороны воспитывать любовь к труду, уважение к труду – будь то физический или умственный» [1]. Можно проводить параллели и другого

качества, например, касающихся недостатков образовательных систем, которые были характерны, как для 20-х годов, так и для настоящего времени. Прежде всего, это отсутствие необходимого внимания осетинской школе со стороны государства, недостаточное понимание важности данного процесса.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Как прежде, так и сейчас, со стороны государственных органов к изучению родного языка и созданию полноценных национальных школ сохраняется упрощенный подход, игнорируются известные научные исследования. Все это, в конечном итоге, создавало и продолжает создавать серьезные препятствия для формирования полноценной системы национального образования. Как 100 лет назад, так и сейчас. Значительные изменения, произошедшие за это время в общественно – политической, социальной и культурной жизни страны повлияли на эти процессы не с лучшей стороны. Не последнюю роль в этом сыграл технологический прорыв, результатом которого стал процесс всемирной глобализации, охвативший все сферы жизнедеятельности человека. Унификация культурных ценностей, в том числе и в сфере образования, отрицательно сказывается на развитии национального образования [8]. По мере расширения зоны международного образовательного взаимодействия, отмечает М.И. Бекоева, современная педагогическая наука сосредоточивает основное внимание на условиях адаптации многоуровневой системы высшего профессионального образования. По ее мнению, это актуализирует проблему интернационализации системы высшего профессионального образования в рамках международного образовательного пространства [9, с. 20-24].

Продолжая проводить параллели из истории развития национального образования в Осетии, необходимо подчеркнуть и то, что те педагогические рекомендации, которые много лет назад представители образования Осетии отражали в своих отчетах, и которые были нацелены на значительное повышение уровня образования, актуальны и сегодня. Однако, и в настоящее время люди, от которых зависит качество образования, не желают прислушиваться к ним. Приведем один показательный пример из отчета инспектора образования Осетии по итогам его исследований: «Исследования вопроса показало: 1. Дети охотнее сознательнее переходят на работу на родном языке; 2. При работе на русском языке дети больше всего усваивают смысл, не умея передать понятия словами, большинство слов для них непонятно; 3. При чтении развивается, собственно, техника чтения без усвоения смысла слов. Осетин будет больше образован, если школу первой ступени пройдет на родном языке» [1]. Эти замечания, высказанные в 1924 году, остаются актуальными и по сегодняшний день. Детям, владеющим только осетинским языком, особенно это касается сельских районов, на начальном этапе образования навязывается непонятный им русский язык, тем самым лишая их возможности знакомиться с окружающим миром на родном языке, в результате чего эти дети «зависают» между двух культур, так и не примкнувшись ни к одной из них. Лишив их собственных корней, они, говорящие только на русском языке, вместе с тем, не становясь носителями и русской культуры. В такой плоскости остается и формирование их личностных качеств со всеми вытекающими отсюда последствиями. Не говоря уже о морально-этической стороне этой системы образования, лишаящего человека его прав на знание родного языка, на право быть полноценным представителем своего народа, несмотря на его численность и другие социальные характеристики.

История развития национального образования в Осетии дает возможность не повторять допущенных ошибок, извлечь из них необходимые уроки. И это, прежде всего, касается властных структур, потому что

именно они ответственны за ту или иную систему образования, отвечают за ее успех или, наоборот, провал. Если бы не свертывание начатой в 20-е годы реформы национального образования, подмены ее национального содержания единой, унифицированной системой, кто знает, может быть, и не было бы сегодня никаких проблем и с сохранением родных языков, и с системой образования в целом [10]. Но, к сожалению, в 30-х годах, вместе с формированием тоталитарного государства началась унификация и системы образования в Советском государстве. Денационализация, в конце концов, привела к ликвидации осетинской школы, вместе с ней были утеряны ее наработки и практические достижения. Это случилось в начале 60-х годов.

Очевидно, что тоталитарные методы советской идеологии, направленные на русификацию всех народов, особенно малочисленных, привели к антигуманным результатам – в психологии народов произошли серьезные деформации – они отдалились от родных языков, «охладели» к ним. Эта порочная, по сути, тенденция в принципе не может иметь положительной перспективы. Как показывают результаты социологических исследований, более 80 процентов этнических осетин, учащихся начальных классов, не владеет родным языком. По сути дела, осетинский язык родным остается только для сельской населения, численность которого продолжает активно сокращаться, соответственно – и количество осетин, говорящих на родном языке.

Дают о себе знать и качественные изменения, произошедшие в языке, которые в свою очередь влияют на мировоззрение населения, создавая внутренний негативный образ родного языка, образ языка несовершенного и несвоевременного, и в конечном итоге, ненужного. И это понятно – ведь, на протяжении всего периода социальной неподвижности языка малочисленных народов не могли не отстать с точки зрения их функциональной активности. Отсюда и определенный скепсис, который наблюдается при обсуждении судеб языков малочисленных народов. Изменить ситуацию невозможно одними патриотическими призывами и лозунгами. Очень важно, чтобы народы сами убедились в необходимости возрождения родных языков, воочию убедились в том, что благодаря им молодые люди достигают больших успехов во всех сферах общественно-политической, социальной и научной жизни. А такое убеждение придет только при полноценном функционировании национальных школ. Полнокровно наполнить жизнь малочисленных народов родным языком, вернуть ему естественную активность невозможно сделать без принятия государственных решений, невозможно без вмешательства государства, которое, собственно говоря, и повинно в том, что языки малочисленных народов оказались в загнанном положении.

Другой вопрос, какой она должна быть, осетинская школа. История данного вопроса и результаты, которыми мы располагаем на сегодняшний день, дают все основания говорить о том, что вопросы национального образования, как в Осетии, так и в ряде субъектов Российской Федерации надо решать объективно, а не с точки зрения идеологических догм, при этом, учитывая, как предыдущий неудавшийся опыт, так и современные научные исследования. Главным же условием должно стать функционирование национальных школ, не ущемляя при этом права государственного русского языка.

В Северной Осетии чуть более 10 лет назад небольшой группой ученых была предложена модель новой школы, получившей название полилингвальной. В это же время по всей республике Северная Осетия-Алания были открыты экспериментальные классы по данной модели образования. Обучение проходило по новым учебникам и учебно-методическим пособиям, специально составленным для данной модели образования. Состоялись и первые выпуски. По сравнению с существующей общеобразовательной системой, полилинг-

вальная модель продемонстрировала неожиданные результаты. В частности, выпускники этих классов, по сравнению со своими сверстниками, демонстрируют лучшее знание языков, причем, не только русского и осетинского, но и английского. Новый образовательный проект уже прошел экспертизу на нескольких международных форумах и получил высокую оценку у известных педагогов России.

Данный проект получил одобрение и правительства Северной Осетии-Алании, однако, одно дело одобрить, другое и более сложное – сделать ее общедоступной. Для этого, к сожалению, только энтузиазма ее авторов и группы поддержки недостаточно. Проблем оказалось много, и они самые разные. Как оказалось, труднее всего преодолеть закостеневшую психологию родителей, которых зачастую не убеждают даже впечатляющие успехи новой школы. Однако, как показывает опыт, кивание на мнение родителей не всегда продуктивно. В конце концов, родитель не может, да и не обязан вникать в преимущества или недостатки той или иной образовательной системы или же забивать себе голову общенациональными проблемами, такими, например, как сохранение родного языка. Он всего лишь хочет, чтобы его ребенок получил хорошее образование, владел языками. Осетинских родителей, например, прежде всего, заботит то, насколько их дети будут хорошо владеть русским языком, во-вторых, английским. Родному же, как они полагают, успеют научиться всегда. В результате почему-то получается так, что уровень знаний языков и, прежде всего, русского, оказывается на низком. Причина – отсутствие равноправной приоритетности при изучении основополагающих языков. Ложные представления о том, что глубокое изучение родного языка каким-то образом может помешать овладению русским в условиях осетинской социальной среды, привело и приводит к обратным результатам: дети не знают своего родного языка и крайне плохо владеют русским. Получается некий неудачный «гибрид» русско-осетинского языкового винегрета. Вот что пишет по поводу таких опасений известный лингвист Екатерина Протасова, доктор педагогических наук, доцент отделения современных языков Хельсинского университета: «Если родители ребенка говорят на разных языках, то естественно предположить, что ребенок будет усваивать одновременно два языка. И как мы теперь видим по большому количеству исследований, каждый из этих языков усваивается в такой же последовательности, как и у ребенка-монолингва, то есть одноязычного ребенка, и никаких таких принципиальных опасностей в двуязычии нет. Наоборот, большое количество исследований показывает, что у человека, который с детства привык говорить на двух языках, формируется особая когнитивная способность – он может легче ориентироваться в меняющейся ситуации, быстрее принимать решения, у него развивается способность к абстрактному мышлению раньше, чем у детей, у которых только один язык» [5, с. 75].

Главное преимущество новой школы заключается в том, что уже самой методикой обучения полилингвальной модели образования предусмотрено устранение всех опасений родителей. Система осетинского национального образования «строится на принципе паритетного двуязычия в школьном образовании и углубленно-го изучения иностранных языков.

Функциональное двуязычие, то есть преподавание части предметов на родном, части – на русском языках, дополняется различным соотношением языков обучения на разных образовательных ступенях. Родному языку уделяется больше внимания на начальной стадии обучения. На старшей профильной ступени школы в качестве языка обучения наряду с русским и осетинским языками может быть использован также английский язык, поскольку практическое владение им (в частности, для работы в глобальных компьютерных сетях) стано-

вится насущной потребностью современного человека» [3, с. 112-121].

Новая Концепция национальной школы, с которой в 2003 году осетинские ученые выступили в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже, была поддержана руководством ЮНЕСКО. Чуть позже во Владикавказе была открыта кафедра ЮНЕСКО.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. На сегодняшний день по модели полилингвального образования составлен, издан, опробован и одобрен педагогическим сообществом полный цикл учебников и учебно-методической литературы. Сейчас речь должна идти о том, чтобы как можно скорее принять за основу эту уже доказавшую свою эффективность систему образования в целом по республике. Нынешние темпы включения данной системы в процесс школьного образования может растянуться на несколько десятилетий, что чревато непредсказуемыми последствиями. Дело в том, что при затягивании этого процесса Проект не сможет вовремя предоставить обществу своей доказательной базы, плоды собственных духовных ценностей, проще говоря, она не успеет «родить» талантливых поэтов, прозаиков, ученых, художников и так далее. Не будет практических результатов, которые бы доказывали приоритетность развития именно этой системы образования. Должно быть понятно, что в условиях ускоренной глобализации фактор времени приобретает особое значение, потому что сама мотивация обучения родного языка, если ежедневно не подкреплять и не доказывать ее эффективность практическими результатами, может снизиться до нуля и это может произойти в течение очень короткого времени.

Надежду вселяет тот факт, что данный Проект получил широкое распространение на всем Северном Кавказе, в Татарстане, Башкортостане и в ряде других регионов. Он получил горячее одобрение на нескольких Всероссийских совещаниях, посвященных проблемам отечественного образования.

Дело за государством. Ведь без должного внимания с его стороны и, что самое главное, должного финансирования, никакая программа, в том числе и полилингвальная модель образования, не будет реализована

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Материалы по истории осетинского народа. Т.5. Сборник по истории народного образования в Осетии. Орджоникидзе, 1942.
2. Одел рукописных фондов Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований. Оп.1, д.40.
3. Камболов Т.Т., Дзуцев Х.В. Поликультурное пространство в Российской Федерации: реалии и перспективы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 4. С. 112-121.
4. Сукунов Х.Х., Дзусова Б.Т. Современные проблемы двуязычия и многоязычия и этнизация содержания образования // Лингвистические этюды. Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 1999. С. 3-22.
5. Тахохов Б.А. Диалог в образовательном процессе современной высшей школы. Владикавказ, 2014. 180 с.
6. Туаева Л.А. Методика изучения произведений малого жанра в начальной школе в условиях полилингвальности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №4 (19). С. 171-174.
7. Дзусова Б.Т. Подготовка педагогов к реализации полилингвальной модели поликультурного образования в РСО-Алания для условий обучения на осетинском языке // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №4 (23). С. 74-76.
8. Дзапарова З.Г. Характеристика учебно-методического пособия по осетинскому языку. Владикавказ: АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

дического комплекта по литературному чтению на родном языке для 3 класса. Сборник научных трудов «Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества». Материалы 4 международной конференции. Владикавказ, 2012. С. 86-88

9. Бекоева М.И. Региональный опыт реализации непрерывного образования (на примере Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова) //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №3 (22). С. 20-24.

10. Протасова Е.Ю. Многоязычие в детском возрасте. СПб. Златоуст, 2015.

УДК 378

ВЫПОЛНЕНИЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН С ЦЕЛЬЮ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ СЕВЕРА

© 2016

Добродомова Татьяна Михайловна, старший преподаватель кафедры

«Теория и методика профессионального образования»

Литовченко Анна Сергеевна, старший преподаватель кафедры

«Теория и методика профессионального образования»

Сургутский государственный университет, Сургут (Россия)

Аннотация. В данной статье рассмотрена актуальность выполнения орнаментальной композиции в процессе изучения художественных дисциплин с целью сохранения культурных традиций народов Севера. Выделены составляющие процесса приобщения студентов к творчеству народов Севера. Раскрыты термины «декоративная композиция» и «орнамент». Определена значимость художественного образования для сохранения культурных традиций. Так же в статье обращено внимание на бережное отношение к национальным культурным традициям на основе художественного опыта в образовательных центрах разного уровня. Рассматривается связь национальной культуры с современной культурной средой. Малочисленность коренного населения, его социальная незащищенность отрицательно сказывается на уникальности их самобытной культуры, они словно растворяются в огромном миграционном пространстве. Именно поэтому большая работа в регионе направлена на сохранение национальной культуры народов Севера, на формирование уважительного отношения к ней. В статье так же говорится о том, что художественное образование призвано обеспечить подготовку творческих специалистов в сфере искусства, педагогов для системы художественного образования, а также приобщить граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства.

Ключевые слова: художественное образование, обучение, творчество, традиции, культура, культурная среда, орнамент, орнаментальная композиция, орнаментальное искусство, декоративная композиция, творчество народов Севера.

PERFORMING ORNAMENTAL COMPOSITIONS IN THE STUDY OF ARTISTIC DISCIPLINES IN ORDER TO PRESERVE CULTURAL TRADITIONS PEOPLES OF THE NORTH

© 2016

Dobrodomova Tatyana Mikhailovna, assistant professor of the chair

«Theory and Methods of Professional Education»

Litovchenko Anna Strgeevna, assistant professor of the chair

«Theory and Methods of Professional Education»

Surgut State University, Surgut (Russia)

Abstract. This article describes the relevance of the implementation of an ornamental composition in the process of studying the artistic disciplines in order to preserve the cultural traditions of the North. Familiarizing students allocated components of the process to the creation of the North. Disclosed terms “decorative composition” and “ornament”. Determine the significance of arts education for the preservation of cultural traditions. The same article drew attention to the respect for the national cultural traditions on the basis of artistic excellence in the educational centers of different levels. The connection of the national culture with contemporary cultural environment. The small number of indigenous population, its social insecurity negatively affects the uniqueness of their original culture, they seem to dissolve in the great migration space. That is why a lot of work in the region is aimed at preserving the national culture of the peoples of the North, on the formation of respect for her. The article also says that the artistic education is intended to provide training for specialists in the field of creative arts teachers for the system of art education, as well as Russian citizens attach to the values of domestic and foreign art culture, the best examples of folk art, classical and contemporary art.

Keywords: art education, training, creativity, tradition, culture, cultural environment, ornament, ornamental composition, ornamental art, decorative composition, creative people of the North.

Одной из главных целей Национальной доктрины образования в Российской Федерации является реализация исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. Важной государственной задачей в сфере образования определяется гармонизация национальных и этнокультурных отношений, сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культур, что подразумевает увеличение уровня культуры и искусства в образовании, сохранение и развитие сложившейся в России уникальной системы учреждений художественного образования. Исходя из этого, художественное образование призвано обеспечить подготовку творческих специалистов в сфере искусства, педагогов для системы художественного образования, а также приобщить граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства. [1]

В Концепции художественного образования в России говорится о том, что художественное образование - это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства.

Художественному образованию отведена значительная роль в сохранении и развитии национальных традиций. Искусство помогает понять и принять другого человека. Без знания традиций своего народа, нельзя воспитать полноценного человека, важно знать историю того уголка страны, в котором живешь. На протяжении многих веков накапливается мудрость народа, его исторический опыт, который становится неотъемлемой частью его духовной культуры. Развиваясь, художественные промыслы испытывают постоянное влияние современности, ведь сберечь – это не значит остановиться на повторении и просто копировать.

В настоящее время особое внимание при изучении

народного творчества в образовательных учреждениях уделяется региональному компоненту – изучению традиционных художественных промыслов народов Севера. Национальные культурные традиции по сути своей связывают прошлое и настоящее, представляя собой такую силу, без сохранения которой невозможна национальная общность. Изучение декоративно-прикладного искусства народов Севера приобретает особую значимость в условиях пробуждения национального самосознания студентов, их активного стремления приобщиться к истокам культуры коренного народа.

Можно много говорить о важности традиций, но носителем их все же остается человек, мастер своего дела. Наряду с высоким техническим мастерством от народного мастера требуется сознательное творческое отношение к своей деятельности, способность ориентироваться в вопросах современного и мирового искусства. Многие мастера получают художественное образование. Системность художественного образования в основе своей предполагает многоуровневую комплексную организацию процессов изучения художественной культуры, направленную на эстетическое развитие как важнейшую компоненту становления творческой личности. Процесс художественного образования, по сути, не имеет временных ограничений и может продолжаться на протяжении всей жизни, обретая новые формы и трансформируясь при переходе с одной ступени на другую. Различные формы организации образования в сфере культуры и искусства включают общее и дополнительное художественное образование, предпрофессиональное, профессиональное и послевузовское образование, а также различные формы повышения квалификации [6].

С давних пор Россия славилась умельцами, которые обучали мастерству. Мастера учили, передавали опыт, раскрывали секреты в процессе изготовления изделий, параллельно формируя уважение к труду. Передаваясь из поколения в поколение, такие секреты становятся традицией. Опять же можно определить традиции как опыт коллективного творчества многих поколений, проживающих на одной территории достаточно длительное время.

Очень важно приобщать к творчеству с раннего возраста, помогая увидеть удивительный мир народного искусства, и чем раньше происходит приобщение, тем оно органичнее и необратимее. Через предметный мир творчества воспринимается культура своего народа. С самого детства погружая человека в стихию национальных традиций можно заложить фундамент, на котором будут формироваться его нравственные и эстетические идеалы, восприятие культуры своего народа. Эстетическая культура человека представляет собой сложный многогранный процесс, объединяющий духовную и материальную часть личности [5]. Поэтому основной задачей обучения традиционному искусству народов Севера было привить любовь к этому виду народного художественного творчества, обучить практическим навыкам работы с этими материалами, научить создавать самостоятельно художественные произведения в национальных культурных традициях.

Приступать к изучению художественного творчества народов Севера необходимо с ознакомления орнаментов народов Севера. Осваивая образцы предков, можно создать новые современные образы, но здесь важно не потерять традиционных, веками отработанных приемов формообразования и декора. Источником вдохновения для студентов может служить окружающая природа, национальный быт, народные обычаи, фольклор народов ханты.

В работе со студентами по изучению орнаментов народов ханты надо учитывать следующие моменты:

- изучение наследия культурно-исторического смысла и их ценности;
- познание художественных особенностей орнаментов ханты;

– углубление представлений о художественном образе в декоративной композиции.

Это составляющие процесса приобщения студентов к творчеству народов Севера, познанию ими секретов создания декоративной композиции в процессе изучения художественных дисциплин.

Декоративная композиция – это творческий процесс создания произведений декоративного искусства на основе эмоционального восприятия и образной переработки явлений действительности; это система построения декоративного образа, основным признаком которого является условность и обобщенность; это средство выражения замысла в определенном материале и технике; это конечный результат творчества – декоративное произведение [3].

Важной частью народной культуры является орнаментальное искусство, которое привлекает оригинальностью выполнения, многообразными сюжетами, четкостью построения. Через орнамент можно проследить национальные особенности народа, и даже зашифрованный смысл, несущий определенную информацию. Национальное искусство северных народов тесно связано с бытом человека, его повседневной жизнью. Очень часто орнаменты возникали в процессе наблюдений за окружающим миром, узором давали названия по сходству с предметом или животным. Народные мастера изображали богатую природу и свою жизнь на севере в орнаментальной символике. В основном орнаменты составлялись из геометрических фигур: треугольников, прямоугольников или квадратов (орнаментов должно быть нечетное число), являясь при этом условными символами солнца, неба, земли, зверей. Эти символы-обереги переходили по материнской линии. В национальных орнаментах прослеживается история народа, рассказывается о человеке, с какого он поселения, какой у него род занятий и достаток. Некоторые орнаменты выполнялись, когда происходило какое-либо событие, например: вышивали медвежий след на рукавице, которую дарили охотнику добывшего медведя. Такие предметы неповторимы, а мастерицы не безосновательно гордятся умением изготавливать красивые вещи.

Орнамент – базисное явление материально-художественной культуры общества. В орнаменте утверждается единство человеческой художественной культуры – фундаментальные ценности всех эпох, всего человечества, объединяющее прошлое с настоящим. Ничто так ярко, как орнамент, не скажет об исторической эпохе, об особенностях породившей его культуры, её отношениях с миром. [7]

Художественно-образный язык орнамента разнообразен. «Орнамент – это мощный пласт сегодняшней культуры хантыйского народа. Он богат и многогранен» – так пишет об орнаменте Молданова Т.А.

Слово «орнамент» в переводе с латинского «ornamentum» означает «украшение». Орнамент не является независимым произведением искусства, это узор, который в зависимости от характера предмета может быть исполнен в различной технике и из самого различного материала.

Применение орнамента в жизни народов Севера встречается чрезвычайно широко, практически безгранично. Орнамент встречается как в творчестве так и в быту: на внешних и внутренних стенах зданий, на различных предметах домашнего обихода, на текстильных изделиях, на изделиях декоративно-прикладного искусства. Столетиями в творчестве народов Севера вырабатывалось своё представление образа мира, свои орнаментальные мотивы и композиции, а также свои художественные принципы. В орнаментах выражались нравственные и эстетические идеалы народов ханты. Тесно связанное с бытом, народное искусство развивалось не только в единстве с трудом, но и с праздниками – как одной из важных форм народной культуры.

Ханты считают, что вещь можно пользоваться

лишь тогда она орнаментирована, поэтому нанесению орнаментов уделяется не меньше времени, чем самому изготовлению вещи. Именно по этой причине орнамент в культуре народов ханты весьма устойчив и «умирает» вместе с вещами. В большинстве случаев орнамент переживает их, оказывается более стойким, более жизнеспособным, поскольку переносится на нетрадиционные вещи, включается в новую культуру.

Орнаментальные мотивы, к которым обращаются современные мастерицы, сформированы и отработаны в процессе длительной творческой практики. Поэтому изделия декоративно-прикладного творчества характеризуются высочайшим уровнем художественного оформления и особой уникальностью.

Орнаменты народов Севера можно разделить на категории, так как многие мотивы имеют символические значения. Часть из них связаны с изображением зверей или растительного мира. Выделяется категория, где преобладает изображение птиц, рыб и земноводных. Также присутствуют рисунки, как с самим человеком, так и его бытом. Можно встретить крестообразные орнаменты и орнаменты новой модернизации. Названия орнаментов тоже очень разнообразны встречаются термины растительного характера и носят названия различных деревьев, веток. А некоторые элементы орнамента носят названия частей тела животных и птиц.

Народное искусство, обладающее нравственной, эстетической, познавательной ценностью, воплотившее в себе исторический опыт многих поколений и рассматриваемое как часть материальной культуры, имеет большое значение в обучении студентов.

Основным задачами включения орнаментов народов Севера при выполнении студентами декоративной композиции являются:

- организация гармоничного сочетания орнаментальных мотивов в декоративной композиции;
- различные художественные решения при изображении деталей орнамента;
- изучение творчества народов Севера;
- приобретение новых изобразительных навыков;
- определение пропорциональности элементов простых узоров, гармонии цветовых отношений и т.д.

Практические занятия должны быть нацелены на выполнение различных упражнений по изучению и копированию образцов орнаментов народов Севера, анализ композиции, цветового решения и декоративных элементов. Изучение народного и декоративно-прикладного творчества несет высокие эмоциональные и духовные качества, активно влияет на развитие личности студента, способствует совершенствованию его профессионального мастерства.

В процессе выполнения декоративной композиции с включением орнаментальных мотивов народов Севера изучаются немаловажные для творческого развития студента понятия, как ритм, пропорции, сочетание форм, конструкция, композиция. Важную роль в процессе творческой работы над орнаментальной композицией играет и личность студента, его образное мышление, его идеи и представления, реализуемые в конкретном художественном произведении. Уровень развития общества и культуры, особенности национальной культуры также выполняют свою корректирующую функцию в процессе выполнения композиции.

Часто возникновение промысла основывалось на наличии сырья. Использование природных материалов – одна из основных традиций народного искусства и так как обработка кожи и меха издавна являлась основным видом промысловой и хозяйственной деятельности, то развивались оригинальные приемы обработки оленьих шкур, камусов (шкур с оленьих ног), лобашей (шкур с голов оленей). И что интересно – эта отрасль народного искусства до сих пор находится на уровне домашнего ремесла, она целиком направлена на обслуживание домашнего, семейного быта оленеводов и охотников

Севера, а обособленность и специфические условия существования привели к тому, что традиционное народное искусство сохранилось практически в нетронутом виде до сих пор. Многие мастерицы применяют аппликацию для украшения национальной одежды и обуви. Огромное количество вещей делается из бересты, для их орнаментации применялось девять способов: выскабливание (процарапывание), тиснение, ажурная резьба с подкладным фоном, аппликация, раскрашивание, профилировка краев, накалывание, нанесение узора штампом, сшивание различно окрашенных кусочков бересты. Все предметы богато украшаются орнаментом с наружной или с внутренней стороны. Одним из главных искусств является шитье, создание одежды, которая богато украшается бисером ярких тонов, цветными узкими полосками-аппликациями. Самым распространенным головным убором является платок.

Для занятия национальным творчеством наравне с овладением конкретными техническими приемами того или иного народного промысла, требуется знание основ композиции и цветоведения.

Изначально в России художественное образование существовало в форме индивидуальной подготовки в мастерских. В течении XIX столетия значительно вырос интерес к художественному образованию. Что приводит к возникновению частных учебных заведений художественно-промышленного образования [2].

Сегодня в системе дополнительного художественного образования большой популярностью пользуются центры народных ремесел, творческие мастерские. Данное направление детского и юношеского художественного творчества, наряду с развитием собственными художественно-эстетическими способностями, способствует решению таких социально значимых задач, как сохранение традиций российского семейного уклада, обеспечение преемственности среди носителей секретов народного мастерства, распространение и сохранение многообразия традиций народов России [6].

Тематика национальной культуры имеет большой потенциал в сфере образования, так как позволяет сохранить традиционные виды декоративно-прикладного искусства. Зная технологию выполнения различных орнаментов, что является обязательным условием при изучении народного творчества, происходит сохранение традиций и опыта накопленного поколениями.

К сожалению, малочисленность коренного населения, его социальная незащищенность отрицательно сказывается на уникальности их самобытной культуры, они словно растворяются в огромном миграционном пространстве. Именно поэтому большая работа в регионе направлена на сохранение национальной культуры народов Севера, на формирование уважительного отношения к ней.

Декоративно-прикладное искусство народов Севера постоянно привлекало пристальное внимание ученых, художников, искусствоведов, этнографов, историков своей уникальностью и художественными достоинствами – богатством форм, многообразием сюжетов, строгостью и четкостью построений. Интерес объясняется тем, что орнамент, как значимая часть народной культуры, считается средством выражения художественных вкусов, национальных отличительных черт народа, его мировоззрения. В известном смысле он выражает историю своего народа. [4]

В наше время народное творчество, национальные традиции в искусстве продолжают возрождаться. Необходимо помнить о том, что народное искусство является уникальным миром духовных ценностей, своеобразным древом современной культуры. Роль национальных традиций и народных промыслов в образовании подрастающего поколения сложно переоценить. Приобщение к национальным культурным традициям не дают народу забыть свою историю. Традиция жива, пока ее берегут.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Валиева, Р. З. Формирование эстетических представлений студентов художественно-графического факультета (на материале национального орнамента): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011
2. Добродомова Т.М. Исторический аспект системы художественного образования России// Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности. – Тамбов, 2015. – С. 25-26
3. Кабижанова, Г. К. Содержание и методы обучения основам декоративной композиции в системе подготовки художника-педагога: на материале текстильного искусства: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. К. Кабижанова. – Алматы, 1999. – 180 с., ил.
4. Культурно-художественное пространство декоративно-прикладного искусства в ХМАО-Югре: материалы регион. науч. конф., Нижневартовск, 27—28 марта 2008 г. / отв. ред. М.В. Исаева. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 164 с.
5. Литовченко А.С. Декоративная композиция как средство развития эстетической культуры будущих учителей технологии // Наука и инновации XXI века. – Сургут: Дефис, 2012. – С. 197-200
6. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналит. доклад = Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century : analytical report / Л.Л. Алексеева и др. ; Рос. ин-т культурологии и др. ; отв. ред. К.Э. Разлогов. — М., 2011.
7. Шевченко, Г. Л. Орнамент: Методические рекомендации для преподавателей. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2009. – 17 с.

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2016

Ерохина Надежда Семеновна, аспирант

Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Аннотация. В современном обществе повышаются требования к качеству подготовки инженерных кадров. В настоящее время, производству требуется не просто специалист, а высококвалифицированный профессионал умеющий решать профессиональные задачи, быстро адаптирующийся к изменяющимся условиям, нестандартному решению производственных вопросов. В связи с этим исследовательская деятельность рассматривается как неотъемлемая часть подготовки бакалавров – строителей. Развитие исследовательской деятельности студентов строительных специальностей становится важнейшим средством повышения уровня профессиональной подготовки в процессе модернизации системы профессионального образования, умением самостоятельно приобретать знания, ставить задачу, проводить предварительный анализ информации, сравнивать, обобщать, логически мыслить использовать новые научные знания в своей профессиональной деятельности. Исследовательская деятельность помогает превратить процесс обучения в результативную созидательную творческую работу, готовит специалиста с повышенным творческим потенциалом, использующего методы науки в практических целях. В статье автор раскрывает основы формирования исследовательской деятельности студентов строительных специальностей. Основная цель исследования теоретически обосновать формирование исследовательских умений бакалавров – строителей в процессе самостоятельной работы. Для реализации поставленной цели в работе уточнена сущность понятия самостоятельной работы студентов, раскрыты особенности развития исследовательской деятельности студентов в процессе самостоятельной работы, описан контроль формирования компетенций. В качестве примера предложенных в статье подходов приведен опыт формирования исследовательской деятельности, при изучении дисциплины «Строительные материалы» студентами строительных специальностей в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет». Доказывается, что самостоятельная исследовательская деятельность является необходимой составной частью подготовки бакалавров – строителей способных творчески мыслить, самостоятельно принимать решения в затруднительных ситуациях, умеющих обрабатывать и анализировать информацию из различных источников, востребованных и конкурентно-способных на рынке труда.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, самостоятельная работа, бакалавр – строитель, компетенции, высшее образование, постановка и проведение эксперимента, профессионализм, лабораторные испытания.

THE RESEARCH ACTIVITY BASES' FORMATION OF THE STUDENTS OF BUILDING SPECIALITIES

© 2016

Erokhina Nadezhda Semeyonovna, postgraduate student

Transbaikal State University, Chita, Russia

Abstract. In modern society the demands for the quality of engineers' training are increasing. Today the industry needs not only a specialist, but a highly skilled professional who is able to solve professional problems, quickly adapting to changing conditions, who can find non-standard solutions for industrial problems. The author covers the basics of research activity formation of the students of building specialties. The main objective of the study is theoretically justified formation of research skills of bachelors - builders in the process of self-study. The research activity is considered to be an integral part of the bachelor – builders training. The development of students' research activity is becoming the most important means of improving the level of professional training in the process of modernization of vocational education system, ability to independently acquire knowledge, setting tasks, carrying out preliminary analysis of information, comparing, ability to generalize, thinking logically, using new scientific knowledge in their professional activity. Research activities help to transform the process of study into a productive creative work, preparing specialists with high creative potential, using the methods of science for practical purposes. To achieve this goal the author defines more exactly the essence of the concept of students' independent work, reveals features of research activity development of students in the process of self-study, describes how to control the formation of the competencies. As an example of the proposed approach the author suggests her own experience of research activity formation of the students of building specialties based on the study of the subject «Construction materials» in the federal state budgetary educational institution of higher education «Transbaikal State University». It is proved that independent research activities is an essential part of the bachelor - builders training, who are able to think creatively, take decisions independently in difficult situations, to process and analyze information from various sources, popular and competitive in the labor market.

Keywords: research activities, independent work, bachelor - builder, competence, higher education, setting and conducting the experiment, professionalism, laboratory tests.

Сегодня в нашей стране особое внимание уделяется подготовке качественных инженерных кадров. Повсеместно наблюдается спрос на высококвалифицированных специалистов готовых к непрерывному образованию и самообразованию, способных к поисковой деятельности, решению сложных задач, прогнозированию и моделированию результатов собственной профессиональной деятельности. Это нашло отражение в концепции модернизации российского образования на период до 2020 года – «одним из главных условий развития системы высшего профессионального образования является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования. Это позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение

исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний. Фундаментальные научные исследования должны стать важнейшим ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации»[1].

По мнению работодателей, многим выпускникам, поступающим на работу нужна дополнительная подготовка. В целом работодатели отмечают низкий уровень готовности будущих специалистов к выполнению профессиональных функций, самостоятельной работе, нестандартному решению производственных вопросов.

На заседании Совета по науке и образованию Президент Российской Федерации В.В. Путин заметил, что: «Надо изменить саму структуру образовательного

процесса в технических вузах, больший акцент необходимо делать на практические занятия – конечно, не в ущерб теории, не в ущерб лекционной работе, тем не менее, побольше практики должно быть, побольше подходов к научным исследованиям студентов и преподавателей»[2].

В ФГОС ВО по направлению подготовки 08.03.01 строительство [3] выделяют три основных вида компетенций:

1. Общекультурные (способность к самоорганизации и самообразованию).

2. Общепрофессиональные (владение эффективными правилами, методами и средствами сбора, обмена, хранения и обработки информации; способностью осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате).

3. Профессиональные (изыскательская и проектно – конструкторская; производственно – технологическая и производственно – управленческая; экспериментально – исследовательская; монтажно – наладочная и сервисно – эксплуатационная; предпринимательская деятельности).

Исследовательская деятельность выступает в качестве одного из основных видов профессиональных компетенций и включает:

– знание научно – технической информации, отечественного и зарубежного опыта по профилю деятельности (ПК – 13);

– владение методами и средствами физического и математического моделирования..., владение методами испытаний строительных конструкций и изделий, методами постановки и проведения экспериментов по заданным методикам (ПК – 14);

– способность составлять отчеты по выполненным работам, участвовать во внедрении результатов исследований и практических разработок (ПК – 15) [3, с.14].

В научной литературе существует множество определений понятия «исследование».

В новой философской энциклопедии: «Исследование научное – процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности. Оно характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью»[4].

Проблемами исследовательской деятельности студентов занимались такие педагоги – дидакты, как Ю. К. Бабанский [5], В.А. Далингер [6], В. И. Загвязинский [7], В. В. Давыдов [8], А. В. Леонтович [9], П. И. Пидкасистый [10] и других [11-13].

По определению И. А. Зимней и Е. А. Шашенковой исследовательская деятельность – это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверка полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности»[14, с.30].

В настоящее время ВУЗы сталкиваются с проблемой, которая состоит в том, что будущие бакалавры не готовы к самостоятельной исследовательской деятельности, так как в школе происходит процесс «натаскивания» на ЕГЭ, учащиеся не умеют ставить задачу, проводить предварительный анализ информации, сравнивать, обобщать, логически мыслить, использовать новые научные знания в своей будущей профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы овладения студентами ис-

следовательской деятельностью в процессе самостоятельной работы также обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируются умения самостоятельной исследовательской деятельности. Поэтому, «особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их освоения, осознавали, что самостоятельная работа способствует активизации познавательной деятельности и становится подлинным достоянием личности»[15, с.115].

Основная цель нашего исследования: теоретически обосновать формирование исследовательских умений бакалавров – строителей в процессе самостоятельной работы.

Для реализации поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Уточнить сущность понятия самостоятельной работы студентов (СРС);

2. Раскрыть особенности развития исследовательской деятельности студентов в процессе самостоятельной работы;

3. Осуществить контроль сформированных компетенций.

Современные требования к процессу и результатам самостоятельной работы свидетельствуют об активной исследовательской и творческой деятельности, без которой невозможно становление бакалавров – строителей как будущих профессионалов, востребованных на рынке труда.

Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе самостоятельной работы обеспечивается при реализации следующих педагогических условий [16, с.70]:

– вовлечение студентов в самостоятельную познавательную и практическую деятельность;

– создание у студентов целевой установки на овладение комплексом умений и навыков самообразовательной и научно-творческой деятельности;

– использование современных информационных технологий и сервисов;

– паритетность исследовательских позиций преподаватель – студент, студент – студент, готовность к совместной работе для достижения поставленной цели;

– свобода выбора, т.е. реализация субъектной позиции студента.

Проблеме самостоятельной работы посвящены труды многих исследователей: М.А. Данилова [17], Б.П. Есипова [18], И.А. Зимней [19], П.И. Пидкасистого [20], М.Н. Скаткина [21], В. А. Слестенина [22] и других [23-26].

И.А. Зимняя считает, что «самостоятельная работа может быть определена как целенаправленное, внутри мотивированное, структурированное самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение, как процесс самосовершенствования и самопознания»[19, с. 255].

По мнению П.И. Пидкасистого, «самостоятельная работа:

– формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач;

– вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации;

– является важнейшим условием самоорганизации студента в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;

– является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно – производственной деятельностью студента в процессе

обучения и профессионального самоопределения» [20, с.26].

В Забайкальском государственном университете (ФГБОУ «ЗабГУ») разработано положение «О самостоятельной работе студентов» [27], которое определяет содержание, организацию и контроль СРС. Самостоятельная работа определяется как учебная, научно – исследовательская и общественно – значимая деятельность студентов, направленная на развитие общих и профессиональных компетенций и проводится с целью формирования общекультурных и профессиональных компетенций, которые понимаются, как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в различных областях, в том числе развитии научно – исследовательских навыков.

На кафедре «Строительство» ЗабГУ одной из ведущих инженерных дисциплин, на начальном этапе обучения, является предмет «Строительные материалы», создающий необходимую базу для изучения других специальных предметов. Зная различные свойства строительных материалов, будущий бакалавр – строитель может овладеть профессиональными компетенциями в решении важнейших строительных проблем, связанных проектированием зданий и сооружений, экономией материалов, уменьшением массы конструкций, повышением прочности и надёжности. Эффективной формой подготовки будущего бакалавра – строителя по этой дисциплине являются лабораторные работы, в ходе которых создаются условия для исследовательской деятельности при самостоятельном их выполнении. Особая значимость этих работ состоит в том, что выполняя работы самостоятельно, студенты формулируют цель исследования, ставят задачу, проводят предварительный анализ нормативных документов, планируют, организуют и проводят эксперимент, производят расчеты и делают вывод.

Процесс развития исследовательской деятельности в процессе самостоятельной работы предлагаем рассмотреть на примере темы: «Бетоны».

На сегодняшний день строительная практика требует использования новых материалов, поэтому строительные материалы претерпевают постоянное усовершенствование, но при этом возводимые здания должны соответствовать всем требованиям, в первую очередь прочности и надёжности, должны противостоять эксплуатационным, атмосферным факторам и т.д. Бетоны являются основным материалом в строительстве.

На занятии студенты делятся на несколько подгрупп по 4 – 5 человек каждая. Подгруппа должна подобрать состав бетона так, чтобы его прочностные свойства оказались выше, чем у других. Преподаватель даёт студентам конкретное задание: самостоятельно подобрать необходимую литературу (первоисточники, ГОСТы по бетонам и бетонным смесям), в том числе, используя Интернет, провести анализ нормативных документов (изучить свойства бетонной смеси: удобоукладываемость и подвижность и основные свойства бетона), спланировать эксперимент.

При выполнении задачи, поставленной преподавателем для внеаудиторной самостоятельной работы, студент может использовать методические материалы, методические указания к лабораторным и практическим занятиям. Для реализации этих целей на кафедре «Строительство» ЗабГУ разработаны и изданы методические указания «К лабораторным и самостоятельным работам по строительным материалам и основам метрологии, стандартизации, сертификации и контроля качества».

Во время аудиторного занятия студенты под руководством преподавателя производят расчет подбора состава бетона. Каждая подгруппа производит свой расчет, на основе тех материалов, которые они выбрали в качестве заполнителей для бетона.

Затем каждая подгруппа делает замес бетонной сме-

си, проверяет ее свойства и изготавливает по три куба, в течение 28 суток студенты «ухаживают» за своим бетоном (поддерживают необходимую влажность) и по истечении этого срока испытывают кубы на сжатие на гидравлическом прессе.

После испытания каждая подгруппа студентов самостоятельно производит расчет прочности по результатам проведенных лабораторных испытаний и делает вывод. Затем группа делает сравнительный анализ по результатам всех испытаний и сравнивает их с ГОСТ.

Оформление отчета по лабораторной работе производится в соответствии со стандартами, разработанными в ЗабГУ.

Результаты, полученные в ходе лабораторных работ, могут лечь в основу дальнейших исследований, быть использованы для подготовки докладов, презентаций, статей.

В Забайкальском государственном университете, на кафедре «Строительство», в течение нескольких лет сложилась традиция проводить научно – практическую конференцию, где студенты выступают с докладами и презентациями, которые готовят на основе проведенных исследований, толчком к которым стали лабораторные, практические работы и производственные практики.

Таким образом, самостоятельная исследовательская деятельность студентов является одной из важнейших средств повышения уровня подготовки бакалавров – строителей, она развивает творческие способности и самостоятельность студента. Правильная организация самостоятельной работы является основой для формирования исследовательской деятельности студентов. И, как следствие становление бакалавров – строителей как будущих профессионалов, готовых к выполнению профессиональных функций, востребованных на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция долгосрочного социально – экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662 – р. 194 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>. (дата обращения: 18.02.2016).
2. Материалы заседания Совета по науке и образованию под председательством Владимира Путина в Кремле от 23 июня 2014 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/45962> (дата обращения: 18.02.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство от 12 марта 2015г. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 18.02.2016).
4. Новая философская энциклопедия: в 4 т. 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/879/word/isledovanie-nauchnoe> (дата обращения: 18.02.2016).
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М.: Педагогика, 1977. 347 с.
6. Далингер В.А., Толпелкина Н.В. Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2004. – 263 с.
7. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолога – педагогического исследования. :Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240с.
9. Леонтович А.В. Учебно – исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии // Народное образование. 1999. №10. С. 152 –

158.

10. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2005. 144с.

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

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

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

14. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск, 2001. 103 с.

15. Покушалова Л. В. Формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы студентов технического вуза // Молодой ученый. 2011. №4. Т.2. С. 115 – 117.

16. Набиева Е.В. Технология формирования исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой проблеме // Современные наукоемкие технологии. 2004. № 4. С. 69 – 71.

17. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельной и творческой активности. Советская педагогика, 1961. №8. С.90 – 95.

18. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961. 239с.

19. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384с.

20. Пидкасистый П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого – педагогические основы ее классификации // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов: материалы Всесоюзного совещания – семинара. Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 1979. С. 23–34.

21. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 96 с.

22. Сластенин В.А. Педагогика профессионального образования: М.: Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.

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

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

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

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

27. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет». Положение о самостоятельной работе студентов от 16.10.2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zabgu.ru/php/index.php> (дата обращения: 18.02.2016).

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

УДК 378.637:008(47)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

© 2016

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

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

Михайлова Ирина Владимировна, ассистент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования поликультурной компетентности студентов педагогического вуза. Изучены аспекты формирования поликультурной компетентности студентов в условиях образовательных организаций. Обобщение теоретических исследований позволило определить ключевую дефиницию исследования. Поликультурную компетентность будущего педагога ДОО мы понимаем, как интегративное качество, которое включает в себя знания в области поликультурности, а также умения устанавливать взаимопонимание и толерантно относиться к представителям других национальностей и культур, состоящее из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-поведенческого компонентов, проявляющееся в органическом единстве с общечеловеческими ценностями, осознании себя гражданином страны и субъектом цивилизации, способности осуществлять педагогическую деятельность по воспитанию у дошкольников поликультурного поведения. Содержание поликультурной компетентности будущего педагога содержит в себе три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-поведенческий. В статье обоснована структурно-функциональная модель формирования поликультурной компетентности студентов в учебном процессе вуза, на основе методологической интеграции потенциалов культурологического и компетентностного подходов разработаны система и механизмы её формирования. Модель формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов состоит из концептуально-целевого, содержательного, организационного, критериально-результативного блоков, определяющее направленность, содержание и организацию моделируемого процесса.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, поликультурная компетентность, концептуально-целевой компонент педагогической модели, содержательный компонент, организационный компонент, критериально-результативный компонент.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MODELING FUTURE TEACHERS MULTICULTURAL COMPETENCE

© 2016

Zaytseva Olga Yuryevna, Phd (psychological sciences), Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology

Karikh Victoria Vyacheslavovna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology

Mikhailova Irina Vladimirovna, Lecturer of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology

Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. In the article the results of a research of multicultural competence of pedagogical high school students are presented. Also aspects of the development of multicultural competence of students in educational institutions are studied. The summarization of theoretical research allowed to determine the definition of a key study. The authors understand multicultural competence of the future preschool teacher as an integrative quality, which includes knowledge of multiculturalism, as well as the ability to establish mutual understanding and tolerant attitude towards representatives of other nationalities and cultures, consisting of motivational value, cognitive, activity behavioral components, which manifests itself in an organic unity with the universal values, understanding of oneself as a citizen of the country and the subject of civilization, the ability to carry out educational activities on education of multicultural behavior at preschool children. The content of the future teacher's multicultural competence contains three components: a motivational and evaluative, cognitive and activity. In the article the structural and functional model of students' multicultural competence formation in educational process of high school, based on the methodological integration of potential and cultural approaches to develop systems and mechanisms of its formation. The model of formation of the multicultural competence of future teachers consists of conceptually oriented, substantive, organizational, criterion-effective components that determine orientation, content and organization of the modulated process.

Keywords: pedagogical conditions, structural and functional model, multicultural competence, conceptual target component of pedagogical model, a substantial component, organizational component, criterion-effective component.

Обновление системы образования предъявляет высокие требования к личности педагога, в полной мере владеющего системой компетенций для осуществления поликультурного воспитания и образования подрастающего поколения. Одной из главных задач подготовки будущего педагога является концентрация профессионального образования вокруг ведущих комплексных проблем современного поликультурного образования. Весьма актуальной при этом является подготовка студентов в условиях педагогического вуза [1].

Исследование процесса формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов вне компетентностного подхода было бы лишено

всякой логики. Сущность этого методологического подхода состоит в переориентации цели и результата образования на овладение студентами определенными компетенциями. Данный подход, разрабатываемый такими учеными, как А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Д.Н. Фрумин, А.В. Хуторской и др. [2,3,4], позволяет объединить интеллектуальную, мотивационную, аксиологическую и деятельностную составляющие образовательного процесса (или его этапов). Это выражается в интеграции соответствующих знаний, умений, навыков, мотивов, ценностных отношений, способностей и качеств личности, ее практического опыта в новое личностное свойство, выражающееся в

компетентности человека в той или иной деятельности. Поликультурную компетентность будущего педагога ДОО мы понимаем, как интегративное качество, которое включает в себя знания в области поликультурности, а также умения устанавливать взаимопонимание и толерантно относиться к представителям других национальностей и культур, состоящее из мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-поведенческого компонентов, проявляющееся в органическом единстве с общечеловеческими ценностями, осознании себя гражданином страны и субъектом цивилизации, способности осуществлять педагогическую деятельность по воспитанию у дошкольников поликультурного поведения. Представим результаты эмпирического исследования данного вида компетентности у будущего педагога:

9,1% - 2 студента ЭГ (экспериментальной группы) и 13,7% - 3 студента КГ (контрольной группы) отнесены нами к высокому уровню сформированности поликультурной компетентности, что характеризуется устойчивым, положительным отношением к идеям поликультурности, интересом и мотивацией к использованию средств народной педагогики, целостностью и системностью представлений о поликультурном образовании и воспитании, умением отбирать педагогически целесообразные народные средства, методы, формы обучения и воспитания; активностью, творчеством, проявлением субъективной позиции при анализе результатов своей деятельности.

50% - 11 студентов ЭГ и 59% - 13 студентов КГ имеют средний уровень поликультурной компетентности. У этих молодых людей есть интерес к поликультурной деятельности на основе народной педагогики; определенные знания о народной и поликультурной педагогике, средствах народной педагогики; не всегда, но грамотно они используют запас знаний в рамках осуществления поликультурной деятельности; преобладание наличие самостоятельности и самоорганизованности при осуществлении поликультурного образования и воспитания в ДОО.

40,9% - 9 студентам ЭГ и 27,3% - 6 студентам КГ присущ низкий уровень сформированности поликультурной компетентности. У этих студентов отсутствует интерес и мотивация к изучению национальной культуры, их не привлекают проблемы поликультурности; имеются бессистемные знания по народной и поликультурной педагогике и отдельные представления о культурных обычаях, традициях других народов; проявляется слабое владение умениями осуществлять поликультурную деятельность и пассивное отношение к пополнению знаний об обычаях, традициях своего и других народов.

Эмпирическое изучение исходного уровня поликультурной компетентности у будущих педагогов подтвердило необходимость целенаправленной работы по ее формированию. Концептуальные положения, разработанные в ходе изучения проблемы формирования поликультурной компетентности, легли в основу проектирования структурно-функциональной модели формирования поликультурной компетентности будущих педагогов при обучении в вузе, средствами которой являлась народная педагогика. Любое событие, претендующее на результат и успешную реализацию, должно быть хорошо спланировано. Следовательно, процесс формирования поликультурной компетентности будущих педагогов при обучении в вузе был тщательно нами продуман и систематизирован, была поставлена цель данного этапа исследования и выделены его задачи. Целью формирующего этапа исследования стала апробация педагогических условий формирования поликультурной компетентности будущих педагогов при обучении в вузе.

Особую значимость приобрел комплекс педагогических условий формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в организации образовательного процесса в вузе: основой формирования поли-

культурной компетентности будущих педагогов выступают традиции и средства народной педагогики; обеспечивается целостность формирования поликультурной компетентности будущих педагогов, выражающаяся в диалектическом единстве национальных и общемировых ценностей; осуществляется система аудиторной, внеаудиторной, практической подготовки будущих педагогов при обучении в вузе.

Кроме спецкурса большое значение имела самостоятельная и практическая деятельность. В формах поликультурного просвещения применялись средства народной педагогики, которые являются сокровищницей педагогической мудрости многонационального мира. К средствам народной педагогики мы относим устное народное творчество (фольклор) и факторы народного воспитания. Фольклор в узком смысле - это словесное искусство, включающее в себя: пословицы, частушки, сказки, легенды, мифы, притчи, скороговорки, загадки, героический эпос, былины, сказания и др., в котором ярко выражаются нравственные нормы, моральные принципы, эстетические идеалы. Для осуществления поликультурного образования студентов нами были отобраны лишь некоторые из них: сказки, песни, пословицы, народные игры. В них содержатся советы и наставления по формированию отношений с окружающими людьми, родными и друзьями.

Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов происходило в два этапа: 1 этап - внедрение спецкурса «Формирование поликультурной компетентности студентов вуза на традициях и средствах народной педагогики» и самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов; 2 этап - этап практической деятельности (педагогическая практика в ДОО).

Цель первого этапа формирования поликультурной компетентности будущего педагога: создавать условия для формирования нравственно-ценностной позиции студентов вуза, их этносоциальной установки, личностных качеств и системы отношений (мотивационно-ценностный компонент); вооружить будущих педагогов системой научных знаний в области поликультурной и народной педагогики (когнитивный компонент); деятельностно-поведенческий - обеспечивал развитие познавательного интереса и познавательных потребностей в профессиональном самообразовании.

Содержание спецкурса предусматривало использование различных форм обучения: лекций, практических занятий, практических работ, и других форм работы. При реализации программы спецкурса мы руководствовались принципами, определяющими успешное формирование поликультурной компетентности будущих педагогов среди которых большое значение для нашего исследования имеет принцип культуросообразности образования. Он исходит из концепции, что образование преследует цели гуманизации общества в контексте мировой и национальной культуры. Образование формирует духовный облик человека в процессе освоения произведений народного творчества и нравственных ценностей человечества. Содержание спецкурса полностью совмещает в себе основные ценности культурно-ориентированного образования. В качестве основополагающих принципов также нами взяты за основу принцип социогуманитарной ориентации и принцип личностно-деятельностной направленности.

Тема «Характеристика поликультурного социума России и Восточной Сибири» была вводной и, соответственно, нацеливающей на проблемы воспитания общечеловеческих идеалов и ценностей. Студенты рассматривали этнокультурный плюрализм как условие развития единства общества. Задача формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов требует ознакомления студентов с педагогической мудростью народа, с традиционными воспитательными средствами различных этапов развития общества. Этим целям отвечала тема «Знание основ народной педагогики в системе

формирования поликультурной компетентности педагога. Народная педагогика и этнопедагогика».

Логичным продолжением была лекция «Сущность, содержание и структура поликультурной компетентности будущего педагога (мотивационно-ценностный компонент)», при изучении которой студенты осознавали роль и место системы общечеловеческих ценностей в работе педагога. Когнитивный компонент поликультурной компетентности был воплощён в следующей лекции. Здесь студенты познакомились с исследованиями в области поликультурности, изучали концептуальные подходы к его трактовке. Деятельностно-поведенческому компоненту была отведена отдельная тема, при изучении которой вырабатывались поликультурные умения и навыки, акцентировалось внимание студентов на технологии планирования воспитательной работы, конкретизировались задачи и направления поликультурного воспитания дошкольников. Заключительным этапом по ознакомлению студентов с понятием «поликультурная компетентность» явилось изучение её деятельностно-поведенческого компонента, содержащего родительское собрание, в котором студентам предлагалось участвовать в мероприятии с родителями воспитанников ДОО, посвящённых укреплению взаимопонимания, взаимной поддержки и дружбы между представителями различных национальностей и конфессий.

В ходе изучения темы «Формирование поликультурной компетентности педагога средствами народного фольклора» студенты познакомились с педагогическими идеями народов мира, содержащимися в произведениях их творчества. В лекции был представлен сопоставительный анализ фольклорных произведений разных народов, несущих по сути одну и ту же смысловую нагрузку. Студенты познакомились с понятием «фольклор», «фольклористика», «устное народное творчество».

В заключительной лекции «Формирование поликультурной компетентности в свете национальных и глобальных вызовов человечеству» внимание уделялось обобщению идей гуманизма и нравственных идеалов человеческого бытия. Содержание темы было направлено на возрождение идей народности в образовании, на важную роль педагога в гуманизации общества. Педагог рассматривался как источник поликультурных знаний для воспитанников. Культивировалось знание и уважение народных традиций, способствующих интеграции детей в глобальное сообщество. Изучение спецкурса заканчивалось итоговым зачётом.

Для разностороннего профессионального развития студентов использовались нетрадиционные формы обучения: семинар – аукцион, семинар-шоу.

Семинар-аукцион. Студенты заранее познакомились с основными вопросами проблемы практического занятия (семинара), изучали литературу и передовой опыт по обсуждаемым вопросам. На самом практическом занятии устраивался аукцион, где «продавались» свидетельства на авторское изобретение системы по развитию способностей у детей. В нашем случае студенты старались «купить» свидетельство на авторскую систему поликультурного образования и на эксклюзивные способы воспитания из опыта народов мира. Расплачиваться за покупку приходилось идеями, описанием методов и приёмов педагогического воздействия. Студенты, которые выдвинули больше рациональных идей и способов работы с детьми, получали свидетельства на изобретения.

Семинар-шоу. Будущие педагоги разбивались на три - четыре подгруппы. Каждая подгруппа готовила презентацию отдельного вопроса темы практического занятия в творческой форме: в виде телепередачи, журнала, инсценирования сказки и др. В выступлении должны раскрываться основные понятия темы, точки зрения учёных, концептуальные положения.

Личностный уровень в формировании поликультурной компетентности студентов был достигнут при активном использовании различных видов самостоятельной

подготовки. В спецкурсе, как и в любой другой дисциплине, предусмотрены задания для самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов (СРС) являлась замечательным способом обогащения знаний, полученных на лекциях [5-8]. Она способствовала реализации принципа прочности в обучении. Различные виды СРС закладывали основы информационной культуры студентов, вооружали их основными навыками учебного труда, приобщали заниматься самообразованием и саморазвитием. Информационная культура будущих педагогов проявлялась в способности отбирать нужную, полезную информацию для определённых целей.

В понимании основ поликультурной компетентности будущих педагогов по компонентам студенты информировались о её существенных признаках и свойствах. Самостоятельная работа здесь была направлена на расширение понятийного аппарата путём знакомства с дополнительной литературой.

В последующих темах студенты самостоятельно выявляли особые этнопедагогические возможности фольклора, обозначали проблемы в области поликультурности [9-12], делали самоанализ по усвоению спецкурса. Предлагаемые задания были насыщены интересными формами и упражнениями, носили индивидуально-дифференцированный, практико-ориентированный и аналитический характер, предусматривали бригадно-групповое сотрудничество студентов, предполагали установление временного регламента.

Последнее итоговое занятие завершалось интересной формой - эпистолярным сочинением, которое выбрано нами для уточнения методических вопросов, связанных с качеством преподавания спецкурса. Обсуждение сочинений происходило на практическом занятии, когда студенты имели определённый запас знаний, были готовы к открытому диалогу, могли сформулировать интересные вопросы, были способны вступить в дискуссию и привести научные аргументы, подтверждающие или опровергающие целесообразность внедрения спецкурса в образовательный процесс вуза.

Цель второго этапа формирования поликультурной компетентности будущего педагога: теоретическое осмысление, обобщение и применение студентами полученных знаний и умений в области поликультурной и народной педагогики, а также развитие познавательного интереса и познавательных потребностей в профессиональном самообразовании.

Педагогическая практика помогала студентам выработать собственный стиль, прочувствовать нюансы профессии, обрести профессионально-педагогическое сознание и независимость суждений, свободно ориентироваться в мультикультурном пространстве, переводить любую ситуацию в практическую и извлекать из неё пользу. В целом каждое названное умение является системообразующим элементом компетентности педагога.

Для формирования поликультурной компетентности будущих педагогов мы продумали систему специфических заданий, позволяющих достичь высоких профессиональных результатов в избранном виде образования. На практике студенты проявляли личностную заинтересованность проблемами поликультурности, в этом воплощался мотивационно-ценностный компонент сформированности поликультурной компетентности. Практика требовала знания концептуальных и методических основ реализации поликультурного воспитания с использованием опыта народного воспитания. Эта часть поликультурной компетентности реализовывалась в когнитивном компоненте. Студенты делали для себя открытия, знакомясь с методами этнопедагогики народов Земли; они использовали потенциальные возможности воспитанников, поднимали их авторитет среди многонациональных товарищей, использовали арсенал методов - всё это воплощалось в деятельностно-поведенческом

компоненте. Будущие педагоги стремились к самосовершенствованию, изобретали, создавали (создавали), творили и т.п. На практике студентам предлагался следующий комплект заданий: знакомство воспитанников с культурными традициями одной страны (по выбору студента); собрание материалов и оформление «национального Лэпбука» в ходе практики; разъяснительная работа с родителями по возрождению народных традиций в воспитании детей в виде родительских собраний, индивидуальных бесед; наблюдение за детьми для составления характеристики на поликультурную группу с рекомендациями и предложениями по воспитательной работе; проведение мероприятий с педагогами ДОО и родителями воспитанников на морально-этические темы о межнациональных взаимоотношениях.

Указные задания были обязательны для исполнения, вся итоговая документация оценивалась старшим воспитателем (методистом) ДОО. По окончании практики студенты писали самоанализ своей поликультурной деятельности, описывали результаты наблюдений. Подготовка всегда сопровождалась получением допуска. Допуском называли процедуру обозрения старшим воспитателем (методистом) необходимых материалов, которые студенты будут использовать в процессе практики. Практиканты оформляли методическую копилку для проведения поликультурной работы с группой детей и родителей, в которую входил план, конспекты занятий, бесед, родительское собрание, «Национальный Лэпук» на первом этапе его исполнения, рекомендации для родителей.

Знакомили практиканты группу детей с особенностями государства по выбору студентов. Вместе с детьми осуществлялся поиск интересной информации о конкретном народе, этносе, нации, регионе страны. Например, взяв за основу Японию, обсуждалось её географическое расположение, этнический состав, промышленность данного государства. В дальнейшем знакомили детей с японским народным творчеством, фольклором, национальными одедами. Следующие занятия были посвящены изготовлению изделия из бумаги в технике оригами. Под руководством студентов-практикантов расширялся кругозор детей, формировалось уважительное отношение к культуре японского народа. Наибольший эффект достигался, когда будущие педагоги использовали потенциал занятий в образовательном процессе ДОО. В рамках образовательной деятельности по познавательному развитию студенты знакомили дошкольников с пословицами и поговорками японцев; на занятиях изобразительной деятельности дети рисовали японские национальные костюмы; в продуктивных видах деятельности изготавливали ветку сакуры - символ японского народа; на музыкальных занятиях - слушали музыкальные народные произведения («Вишня» и др.). В дополнение к этой работе студенты вместе с детьми оформляли «Национальный Лэпук».

«Национальный Лэпук» - это способ осуществления самостоятельной исследовательской деятельности по накоплению и усвоению информации (адаптированной для детей дошкольного возраста) о конкретном народе, нации, этносе, стране. Его цель заключается в том, что он обеспечивает возможность и необходимость ознакомления детей дошкольного возраста с конкретным народом, нацией, этносом, страной в игровой, познавательной форме; Лэпук развивает навыки самостоятельной подготовки, расширяет кругозор об особенностях и специфике народов; способствует формированию уважительного отношения к людям другой национальности. «Национальный Лэпук» - интегратор познавательных продуктов, книжка-раскладушка или самодельная папка, с кармашками, дверками, окошками, подвижными деталями. В ней собирался материал, сведения о конкретном народе, этносе, нации, стране, регионе. Он помогал детям дошкольного возраста по своему желанию организовать информацию по ознакомлению с кон-

кретным народом и лучше понять и запомнить материал. Кроме того он являлся отличным способом для повторения пройденного. В любое удобное время дети просто открывали «Национальный Лэпук» и с радостью повторяли пройденное, играя и рассматривая сделанную своими же руками книжку.

В содержание «Национального Лэпбука» включались дидактические игры, игры-бродилки, фотографии регионально-национальной специфики; репродукции картин художников конкретной национальной принадлежности; информация о географическом расположении страны, на территории которой проживает изучаемый народ; информация о традициях, культуре, обычаях данного народа, его фольклор; информация и фотографии знаменитых людей и т.п. Материал, включённый в «Национальный Лэпук», был продуктом деятельности и гордости воспитанников.

В рамках поликультурного воспитания весьма продуктивно студентами использовались беседы, игры, занятия, где воспитанники ДОО получали уроки мудрости и образцы нравственного поведения. Под руководством практикантов формулировались правила общения с представителями других культур, отрабатывались манеры поведения, анализировались свои и чужие поступки, осваивались способы разрешения конфликтов. На примерах героев сказок, художественных произведений дети устанавливали аналогии с жизненными ситуациями, учились видеть причины отрицательных взаимоотношений. Именно в ходе бесед, игр, занятий была показана особая роль толерантности как наивысшей общечеловеческой ценности в глобальных планетарных взаимоотношениях.

Будущие педагоги, как поликультурно компетентные специалисты, учились сотрудничать и контактировать с многонациональными родителями дошкольников. Грамотное ведение индивидуальной беседы, а также выступление с актуальной темой стало показателем компетентного становления будущих педагогов. При построении беседы с родителями студенты учились как можно больше узнавать об особенностях самого ребёнка, о семейных традициях воспитания. В беседе будущие педагоги проявляли педагогический такт, демонстрировали владение навыками работы с представителями разных этнических групп, соблюдали нормы этикета. Беседы, консультации для родителей раскрывали проблемы наказания в семье, нравственного и трудового воспитания, культуры общения полов (мальчиков и девочек) и др. Все темы непременно совмещали в себе современные научные подходы к воспитанию детей и опыт воспитания разных народов.

Именно положительная динамика в поступках детей была индикатором овладения студентами поликультурным педагогическим мастерством. Если группа дошкольников многонациональна, то студенты получали возможность пронаблюдать за детьми разных культур, посмотреть, каковы их национально-психологические особенности.

Итак, процесс формирования поликультурной компетентности сложен и многогранен. Высокий уровень её сформированности возможен лишь тогда, когда студенты усваивали теоретический блок, одновременно обозначая для себя неувязанные и малоизученные вопросы; проявляли тягу к самосовершенствованию; стремились реализовать себя в творческих делах и самостоятельной работе; жили с детьми общей жизнью, включаясь в разнообразную организаторскую деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный документ]. - Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/rtfcache/LAW173649_0_20150511_131902_53963.rtf . - Загл. с экрана.

2. Зайцева, О.Ю., Михайлова, И.В. Поликультурная

компетентности личности и условия её формирования в учебном процессе вуза: Монография / О.Ю. Зайцева, И.В. Михайлова. – Иркутск: Издательство: ООО «Издательство «Аспринт», 2015. – 156 с.

3. Зайцева, О.Ю., Михайлова, И.В. Педагогическое моделирование формирования поликультурной компетентности будущего педагога/О.Ю. Зайцева, И.В. Михайлова //Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. - №1(14) том 5. С. 110-114.

4. Ломакина, Ю.В. Формирование поликультурной компетентности студентов педагогического колледжа средствами народной педагогики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Ломакина. -Уфа, 2012. - 24 с.

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

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

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

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

9. Юдина В.И. Проблема локальности музыкального фольклора в культурологическом ракурсе // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 149-150.

10. Журчева О.В., Кислова Н.Н. Концепция преподавания фольклора на первом курсе // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 27.

11. Мищерикова М.А. Герой сказочного времени и время сказочного героя // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 60-62.

12. Шафигуллина Л.Р. Роль конкурсов и фестивалей в воспроизводстве народной музыкальной и танцевальной культур // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 119-121.

УДК 37.013.42

ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ»

© 2016

Знаемская Оксана Алексеевна, аспирант, заместитель директора Лицея БГПУ по учебно-воспитательной работе*Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск (Россия)*

Аннотация. В статье рассматривается структурно-содержательная модель подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к коррекционно-развивающей работе в аспекте реализации профессионального стандарта «Педагог-психолог», построенная на основе целостного и системного подхода. Сегодня, помимо федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата), а также профессионального стандарта работодателя предъявляет высокие требования к содержанию образования, личности и профессиональным качествам будущего психолога-социального педагога. В процессе подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования в вузе на первый план выходит цель – сформировать готовность к выполнению трудовых функций педагога-психолога в рамках коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися в общеобразовательном учреждении. Проведенное исследование позволило описать принципы и компоненты формирования готовности будущих психологов-социальных педагогов, а также организационно-педагогические условия, способствующие подготовке бакалавров психолого-педагогического направления к выполнению профессионального стандарта.

Ключевые слова: модель, моделирование, профессиональная готовность, бакалавры психолого-педагогического образования, психолог-социальный педагог, коррекционно-развивающая работа, профессиональный стандарт «Педагог-психолог», организационно-педагогические условия.

PROVISION OF RATIONALE FOR THE MODEL OF BACHELORS IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY PREPAREDNESS FOR CORRECTIVE AND DEVELOPING ACTIVITIES IN THE ASPECT OF “PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST” PROFESSIONAL STANDARD IMPLEMENTATION

© 2016

Znaemskaya Oksana Alekseevna, postgraduate student, Lyceum Vice Director for Academic and Educational Affairs*Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk (Russia)*

Abstract. The article focuses on the structural-substantial model of bachelors in psychology and pedagogy preparedness for corrective and developing activities in the aspect of “pedagogue-psychologist” professional standard implementation. This model is based on a holistic and systematic approach. Today, in addition to Federal educational standard of higher education in the direction of preparation 44.03.02 Psychological and pedagogical education (bachelor degree), and also professional standard, the employer sets high standards for the content of education, personality and professional qualities of a future psychologist and social pedagogue. During the preparation of future bachelors in psychology and pedagogy at university, the formation of the preparedness of a psychologist and pedagogue for his or her professional duties within the framework of corrective and development work with children and those studying at an educational institution becomes a priority. The study made it possible to describe the principles and elements of the formation of future psychologists and social workers’ preparedness and also organizational and pedagogical conditions fostering the training of bachelors with the major in psychology and pedagogics for the implementation of the professional standard.

Keywords: model, modeling, professional preparedness, bachelors with the major in psychology and pedagogy, psychologist, social worker, corrective and developing work, pedagogue-psychologist professional standard, organizational and pedagogical conditions.

Актуальность и проблема исследования. В условиях перехода высшего образования на многоуровневую систему подготовки кадров, ориентации вузов на выполнение социального заказа, усиление практической составляющей образовательного процесса вуза и подготовки к реализации профессионального стандарта «Педагог-психолог», возникает необходимость поиска путей качественной подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования, способных эффективно и квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность. Перед вузами поставлена задача преодоления разрыва между требованиями, предъявляемыми профессиональным стандартом деятельности выпускника и сложившейся системой профессиональной подготовки в вузе [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) предполагает, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные, профессионально-прикладные компетенции. Один из видов деятельности, на который ориентирована программа бакалавриата,

а именно психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации, предполагает, что будущий бакалавр должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями, позволяющими решать коррекционно-развивающие задачи [2,3].

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог», утвержденный 24 июля 2015 года Министерством труда и социальной защиты, предполагает выполнение трудовых функций, в том числе и коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися.

Таким образом, проблемой данного исследования является с одной стороны выполнение требований ФГОС ВО третьего поколения, профессионального стандарта «Педагог-психолог», а с другой моделирование профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к выполнению трудовых действий в рамках коррекционно-развивающей работы будущих психологов-социальных педагогов.

Цель исследования. Целью данного исследования

является обоснование модели подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к коррекционно-развивающей работе в аспекте реализации профессионального стандарта «Педагог-психолог».

Основные результаты исследования. Моделирование, как метод научного исследования, представляющий не только формализованное средство, но и универсальную форму отражения, выраженную средствами естественного или искусственного языка, способно отразить специфический характер педагогической реальности.

В педагогической науке метод моделирования рассматривается в трудах ряда ученых. Модель – это условный образ объекта. Она служит для выражения отношения между человеческими знаниями об объекте и самим объектом, является одной из форм разрешения диалектического противоречия между теорией и практикой и должна отражать структуру и функционирование объекта [4, 5, 6, 7].

В качестве основных компонентов модели нами были рассмотрены: цель, принципы, компоненты формирования готовности, организационно-педагогические условия, а также критерии сформированности готовности. Структура модели представлена системой блоков: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, результативно-оценочный (рис. 1).

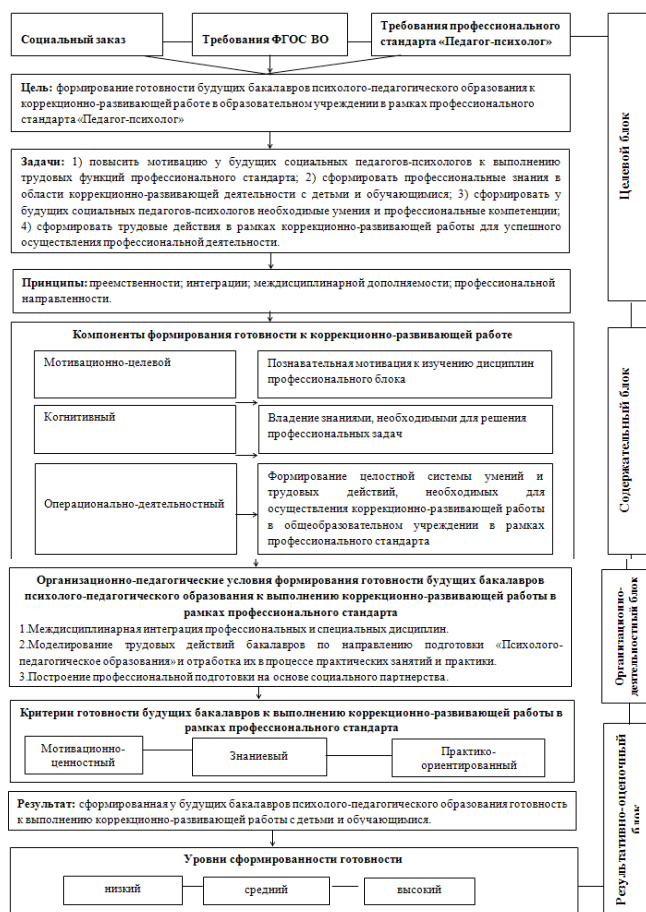


Рисунок 1 - Структура модели

Целевой блок предложенной модели выступает важным компонентом процесса формирования готовности будущих выпускников к коррекционно-развивающей работе. Данный блок конструируемой нами модели определяется: социальным заказом общества; федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата); требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог».

Основной целью модели является формирование го-

товности будущих бакалавров психолого-педагогического образования к коррекционно-развивающей работе в образовательном учреждении в рамках профессионального стандарта.

Цель реализуется посредством постановки конкретных задач :

1) повысить мотивацию у будущих социальных педагогов-психологов к выполнению трудовых функций профессионального стандарта; 2) сформировать профессиональные знания в области коррекционно-развивающей деятельности с детьми и обучающимися; 3) сформировать у будущих социальных педагогов-психологов необходимые умения и профессиональные компетенции, а на их основе трудовые действия коррекционно-развивающей работы.

Цели и задачи профессиональной подготовки связаны с конечным результатом, а именно с формированием готовности к выполнению требований профессионального стандарта, в том числе коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися. В качестве основных принципов построения коррекционно-развивающей работы нами выделены принципы преемственности, интеграции, междисциплинарной дополняемости, профессиональной направленности.

В педагогическом процессе *преемственность* можно рассматривать на двух уровнях: «горизонтальном» - в условиях одного учебного учреждения, т.е. преемственность между компонентами общей системы учебно-воспитательного процесса (взаимодействие структурных подразделений вуза, работа психологической службы, научных лабораторий, библиотеки, волонтерского отряда, студенческого центра) и «вертикальном» - в условиях различных учреждений (преемственность в работе образовательных учреждений разного уровня, социальных институтов и систем).

Преемственность в рамках реализации программы подготовки бакалавров психолого-педагогического образования выступает как общепедагогический принцип, требующий постоянного обеспечения «неразрывной

связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри их; расширения и углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения» [8]. Так, учебный план отобразает последовательность изучения дисциплин, позволяющих переходя на последующий курс обучения углублять знания, полученные на предыдущем. Например, изучение дисциплины «Коррекционная педагогика» на втором

курсе невозможно без знаний и умений, полученных на занятиях дисциплины «Введение в социально-педагогическую деятельность» на первом курсе обучения. «Психолого-педагогическая коррекция» на третьем курсе обучения предполагает применение полученных на втором курсе знаний в области коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Принцип преемственности - это одна из закономерных основ в процессе подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования к выполнению трудовых функций профессионального стандарта.

Принцип междисциплинарной дополняемости. Реализация принципа междисциплинарной дополняемости предполагает взаимодействие информации, исключение её дублирования при существенном дополнении познаний об объекте изучения, формирование единой системы взглядов на материальную картину мира [9, 10]. Каждая отдельная дисциплина в процессе обучения бакалавров психолого-педагогического образования призвана вносить свой вклад в формирование профессиональной готовности психологов-социальных педагогов к коррекционно-развивающей работе с детьми и обучающимися. Так, изучаемые студентами дисциплины: «Социальная педагогика», «Теория и методика воспитания», «Коррекционная педагогика», «Специальная психология», «Коррекционная психология», «Психолого-педагогическая коррекция» должны

постепенно дополнять и углублять знания студентов, а также способствовать формированию трудовых действий в области коррекционно-развивающей работы.

Принцип интеграции предполагает создание условий для взаимопроникновения, взаимосвязи теории и практики профессиональной подготовки [11]. Процесс подготовки будущих психологов-социальных педагогов должен представлять собой не механическую смесь теоретической и практической видов подготовки, а их целостность, направленную на достижение определенного результата – формирование готовности к выполнению трудовых действий. Например, дисциплины «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Основы общей психологии», «Психодиагностика», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», изучаемые на первом и втором курсах, являются основой для прохождения студентами первой учебной практики на втором курсе и позволяют сформировать навыки применения качественных и количественных методов в психологических и педагогических исследованиях. Также студенты имеют возможность отработать на практике знания по теориям обучения, воспитания и развития, основным образовательным программам для обучающихся.

Под *профессиональной направленностью* учебного процесса понимается такая его организация, которая способствует формированию профессионально-значимой мотивационной сферы будущего психолога-социального педагога. В основу профессиональной подготовки ложится формирование профессиональной направленности личности. Принцип профессиональной направленности обучения заключается «в своеобразном использовании педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение учащимися предусмотренных программами знаний, умений, навыков и в то же время успешно формируется интерес к данной профессии, ценностное отношение к ней, профессиональные качества личности» [12,13, 14].

В этой связи принцип профессиональной направленности создает основу сочетания общеобразовательного и профессионального в целостной системе образования и воспитания будущего выпускника, подготовки его к участию в профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и потребностями общества.

Содержательный блок модели реализуется в соответствии с системой личностных новообразований, возникающих в процессе формирования готовности будущих выпускников к выполнению коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися. В данном блоке отражены социально-педагогические формы и методы формирования профессиональных компетенций.

В процессе подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования к профессиональной деятельности используются аудиторные формы, такие как лекции, семинары, лабораторно - практические занятия, а также внеаудиторные – экскурсии в социальные службы, встречи с практикующими специалистами в области социальной педагогики и психологии.

Важную роль в образовательном процессе играют как традиционные методы обучения (лекция, конспектирование, дискуссия), так и активные методы обучения (деловая игра, тренинг, метод активного социологического тестирования анализа и контроля), характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач [15-22].

Совокупность форм, методов обучения и системы учебных заданий, направленных на решение трудовых задач в рамках профессионального стандарта будет не только способствовать качественной подготовке будущих бакалавров психолого-педагогического образования, но и повысит эффективность теоретической и

практической готовности, усилит мотивацию студентов к получению знаний и овладении умениями в области коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися.

Содержание готовности раскрывается через следующие компоненты: мотивационно-целевой, когнитивный, операционально-деятельностный.

Мотивационно-целевой компонент отражает комплекс целей, мотивов, потребностей, интересов в овладении профессиональной деятельностью в сфере психолого-педагогического образования. Характеризуется осознанием студентами роли готовности к коррекционно-развивающей работе в становлении профессиональных качеств, проявлением интереса к совершенствованию знаний и умений, а также овладении трудовыми действиями в соответствующей области, что в свою очередь, оказывает влияние на систему убеждений и ценностных будущих выпускников. Сформированная мотивационная сфера является залогом успешной профессиональной деятельности психолога-социального педагога.

Когнитивный компонент формирования готовности будущих бакалавров психолого-педагогического образования к коррекционно-развивающей работе предполагает наличие комплекса научно-теоретических знаний, включает в себя овладение студентами общекультурными и общепрофессиональными компетенциями. В ходе профессиональной подготовки у будущего выпускника в рамках коррекционно-развивающей работы должны быть сформированы следующие знания: знание современных теорий, направлений и практики коррекционно-развивающей работы; современных техник и приемов коррекционно-развивающей работы и психологической помощи; закономерностей развития различных категорий обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; стандартных методов и технологий, позволяющих решать коррекционно-развивающие задачи, в том числе во взаимодействии с другими специалистами (учителями-дефектологами, учителями-логопедами и др.); закономерностей групповой динамики, методов, приемов проведения групповой коррекционно-развивающей работы; способов и методов оценки эффективности и совершенствования коррекционно-развивающей работы.

Операционально-деятельностный компонент предполагает формирование целостной системы умений, необходимых будущим бакалаврам для осуществления коррекционно-развивающей работы, а также трудовых действий необходимых в профессиональной деятельности.

Основу трудовых действий согласно профессиональному стандарту «Педагог-психолог» составляют необходимые умения: контролировать ход психического развития обучающихся на различных уровнях образования различных типов образовательных организаций; разрабатывать программы коррекционно-развивающей работы; применять стандартные методы и приемы наблюдения за нормальным и отклоняющимся психическим и физиологическим развитием детей и обучающихся; проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися и воспитанниками; оценивать эффективность коррекционно-развивающей работы в соответствии с выделенными критериями.

Операционально-деятельностный компонент направлен не просто на формирование необходимых умений, но и трудовых действий [23].

В целом операционально-деятельностный компонент оценивается по следующим основным показателям: применение психолого-педагогических знаний в области коррекционно-развивающей работы в профессиональной деятельности психолога-социального педагога; применение умений в практической деятельности; прогнозирование результатов своей деятельности; способность систематизировать и рационализировать свою деятельность.

Успешная реализация представленной модели формирования готовности будущих бакалавров психолого-педагогического образования к коррекционно-развивающей деятельности возможна при соблюдении, создаваемой в процессе подготовки в вузе, системы организационно-педагогических условий, представленных в *организационно-деятельностном блоке*.

В педагогической науке под условиями принято понимать факторы, обстоятельства от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. В.А. Беликов рассматривает условия как обстоятельство, которые определяют те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим [24].

Выявленные в процессе проведенного исследования противоречия между объективно существующей потребностью в осуществлении коррекционно-развивающей деятельности педагогов и психологов, документально закреплённой за ними, с одной стороны, и отсутствие целостной системы подготовки специалистов к этой работе, с другой стороны, позволили нам выделить организационно-педагогические условия, способствующие подготовке будущих бакалавров психолого-педагогического направления к выполнению профессионального стандарта:

Междисциплинарная интеграция профессиональных и специальных дисциплин [25].

Моделирование трудовых действий бакалавров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и отработка их в процессе практических занятий и практики [26].

Построение профессиональной подготовки на основе социального партнерства [27,28].

Следующим обязательным блоком педагогической модели, направленной на формирование готовности будущих бакалавров психолого-педагогического образования к коррекционно-развивающей работе с детьми и обучающимися является **результативно-оценочный блок**. Выделенный блок предполагает проведение промежуточных и контрольных процедур и анализ полученных результатов. Критерием результативности представленной модели является формирование должного уровня готовности будущих психологов-социальных педагогов к выполнению коррекционно-развивающей работы в общеобразовательном учреждении в рамках профессионального стандарта «Педагог-психолог».

Таким образом, разработанная нами модель формирования готовности будущих бакалавров психолого-педагогического направления к выполнению коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися является целостной и объединяет в себе целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки. Успешная реализация представленной модели будет достигнута при выполнении комплекса организационно-педагогических условий.

Выводы.

В рамках исследования разработана модель, целью которой является формирование готовности будущих бакалавров психолого-педагогического образования к коррекционно-развивающей работе в образовательном учреждении в рамках профессионального стандарта. Структура модели представлена целевым, содержательным, организационно-деятельностным и результативным блоками.

Разработанная модель позволяет системно представить процесс формирования готовности будущих психологов-педагогов к коррекционно-развивающей работе с детьми и обучающимися.

В рамках дальнейшего исследования на основе обоснованной модели будет проведено целостное исследование, включающее в себя обоснование форм и методов обучения, реализации организационно-педагогических условий и оценки эффективности разработанной модели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ломов С.П., Лейфа А.В., Плутенко А.Д. Перспективы развития высшего педагогического образования в России: тенденции и риски // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 1. С. 113-119.
2. Лейфа А.В., Лейфа И.И. Развитие системы высшего профессионального образования в России // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 345-347.
3. РФ. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02. психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата): № 1457 от 14.12.2015 г. // Консультант Плюс: информационно- правовая система. URL: base.consultant.ru
4. Амосов Н.М. Моделирование сложных систем [Текст] / Н.М. Амосов. – Киев: Наукова думка, 1968. 88с.
5. Тулькибаева Н. Н. Учебная задача как объект методики преподавания Текст. / Н. Н. Тулькибаева, Г. Д. Бухарова // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007. - №2 (44). С. 129-135.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность Текст. / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
7. Никитина Н.Н., Балашова, В.Г., Железнякова, О.М., Новичкова, Н.М. Технологии воспитания и обучения: учебное пособие / под ред. Н.Н. Никитиной. – Ульяновск: УлГПУ, 2011. 210 с.
8. Мороз А.Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной учебной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза. Автореф. ... канд. дис. Киев, 1972.
9. Голубева, О., Суханов А. Дополнительность и целостность в современном образовании// Alma mater. – 1997. – № 10. – С. 3-7.
10. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. [Текст] / Э.Н. Гусинский. – М.: Высш. шк., 1994. 184 с.
11. Полевая Н.М. Интеграция видов практик и учебных дисциплин в образовательном процессе вуза по специальности «Социальная работа» [Текст] / Н. М. Полевая // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета «педагогика и психология» - научный журнал № 2(3), 2010. С. 88-92.
12. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения / М.И. Махмутов // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск : ЧПУ, 1985.
13. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация/ В.И. Загвязинский. – М., 2001. 192 с.
14. Краевский, В.В. Соотношение педагогической науки и практики [Текст]/ В.В. Краевский. – М., 1978. 326 с.
15. Зарукина, Е.В. 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.
16. Ефремкина И.Н. Инновационные методы обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов (на примере психологии) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 74-80.
17. Еремина Н.Ю. Применение активных форм обучения в преподавании психологических дисциплин // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 49-57.
18. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 85-87.
19. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.
20. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

21. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

22. Чаладзе Е.А. Диалоговые методы обучения в подготовке выпускников факультета специального (дефектологического) образования // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 40-43.

23. РФ. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования) : № 514н, от 24 июня 2015 г. // Консультант Плюс: информационно-правовая система. URL: base.consultant.ru

24. Берденникова, Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе Текст. : учеб.-метод. пособие / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. СПб. : Д.А.Р.К., 2006. 208 с.

25. Абакумова Л.В. Интеграция учебных дисциплин как способ формирования компетенций студентов на уроках специальных дисциплин и производственного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/591802/>

26. Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: пособие для студ/ Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. – М.: ВЛАДОС, 2001. 221 с.

27. Лейфа А.В., Сергиенко Ю.П. Подготовка педагогических кадров в вузе на основе социального партнерства // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 114-120.

28. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: Учеб. для вузов/ В.А. Михеев. — М.: Экзамен, 2001. - 448 с.

УДК 371.398

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2016

Кадырова Сулия Шарифулловна, соискатель, учитель MAOU «Гимназия имени Н.Д. Лицмана»
Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева, Тобольск (Россия)

Аннотация. Осмысление своей уникальной этничности на наш взгляд является одним из необходимых факторов для осуществления полноценного духовного и нравственного развития ребенка. Актуальность нашего теоретического исследования определена недостаточностью изучения педагогических вопросов степени воздействия народного творчества на эффективность формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста, а также необходимостью выявления путей и средств воспитания в детях чувства собственного достоинства и любви к своему народу. Мы отталкиваемся от тезиса, что принять других способен тот человек, который способен уважать и понимать этническую самобытность своего народа. Вместе с тем, сама проблема развития этнической идентичности непосредственно в процессе онтогенеза в литературе, на наш взгляд, разработана недостаточно. Мы обнаружили лишь незначительное количество исследований, в которых анализируются вопросы межэтнического восприятия, но общей целостной картины ее формирования, рассмотренной в возрастной динамике, не прослеживается. Между тем, этот младший школьный возраст является важным этапом становления личности, в появлении значимых предпосылок гражданских качеств, а также основы мировосприятия и мировоззрения, интенсивного формирования самосознания.

Ключевые слова: сознание, самосознание, этническая идентичность, младшие школьники, педагогические условия, педагогические технологии, пространственно-предметная среда, народное творчество, программа формирования этнической идентичности.

THE TECHNOLOGY OF FORMATION OF ETHNIC IDENTITY OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2016

Kadyrova Suliya Sh., applicant, teacher of MAOU Gimnaziya imeni N. D. Licman”
Tobolsk pedagogical Institute. D. I. Mendeleev, Tobolsk (Russia)

Abstract. His unique understanding of ethnicity in our opinion is one of the necessary factors for the implementation of the full spiritual and moral development of the child. The relevance of our theoretical research due to the lack of study of pedagogical issues degree of influence of folk art on the efficiency of the formation of ethnic identity of children of primary school age, as well as the need to identify ways and means of teaching your kids about self-esteem and attachment to his people. We start from the thesis that to accept others can only that person who is able to respect and understand ethnic identity of its people. However, the problem of the development of ethnic identity during ontogeny in the literature, in our opinion, is not sufficiently developed. We found only a small number of studies which examine the issues of inter-ethnic perception, but the overall holistic picture of its formation are considered in the age dynamics, it is not traced. Meanwhile, the primary school age is an important stage of identity formation, in the emergence of important prerequisites of social qualities, as well as the basics of worldview and worldview, intensive formation of identity.

Keywords: consciousness, self-consciousness, ethnic identity, younger schoolboys, pedagogical conditions, educational technology, spatial-subject environment, folk art program of the formation of ethnic identity.

Первыми попытками анализа феномена самосознания предприняты философами Нового времени, такими как Р. Декарт и Т. Гоббс [1], Г. Лейбниц [2], и Дж. Локк [3]. Декарт Р. неоднократно подчеркивал, что основным в сознании является так называемый внутренний анализ собственного «Я», а именно самосознание. Если сознание является совокупностью устойчивых идей, тогда самосознание это рефлексия человека относительно этих идей, то есть процесс восприятия, происходящего в уме человека, являющейся предпосылкой формирования собственности и моральной ответственности [4].

С проявление интереса ряда политиков и философов к «народу» появляются рассуждения о национальном самосознании, то есть о так называемом «национальном характере» [5]. Гегель Г.Ф.В. выделил три ступени формирования самосознания: первая ступень – это «единичное самосознание», которое характеризуется собственного существования; вторая ступень – это «признающее самосознание», предполагающее возникновение межличностного отношений; и третья ступень – это «всеобщее самосознание», при котором человек способен осознавать глубокую общность с принципами своего общества [5]. Также Гегель Г.Ф.В. подчеркивает, что человек открывает свое «Я» в процессе общения и деятельности. Таким образом, особенности самосознания, выделенные Гегелем Г.Ф.В., легли в основу нашего исследования.

Также в контексте нашего исследования интересен и близок взгляд немецкого психолога Юнга А.Г., который неоднократно подчеркивал важность «осознания» группой своих особенностей [6]. Согласно утверждению Булгакова С.Н. при обостренном национальном са-

мосознании происходит изучение всего того, что ранее и не замечалось, например язык, история, что способно пробудить любовь ко всему своему родному. Этот тезис Булгакова С.Н. также выступил основой нашего исследования. Ильин И.А. [7] считает, что чувство любви к родному бессознательно, в связи с этим в воспитании детей необходимо достигнуть пробуждения их «бессознательного чувствительности».

Этническая идентичность, являясь совокупностью представлений человека о себе, как о части определенной этнической группы, проявляется в ряде функций, а именно: познавательной, эмоционально-ценностной, регулятивной и адаптационной [8]. Являясь наиболее устойчивым элементом этнопсихологии, она связана со значимыми для нее образами - референтами, правильное и эффективное воздействие на которые способно обеспечить духовный рост. Таким образом, основной проблемой в воспитании является непосредственный поиск этих референтов, способных дать необходимый нравственный идеал.

Дашдамиров А.Ф. делает акцент на важности коллективных форм общественной жизни, то есть процессу социализации, благодаря которой происходит формирование самосознания ребенка. В ходе воспитания в ребенке формируются определенные черты, привычки и свойства, которые отвечают нормам и требованиям системы ценностей, сложившихся в данной культуре [9, 10, 11].

Научно-педагогическое обоснование формирования этнической идентичности целостной личности, предполагает выявленные педагогических условий, способствующих формированию этнической идентичности

младшего школьника непосредственно в процессе обучения. Теоретический анализ данных ряда исследований определил поиск путей и средств развития компонентов становления этнической идентичности младшего школьника в процессе обучения средствами народной культуры. Поэтому мы решили необходимым разработать и внедрить специальный курс «Традиционная культура славян». Наиболее приемлемой формой организации обучения курса «Традиционная культура славян» мы сочли факультативные занятия.

При построении содержательного компонента факультативного курса, направленного на формирование этнической идентичности младшего школьника, мы исходили из поставленной цели и исследовательских задач.

Цель исследования обоснование педагогических условий, формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста. *Гипотезой исследования* стало предположение о том, что в младшем школьном возрасте идет активное формирование самосознания и элементарных форм этнической идентичности, степень формирования которой зависит от степени интенсивности воздействия этнического элемента, созданного педагогическими условиями. В соответствии с целью и гипотезой мы обусловили задачи исследования:

1. Осуществить детальный теоретический анализ философской, этнографической, психолого-педагогической литературы в аспекте проблемы исследования;

2. Выявить комплекс педагогических условий формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста.

Программу факультативного курса «Традиционная культура славян» мы разработали для учащихся 3-4 классов 4-х летней начальной школы, и 2-3 классов 3-х летней начальной школы, в программе 68 часов (по 1 часу в неделю). Для экспериментальной работы мы взяли два параллельных вторых класса: один класс контрольная группа (1), другой - экспериментальная группа (2). Мы считаем, что авторский курс будет способствовать развитию личности и становлению этнической идентичности младшего школьника, если:

- содержание курса направлено на развитие интеллектуальной, эмоциональной и деятельностно-практической сфер личности младшего школьника;

- содержание курса знакомит детей с народным мировоззрением, объясняет учащимся сущность народной жизни, способствует этническому самоопределению личности младшего школьника; в содержании находят отражение все элементы этнической культуры в целостности;

- содержание курса строится на основе межпредметных связей;

- в содержании курса находит отражение связь теории с практической, необходимость соединения;

- содержание курса соответствует возрастным возможностям младших школьников.

Содержание экспериментального факультативного курса «Традиционная культура славян» включает два раздела: «Человек и природа в этнокультуре» и «Человек и семья в этнокультуре». На факультативный курс отводится 68 часов, в том числе и практические (таблица 1). Основной формой организации учебной деятельности учащихся является урок, однако, в целях более эффективного решения поставленных перед нами задач наряду с урочными занятиями мы применяли разнообразные формы и внеклассной работы.

В процессе развития компонентов становления этнической идентичности младшего школьника на формирующем этапе экспериментальной работы осуществлялось целенаправленное наблюдение, создавались воспитывающие ситуации, проводилась проверка уровня развития интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер ребенка через анкетный опрос, индивидуальные беседы - обсуждение, корректировалась программа.

Эксперимент показал наличие у большинства учащихся умение правильно определять основные качества нравственно целостной личности, соответствующей нормам этикета.

Таблица 1 - Примерный тематический план занятий факультативного курса «Традиционная культура славян»

№ п/п	Наименование темы	Количество часов
Раздел I. Человек и природа в этнокультуре		
1.	Народная культура	2
2.	Календарная обрядность	16
3.	Танцы и музыка славян	6
4.	Игровая культура славян	6
5.	Традиционная одежда славян	4
Раздел II. Человек и семья в этнокультуре		
1.	Традиционное жилище	4
2.	Жизнь семьи	5
3.	Семейные взаимоотношения	5
4.	Пища и утварь	5
5.	Народные традиции	5
6.	Христианство в традиции духовного совершенствования	4
7.	Традиционные виды занятий	6
ИТОГО:		68

Содержание и методика проведения опытно-экспериментальной работы в контрольных и экспериментальных группах на констатирующем этапе были одинаковыми - анкетный опрос, беседы, педагогические наблюдения. На созидательно-преобразующем этапе работа в контрольных и экспериментальных группах имели принципиальные различия. В контрольных группах дети занимались по традиционной программе. В экспериментальной группе в основу организации процесса обучения на факультативных занятиях была положена программа курса «Традиционная культура славян», разработанная автором. Факультативный курс является одним из средств развития интеллектуальной, эмоциональной, деятельностно-практической сфер личности и условием становления этнической идентичности младшего школьника посредством народной культуры.

Цели экспериментального курса «Традиционная культура славян».

1. Образовательная цель: приобщить детей к родной культуре; способствовать познанию этнокультурных особенностей родного народа; показать самобытность и неповторимое своеобразие этнической культуры; показать проявление мужества, смелости, доброты, гуманизма, уважения к старшим, гостеприимства, взаимопомощи.

2. Воспитательная цель: воспитание у учащихся любви к родной культуре, к малой родине и родному народу; формирование у младших школьников товарищества, взаимопомощи, уважение к старшим, чувства долга и ответственности, гостеприимства; формирование у детей навыков общественного поведения в соответствии с правилами этикета; стимулирование потребности в совершении поступков, побуждаемых народными традициями.

3. Развивающая цель: вызвать «живой» интерес к родной культуре, в особенности к родному языку; развивать мышление, творческое воображение учащихся; развивать эстетический вкус.

Направленность курса на развитие этнической идентичности младшего школьника предполагала организацию специальной работы по развитию когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов становления этнической идентичности, что в свою очередь потребовало постановки и решения ряда исследовательских задач, группированных следующим образом.

Задачи развития когнитивного компонента становления этнической идентичности Решение задач этой

группы способствует формированию этнокультурных представлений детей на основе целостного восприятия этнической культуры. В данную группу входят следующие частные задачи: знакомство детей с основными элементами этнической культуры, которые наиболее привлекательны и доступны для усвоения младшими школьниками (народные сказки, былины, песни, танцы, музыкальные инструменты, игры, обычаи и обряды); расширение круга представлений детей, углубление их художественного восприятия через образы героев народных сказок, легенд; формирование умения осмысливать содержание произведений устного народного творчества.

Задачи развития эмоционального компонента становления этнической идентичности. При решении задач этой группы мы исходили из положения о том, что позитивная эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность всегда находится под значительным влиянием когнитивных и волевых процессов. Развитие эмоционального компонента формирования этнической идентичности младшего школьника происходило посредством: формирования интереса к народной культуре; воспитание любви к народу; формирование готовности детей воспринимать все разнообразие явлений народной жизни.

Задачи развития поведенческого компонента становления этнической идентичности. Данная группа включает в себя задачи, решение которых способствует повышению меры включенности личности младшего школьника в этническую общность, и меры проявления себя членом этнической общности. Задачи: стимулирование потребности личности младшего школьника в общении на родном языке; формирование интереса к родной литературе; стимулирование потребности личности младшего школьника в чтении литературы на родном языке. При определении содержания курса, мы руководствовались следующими положениями: Народная культура - отражение жизнестворчества народа. Младший школьный возраст - сенситивный период для усвоения устного народного творчества, народных игр, обрядов, традиций. Факультативный курс служит по своей сути естественным началом практически для всех гуманитарных, эстетических либо естественнонаучных дисциплин, изучаемых в начальной школе.

Главное в спецкурсе связь теории с практикой, обеспечивающая выработку умений и навыков, развитие мыслительной деятельности, творческих способностей младших школьников. При разучивании и разыгрывании народных традиций и обрядов, игр обеспечивается возможность учащимся каждому принять активное участие. Слушая произведения устного народного творчества, знакомясь с народной музыкой, рассматривая изделия народных умельцев, младшие школьники приобретают знания о жизни родного народа: о различных видах трудовой деятельности, о том, что порицает, как взаимодействует с природой, что понимает под красотой.

Практические занятия направлены на самостоятельное изготовление детьми войлока самым простым способом. На следующем занятии проводится работа по пословицам, поговоркам, загадкам о доме. Одно из практических занятий предусматривает строительство детьми макета традиционного жилища древних славян. Материалом служат трубочки-бревна и спички, пластилин. На заключительном занятии проводится конкурс выставка детских работ по теме. При изучении темы «Жизнь человека в семье» рассматриваются термины родства и свойства, внутренний строй большой русской семьи и место в ней каждого её члена. На занятиях по теме «Жизнь человека в семье» дети знакомятся с такими обрядами как: укладывание ребенка в колыбель. Большое место на занятиях отводится изучению колыбельных песен, потешек, прибауток. Практические занятия по данной теме предусматривают разыгрывание обрядов, связанных с первым годом жизни ребенка. Изучение

темы «Народные традиции» предусматривает расширение знаний детей о народных традициях: гостеприимстве, почитании старших и взаимопомощи. Педагог раскрывает детям нравственное содержание традиций и их роль в воспитании подрастающего поколения. На занятиях дети знакомятся с пословицами и поговорками о гостеприимстве, об отношениях между старшими и младшими и роли взаимопомощи в жизни человека. Приведём пример занятия «Путешествие в мир устного народного творчества». Цели данного занятия состоят в дальнейшем углублении интереса младших школьников к произведениям устного народного творчества, в раскрытии воспитательного потенциала народных сказок, пословиц, поговорок. В первой части занятия - путешествия дети рассказывают отрывки из понравившихся сказок, вместе с учителем анализируют содержание сказок. Дети отмечают, что народные сказки учат быть добрыми, отзывчивыми, трудолюбивыми, уважать старших, помогать друг другу в труде, быть справедливыми [12]. Во второй части занятия дети показывают в своей инсценировке наиболее запомнившиеся эпизоды из сказок, иллюстрации на их сюжеты, по которым зрители стараются отгадать из какой это сказки. Затем дети рассказывают отрывки из своих любимых сказок, про своих любимых героев. Остальные отвечают на вопросы: «Из какой он сказки?», «Кто он?», «Какой он?» и другие. В завершении проводится игра - один из учеников начинает, а другой завершает пословицу. На наш взгляд, эти элементы являются наиболее привлекательными и доступными для усвоения детьми младшего школьного возраста, так как они соответствуют психологической особенности развития личности младшего школьника, обладая эмоциональной насыщенностью, и способны значимо активизировать познавательную деятельность самих учащихся. В процессе опытно-экспериментальной работы особое внимание уделялось познанию и усвоению учащимися этнокультурных особенностей родного народа. В данном случае, определяя структуру процесса усвоения, мы опирались на схему познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Живое созерцание (чувственное познание) - обеспечивают такие познавательные процессы как ощущение и восприятие. Восприятие является отражением в сознании предметов или разнообразных явлений при их непосредственном и значимом воздействии на все органы чувств (зрение, слух, обоняние, осязание). Образы восприятия накапливаясь, составляют сенсорный опыт младшего школьника, который является очень подвижными в данном возрасте. Образы, ранее сформировавшиеся, вступают во взаимодействие с новыми восприятиями. На этой основе формируются представления у учащихся. Поэтому успешное формирование этнокультурных представлений младших школьников, мы сочли возможным лишь на основе наглядно-образного восприятия дидактического материала занятий. Народная культура с ее яркой образностью, выразительностью создает для этого благоприятные условия. Как показала практика, если на занятиях использовались иллюстрация и демонстрация национальной одежды, традиционной утвари, национальных блюд, орудий труда, то у учащихся появлялся живой интерес, повышался уровень усвоения знаний и формирования представлений [13]. Психологи, рассматривая развитие мышления личности, выделяют три типа: наглядно-действенное, наглядно-образное и теоретическое мышление. В младшем школьном возрасте у детей особенно развито наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а теоретическое мышление находится на стадии становления. Успешность развития теоретического мышления тесно связано и опирается на наглядно-образное мышление, в основе которого лежат образы - представления, усваиваемые младшими школьниками в результате широкого применения наглядных методов обучения. Мы использовали и специальные упражнения, направленные на развитие

творческих возможностей детей: сочинение окончаний сказок, составление собственных сказок, придумывание загадок, создание разнообразных воспитывающих ситуаций, разыгрывание обрядов с элементами новизны [14]. Особое значение придавалось в развитии творческого мышления младших школьников народному художественно-декоративному искусству, в котором в образах вышивок, галунов заключаются образы - символы: птицы, животные, причем в каждом виде народных изделий они проявляются по-разному. Особо следует остановиться на эмоциональной сфере развития личности. Как известно, эмоционально-положительное отношение проявляется в деятельности, основывающейся на эмоциях, вызывающей самые разнообразные чувства. На занятиях учащимся предоставляется возможность анализировать, обсуждать поступки героев народных сказок, легенд, а также воспринимать факты, явления народной жизни, высказывать свое мнение, что позволяет проявить эмоционально-ценностное отношение к изучаемому материалу. Осуществление игровой, образной народной творчества способствовало удовлетворению потребности детей младшего школьного возраста в новых знаниях.

Результаты и выводы. Результаты исследования выявляют высокое овладение младшими школьниками этнической культурой по показателям эмоционально-ценностного критерия (66,7%), среднее - по показателям деятельностно-практического критерия (26%), низкий - по показателям интеллектуального критерия (16,4%). Выводы были сделаны на основании полученных результатов, кратко представленных в таблицах 2, 3, 4, 5.

Таблица 2 - Данные об уровне знаний элементов этнической культуры учащихся младших классов

Всего уч-ся (в %)	7 баллов набрали		6 баллов набрали		5 баллов набрали		4 балла набрали	
	1	2	1	2	1	2	1	2
100%	17,8	15	10,9	12,3	30,1	29,8	41,2	42,9

Таблица 3 - Данные об уровне этнической осведомленности младшего школьника

Уровни	Контрольная группа (2)	Экспериментальная группа (1)
Высокий	15%	17,8%
Средний	42,1%	41%
Низкий	42,9%	41,2%

Таблица 4 - Данные о включённости младшего школьника в этническую группу

Всего уч-ся (в %)	4 баллов набрали		5 баллов набрали		4 балла набрали		3 балла набрали	
	1	2	1	2	1	2	1	2
100%	25,6	28,5	20,5	20,5	15,5			

Таблица 5 - Данные о мере включённости младшего школьника в этническую группу

Мера включённости	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокая	25%	28,5%
Средняя	58,9%	56%
Низкая	15%	15,5%

Следовательно, когнитивный и поведенческий компоненты этнической идентичности, характеризующие этническую осведомлённость и включённость в этническую общность требуют не только изучения, но и организации специального педагогического воздействия.

Резюмируя результаты, проделанного нами теоретического анализа литературы по теме нашего исследования, мы сформулировали основные, на наш взгляд, принципы конструирования предметно-развивающей среды способствующей формированию этнической идентичности младших школьников: эмоциогенность, индивидуальная комфортность, стимулирование активности, ситуативности, культуросообразности. Также, мы выявили педагогические условия и определили общепедагогические основы использования народных сказок в формировании этнической идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хмель Н. Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. Пособие для студентов педвузов АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

и учителей. /Н.Д. Хмель. Алма-Ата, 1984. С. 134.

2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. /А.Н. Леонтьев. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 584.

3. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме. Избранные философские произведения в 2 т. т. 1 / Дж. Локк-М. 1960 С. 153.

4. Кон И.С. Открытие «Я» /И. С. Кон. М: Политиздат, 1978. С.367.

5. Гегель Г.Ф.В. Сочинения / Г.Ф.В. Гегель, т. 4, 1982. С. 341, 440.

6. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления. / К.Г. Юнг-Киев, 1994. С. 137.

7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. СПб: Издательство «Питер», 2000. С. 20.

8. Запорожец А.В. Избр. Псих. Труды / А.В. Запорожец: в 2т. - М. Педагогика, 1986-Т.1 316, Т.2. С.96.

9. Дашдамиров А.Ф. Социально-психологические проблемы национальной определенности личности. /А.Ф. Дашдамиров // Советская этнография. №4, 1983. С. 79.

10. Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития / В.Г. Асеев // Принцип деятельности в психологии. М. 1978. С.21-22.

11. Тимофеева Р. Е. Культура и гуманизация образования / Р.Е. Тимофеева. Якутск 1999. С. 160.

12. Венгер Л.А. Как ускорить процесс понимания сказки / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. М., 1991. С.45.

13. Лихачев Д.С. Национальное самосознание Древней Руси / Д.С. Лихачев. М., Л. Изд. АН СССР: Печатный двор, 1945. С.120.

14. Пропп В.Я. Мифология сказки. /В.Я. Пропп. СПб, 1996. С.72.

УДК 371.3

ПУТИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ VII-VIII КЛАССОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

© 2016

Камилова Нармин Микаил кызы, старший преподаватель кафедры музыкальных предметов
и методики их преподавания

Азербайджанский педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы военно-патриотического воспитания учеников VII-VIII классов на основе азербайджанской музыки. Отмечается, что использование азербайджанской музыки в процессе обучения формирует характер, нравственные и духовные качества, чувство любви к родной земле и патриотизма, одним словом, оказывает огромное положительное влияние на внутренний мир школьников. Для достижения этих качеств применяются такие методы обучения, как рассмотрение содержания периода, в который происходили события, изложенные в песне. Даются сведения об авторах и исполнителях мелодии, в том числе с использованием наглядных пособий (аудио- и видеозаписей выдающихся исполнителей). Затем дети начинают учить песню или какую-либо другую изучаемую мелодию. Исследование показало, что тщательная предварительная подготовка (проведение экскурсий по памятным местам, рисование впечатлений, изложение в виде стихов или сочинения) помогает лучшему усвоению учебного материала. Излагаются также народные основы музыкальных произведений с тем, чтобы понять истоки мелодии.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, музыка, ученики средней школы, методика преподавания музыки, азербайджанские песни.

MILITARY AND PATRIOTIC UPBRINGING OF THE PUPILS OF 7TH-8TH GRADES AT MUSIC CLASSES

© 2016

Kamilova Narmin Mikail kizi, senior teacher of the department of musical classes
and the methods of its teaching at

Azerbaijan State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The paper reviews the issue of the military and patriotic upbringing of the pupils of the 7th-8th grades based on Azerbaijani music. It is noted that the usage of the Azerbaijani music forms the character, moral and spiritual qualities, the feeling of love to the motherland, and in one word has great positive impact on inner world of the schoolchildren. For achievement of these qualities there are used such methods as review of the period during which the events that are described in the song were taking place. There is provided information about the authors and singers, including the audio-visual materials. After that, the children start to learn the song or any other melody. The research has showed that the thorough preliminary preparation (excursions to memorable places, drawing of impressions, and recitation in the form of poems or an essay) helps to better absorb the study material. Then children begin to learn the song or any other melody. The folk origins of the musical works are also explained in order to better understand the melodies.

Keywords: military and patriotic upbringing, music, secondary school students, method of music teaching, Azerbaijani songs.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В VII классе рекомендуются работать с такими песнями военно-патриотического содержания, как песня О.Раджабова на слова Эльсера «Доблестный марш», Э.Сабитоглу на слова Б.Вагабаде «Азербайджан», О.Раджабова на слова С.Шихалиева «Военная клятва», Р.Шафаг на слова А.Джавада «Праздник независимости», Ш.Ахундовой на слова А.Шаига «Победа за нами», Н.Нурмамедли и З.Хыналы на слова А.Шаига «Братья-воины». Для прослушивания рекомендуются ашугская песня Кероглу, а также «Джанги», увертюра из оперы У.Гаджибекова «Кероглу», восьмую часть симфонии-реквиема «Чингиз» и другие музыкальные образцы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. Вопросы разработки методик при обучении музыки основаны на общих дидактических и методических принципах, которые учитывают возрастные, личностные особенности, роль здесь социальной среды и воспитания. Есть много разработок в данном направлении, как зарубежных, так и отечественных.

Исследователи единогласны во мнении о том, что «во все времена музыку как мощную психологическую силу старались использовать для оказания влияния на чувства и волю людей, особую актуальность приобретает проблема организации музыкального обучения и воспитания в средней школе, что может составить альтернативу массовой экспансии субкультур» [1]. Имеется множество российских пособий по конкретной разработке музыкальной и эстетической культуры детей в средней школе [3, 4, 5, 6 и т.д.]. В азербайджанской педагогической мысли данная проблематика также была предметом исследования представителей гуманитарных и социальных

наук. Вопросы музыкального воспитания в целом исследовали Ж.Г.Кадымова, Ф.Гидаятова, С.Д.Кулиев [10, 11, 12]. В данных работах рассматриваются общие педагогические, эстетические и психологические вопросы музыкального воспитания школьников. Работы А.А.Агаева и Х.Фаталиева связаны непосредственно с вопросами военно-патриотического и гражданского воспитания, однако тему музыкального воспитания здесь они не рассматривали в отдельности. Таким образом, несмотря на богатую научно-исследовательскую литературу по воспитанию учащихся в средней школе, в Азербайджане задачи музыкального военно-патриотического воспитания исследовали мало, что и привело нас к необходимости рассмотрения проблемы в указанном аспекте.

Формирование целей статьи (постановка задания). Учитывая важность рассматриваемой проблемы в общей системе обучения школьников, воспитания в них личности и гражданина, мы поставили в данной статье цель рассмотрения практического опыта школьных учителей в проведении уроков музыки с военно-патриотической тематикой.

Изложение основного материала исследования. Музыкальные образцы, представляемые учащимся на этапах исполнения песен или прослушивания музыки, нравятся учащимся в том случае, если у них появится интерес к этому процессу, т.е. исполнению песни или прослушиванию музыки. Для этого учащиеся вначале должны внимательно прослушать эти музыкальные образцы, затем исполнять его (если это песня). Однако учитель должен суметь донести до каждого учащегося интересные факты о произведении, которое они будут исполнять или прослушивать [7, с. 47-48].

На уроке пения в VII^а классе в школьном лицее-детском саду в Баку детям было предложено исполнить

песню Р.Шафаг на слова А.Джавада «Праздник независимости». Учитель начал с того, что дал детям послушать запись исполнения этой песни детским хором «Бановша» («Фиалка»).

Затем дети с помощью учителя определили, что каждый куплет песни исполняет солист, а припев дети поют хором. Куплет песни исполняется в тональности *ля-минор*, а припев в тональности *до-мажор*. Темп и куплета, и припева составил 4/4. Куплеты песни основаны на интонации классического азербайджанского мугама «Сегях», а припев - мугама «Раст». Последние три строки припева переходят из трехголосия в четырехголосие. Куплет песни основан на нюансе «*mf*», а припев – на нюансе «*f*».

Наблюдения показывают, что при прослушивании песен дети усваивают ряд знаний, тем самым проявляя сознательное отношение у исполнению песен.

После этого учитель читает первые две строки песни учащимся:

*Время угнетенных рабов,
Время объединенных бедняков,
Время трудящихся народов,
День независимости – май!*

Потом учитель дает необходимые сведения и песне «Марш независимости – май!», о ее авторах, отмечая, что впервые наш народ получил независимость 28 мая 1918 года, страна наша называлась тогда Азербайджанская Демократическая Республика, ее руководителем был М.Э.Расулзаде. Однако эта республика была свергнута со стороны русской империи. Эта песня посвящена АДР. После этой информации педагог показывает на доске портрет М.Э.Расулзаде, давая детям прослушать запись выступления его на тему Азербайджана.

Ясное дело, что эти и другие сведения дают детям возможность подходить к исполнению песни более творчески. Помимо этого, учитель вместе с детьми исполняет первый куплет песни вместе с детьми (а также припев). После того, как песня заучена фразами, отдельными предложениями, учитель вновь обращается к детям с вопросом:

Учитель: – дети, каков жанр исполняемой нами песни?

- У₁ - песня
- У₂ - марш
- У₃ - песня-марш.

Учитель подтверждает, что данная песня является маршевой песней и говорит:

- Да, это так! Эта песня написана в темпе марша, и потому называется песней-маршем.

Преподаватель изучил эту песню еще в одном классе - VII^b, но без предварительного обсуждения, затем была составлена таблица о разном уровне усвоения предмета. Таблица 1 показывает, на каком уровне дети усвоили тему.

Таблица 1-Усвоение песни «Марш независимости - май»

Экспериментальный класс (20 человек)			Контрольный класс (20 учеников)		
Правильно исполняют мелодию песни	Хлопают в ладоши согласно ритму песни	Высказывают мысли согласно содержанию песни	Правильно исполняют мелодию песни	Хлопают в ладоши согласно ритму песни	Высказывают мысли согласно содержанию песни
16 (80%)	17 (85%)	14 (70%)	10 (50%)	12 (60%)	10 (50%)

Как видно из таблицы 1, уровень развития учащихся из экспериментального класса более высокий относительно контрольного класса. Основной причиной этому является то, что учитель ознакомил учащихся со многими сведениями относительно времени и условий создания песни.

Были использованы наглядные пособия. Следовательно, путем применения определенных приемов при исполнении песни учитель добивается повышения интереса к песне со стороны учеников. После этого учитель обращается к ученикам со следующими словами:

Учитель: Ребята, что мы должны делать для защиты своей независимости?

- У₁ - должны иметь сильную армию;
- У₂ - должны быть грамотными и знающими;

- У₃ -должны быть здоровыми;
- У₄ -должны уметь применять боевую технику;
- У₅ -должны разбираться в современной технике.

Учитель: Правильно, ребята! Вы все правильно высказались. Каждый ученик из этого класса является будущим воином. Однако каждый воин в то же время должен быть грамотным, знающим, здоровым, развираться в современной технике.

Учительница средней школы в седьмом классе детского сада-школы Я.Халилова, прежде, чем предложить детям прослушивание отрывка «Джанги» из оперы У.Гаджибейли «Кероглу» и говорить о великом музыкальном искусстве, также обращает внимание учащихся на известные им из истории музыки эпизод из Седьмой симфонии советского композитора Дм.Шостаковича «Нападение», и композитора А.Александрова «Священная война»:

Учитель: ребята, Седьмая симфония Дм.Шостаковича звучит 1 час, музыка композитора А.Александрова «Священная война» же – всего 4 минуты. В годы Великой Отечественной войны песня А.Александрова, хотя и звучала всего 4 минуты, она поднимала всех, всю страну на ноги. Воины именно под мелодию этой песни с большим воодушевлением переходили в наступление, побеждали врага. Следовательно, эта четырехминутная песня может называться в истинном смысле слова «большим искусством».

А теперь послушаем музыку на военно-патриотическую тему. Это народный танец «Джанги», отрывок из оперы У.Гаджибейли «Кероглу» «Джанги». После прослушивания указанных мелодий вывешивается таблица 2, по которой дети определяют сходство и различие в них:

Таблица 2 - Данные по разучиванию мелодии «Джанги»

мелодии	сходство	различие
Азербайджанский народный танец «Джанги»	мелодия	Ансамбль народных духовых инструментов, народных ударных инструментов, семь музыкантов
отрывок из оперы У.Гаджибейли «Кероглу» «Джанги»	мелодия	Симфонический оркестр, ударные инструменты симфонического оркестра, 60 музыкантов

На основе указанной таблицы 2 дается разъяснение о том, что мелодия одна и та же, однако коллективы, которые ее исполняют, разные. В связи с этими музыкальными образцами дается еще такое разъяснение:

- Ребята, очень давно, когда надо было подняться на борьбу с чужеземцами, с врагом, надо было исполнять воинственную мелодию «Джанги», которые играли несколько исполнителей на зурне. Под звуки этой мелодии храбрые воины переходили в наступление и сражали врага.

В опере «Кероглу» У.Гаджибейли также использует эту народную мелодию для изображения сцены нападения. Позже в классе, используя Интернет, учащимся показывается наглядно отрывок из одноименного фильма-оперы.

Наблюдения показывают, что прослушивание музыки «Джанги», организованное подобным образом, вызывает повышение интереса к музыке у учащихся, они настроены с большим энтузиазмом и вниманием слушать музыку, и даже некоторые из них пытаются поймать ритм музыки прихлопыванием. В конце прослушивания музыки учащиеся стараются напеть мелодию.

В другом же классе, VII^b, учитель не использует диаграммы или таблицы, наглядные пособия, дает учащимся послушать мелодию «Джанги», в результате чего были получены следующие данные (таблица 3):

Таблица 3 - Итоги обучения песни «Джанги»

Экспериментальный класс (20 человек)			Контрольный класс (20 человек)		
Смогли исполнить мелодию «Джанги»	Смогли правильно исполнить ритм «Джанги»	Смогли высказать свое мнение о мелодии «Джанги»	Смогли исполнить мелодию «Джанги»	Смогли правильно исполнить ритм «Джанги»	Смогли высказать свое мнение о мелодии «Джанги»
17 (70%)	17 (85%)	12 (60%)	8 (40%)	10 (50%)	7 (35%)

Как видно из проведенного эксперимента, учитель организовал в связи с мелодией «Джанги» интересные

беседы, использовал наглядные средства обучения, что способствовало значительному улучшению усвоения учебного материала экспериментальной группой.

Для того, чтобы сформировать у учеников VIII класса военно-патриотические чувства, необходимо обучать их песням военной тематики, относящихся не только к периоду Великой Отечественной войны, но и песням азербайджанских композиторов, посвященных событиям 20 января 1990 года, ходжалинскому геноциду, Первой Карабахской войне, нашим национальным героям. Здесь можно обратиться и к другим жанрам музыкального творчества на указанную тематику.

Педагог Европейско-азербайджанского лицея (Баку) Ш.Гасанова за день до урока музыки, посвященного событиям 20 января 1990 года, организовала экскурсию для учеников VIII класса в Аллею Шехидов, где учащиеся ознакомились с данными о жертвах событий 20 января, а также организаторах этих кровавых событий. Педагог ознакомила их с такими фактами, как состав организаторов массовых беспорядков и расстрелов мирных жителей столицы, дала характеристику жертв указанных событий.

Педагог объяснила детям, что независимость далась нам высокой ценой. Мы потеряли многих достойных граждан страны. У нас до сих пор часть земель оккупирована захватчиками. Для их освобождения необходимо работать над собой, чтобы стать грамотными, умными, бесстрашными и сильными. Для этого надо, кроме теоретических знаний, и практически овладеть техническими навыками работы с различными техническими приспособлениями и технологиями. Вы – будущее нашей страны.

После экскурсии учитель предлагает учащимся нарисовать свои впечатления об увиденном на бумаге, или написать сочинение, даже в стихах. На следующий день учащиеся принесли рисунки, стихи, некоторые использовали базу Интернета, скачав оттуда необходимую информацию. Учитель, развесив рисунки на доске, попросила учащихся рассказать об этих рисунках. Затем все сказанное было обобщено, учитель подвела итоги, поблагодарила учащихся за проделанную работу.

Затем были рассмотрены сочинения и стихи учащихся. Таким образом, итоги экскурсии были творчески обобщены. После этого была озвучена в исполнении народной артистки СССР Зейнаб Ханларовой песня Эмина Сабитоглу на слова Бахтияра Вахабаде «Шехиды», затем начинается процесс обучения детей словам песни и мелодии.

Чувствовалось, что дети активно и с воодушевлением участвуют в разучивании песни. Они внимательно слушали пение учителя, затем повторяли, чтобы это все запомнить. После того, как были выучены слова, учитель стал работать над мелодией песни.

В контрольном же VIII^б классе дети стали учить песню «Шехиды» без предварительной подготовки и впоследствии выяснилось, что итоги подобного обучения отличаются от итогов экспериментального класса.

Таблица 4 - Итоги обучения песни «Шехиды»

Экспериментальный класс (20 человек)			Контрольный класс (20 человек)		
Правильно исполнили песню	Написали стихи по поводу содержания песни, нарисовали рисунки	Сделали презентацию по поводу содержания песни	Правильно исполнили песню	Написали стихи по поводу содержания песни, нарисовали рисунки	Сделали презентацию по поводу содержания песни
15 (75%)	12 (60%)	8 (40%)	8 (40%)	2 (10%)	4 (20%)

Как видно из таблицы 4, в экспериментальном классе учащиеся побывали в Аллее Шехидов, с ними была проведена разъяснительная беседа, использованы наглядные средства, тем самым было сформировано мнение вокруг факта событий 20 января 1990 года.

Еще об одной песне военно-патриотического содержания. Учитель Ш.Гасанова в VIII классе дала послушать в записи хоровую песню «Ченлибель» из оперы Уз. Гаджибекова «Кероглу». В связи с этим им было дано следующее разъяснение:

– дети, выдающийся композитор Узеир Гаджибеков в своей опере «Кероглу» сделал попытку выразить через музыку борьбу нашего народа против чужеземных

захватчиков. Для этого здесь также широко использованы возможности азербайджанской народной музыки. Вы уже знаете, что у нашего народа есть военный танец «Джанги». В опере У.Гаджибекова «Кероглу», для исполнения песни хора «Ченлибель» была использована мелодия именно этого танца. Ребята, хор Ченлибеля (гора, у подножия которой и собирались джигиты вокруг своего лидера Кероглу для организации борьбы с иноземными захватчиками) состоял из представителей различных народов: узбеков, грузин, дагестанцев, азербайджанцев. Они вместе исполняют свою песню. Они выступают, как храбрые воины, объединившие свои усилия в борьбе против захватчиков. Тем самым они защищали Кавказ, свою родину.

После этого интересного разговора идет просмотр сцены хора «Ченлибель» из одноименного фильма-оперы «Кероглу». Учащиеся смотрят, что происходит на сцене. Как показывает предыдущий опыт, учащиеся после ознакомления с танцем «Джанги» с интересом слушают хор «Ченлибель», усваивая необходимые знания. После этого учитель объясняет учащимся сходные и различные признаки между содержанием хоровой песни и танца «Джанги». Учитель должен основываться на их предыдущих знаниях и навыках, чтобы они принимали активное участие в этом процессе.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления. Как видно из предыдущего изложения, сравнительный анализ разнохарактерных произведений, широкого исторического и культурного контекста формирования этих произведений дает возможность более осознанного и легкого усвоения учебного материала. Сравнение музыкального материала способствует формированию творческого отношения учащихся к работе и облегчает восприятие и усвоение всего, что необходимо по школьной программе. Это одновременно способствует правильному восприятию содержания изучаемых произведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Двойнина Г. Б. Методы обучения музыке в современной школе // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0529-05.htm>
2. Корягина Г.В. практические занятия по методике преподавания музыки // <http://www.orenipk.ru/>
3. Емельянов В.В. Развитие голоса (координация и тренинг). – С-Пб., 2007.
4. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – Киев: 1989.
5. Лучшие методики дыхания по Стрельниковой, Бутейко, Цигун / Сост. Н.Н. Иванова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
6. Савостьянов А.И. 132 упражнения для учителя по развитию голоса и дыхания. Учебно-практическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
7. Агаев А.А. Воспитание у школьников чувства гражданского долга. Б.: Маариф, 1970 (на азербайджанском языке)
8. Фаталиев Х. Военно-патриотическое воспитание младших школьников. Б.: 1988, № 4, с.24 (на азербайджанском языке)
9. Камилова Н.М. Сущность военно-патриотического воспитания в общеобразовательных школах Азербайджанской Республики. Методические рекомендации. Баку: 2015 (на азербайджанском языке)
10. Кадымова Ж.Г. История и современность музыкальной педагогики. Баку: 2012 (на азербайджанском языке)
11. Гидаятлова Ф. Музыка и гражданское воспитание. Баку: Ширваненшр, 2009 (на азербайджанском языке) с.89, 101
12. Кулиев С.Д. Теория и практика использования азербайджанской музыки в музыкальном воспитании школьников. Автореферат докт.дисс. Баку: 1966 (на азербайджанском языке) с.3-68

УДК 378.1

**ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ**

© 2016

Кобякова Мария Аликовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования*Сургутский государственный университет, Сургут (Россия)*

Аннотация. В статье рассмотрена экспериментальная работа по внедрению педагогических условий в процесс формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике. Обоснована актуальность применения компьютерной графике в процессе подготовки учителей технологии. Указаны цель и задачи экспериментальной работы по внедрению педагогических условий в процесс формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике. Описаны этапы формирования профессиональной культуры учителей технологии в соответствии с компонентами: гносеологическому, праксиологическому и аксиологическому. Представлена оценка начального уровня сформированности каждого из компонентов профессиональной культуры будущих учителей технологии и оценка уровня сформированности каждого из компонентов профессиональной культуры по завершению экспериментальной работы. Использован критерий Пирсона на констатирующем и заключительном этапах экспериментальной работы в качестве подтверждения достоверности проведенной экспериментальной работы по внедрению педагогических условий в процесс формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике. Представлена динамика формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике.

Ключевые слова: профессиональная культура, будущий учитель технологии, компьютерная графика, экспериментальная работа по формированию профессиональной культуры, критерий Пирсона, компоненты профессиональной культуры будущих учителей технологии.

**THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TECHNOLOGY'S TEACHERS
IN COMPUTER GRAPHICS TRAINING.**

© 2016

Kobyakova Mariya Alikovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and methods of professional education*Surgut State University, Surgut (Russia)*

Abstract. The article describes experimental work on the introduction of pedagogical conditions in the development of professional culture of the future technology's teachers in teaching computer graphics. The urgency of the use of computer graphics in the preparation technology's teachers. It specifies the purpose and objectives of the experimental work on the introduction of educational conditions in the development of the professional culture of the future technology's teachers in teaching computer graphics. Stages of development of professional culture of technology's teachers in accordance with the components: epistemological, axiological and praxeological. Submitted initial assessment of the level of each of the components of the professional culture of the future technology's teachers and assess the level of each of the components of professional culture of the completion of the experimental work. We used Pearson criterion on ascertaining and final stages of the experimental work as a validation carried out experimental work on the introduction of educational conditions in the development of the professional culture of the future technology's teachers in teaching computer graphics. The dynamics of development of the professional culture of the future technology's teachers in teaching computer graphics.

Keywords: professional culture, the future teacher of technology, computer graphics, experimental work on the development of professional culture, Pearson criterion, the components of the professional culture of the future technology's teachers.

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования раскрывают особенности применения информационных технологий при подготовке учителей. Эти особенности заключаются в требованиях к результатам освоения программы, а выпускник, освоивший ее, должен обладать определенным рядом компетенций по применению информационных технологий в педагогической деятельности.

На сегодняшний день информационные технологии неразрывно связаны с компьютерной графикой, а формирование профессиональных компетенций основано на внедрении в процесс обучения новейших компьютерных технологий [1-5].

Профессиональная культура будущих учителей технологии напрямую зависит от сформированных компетенций, поэтому мы разработали программу по проверке педагогических условий, при которых наблюдается успешное формирование профессиональной культуры будущих учителей технологии в процессе обучения компьютерной графике [6-14].

Применение компьютера в процессе обучения школьников общеобразовательной области «Технология» рассматривали многие ученые: А.Н. Богатырев, Г.Н. Некрасова, А.В. Коптелов, А.А. Кузнецов, Г.М. Пташкина, В.Д. Симоненко, Н.Г. Тарасова, Н.А.

Шайденко, Н.П. Шипицын и др. Применению компьютеров в подготовке учителей технологии посвящены работы А.В. Волохова, О.М. Владыко, В.Д. Симоненко, И.В. Симоновой, Т.А. Сенициной, Г.А. Шильникова и др. [15-27]. Но в научной литературе остается недостаточно разработанным вопрос о процессе формировании профессиональной культуры будущих учителей технологии, связанной с компьютерной графикой. Под профессиональной культурой будущих учителей технологии мы понимаем интегративное качество личности, характеризующееся совокупностью знаний, умений и навыков работы с программными средствами компьютерной графики; положительной мотивацией к применению компьютерной графики в технологическом образовании школьников. Структура профессиональной культуры будущих учителей технологии включает компоненты: гносеологический, праксиологический и аксиологический.

Цель экспериментальной работы – подтверждение эффективности формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Осуществление интеграции учебных дисциплин в области компьютерной графики.
2. Реализация принципа прагматической и социальной целесообразности.

3. Создание специальной информационно-образовательной среды обучения.

Исходя из вышеперечисленных условий нашей экспериментальной работы, мы определили ее основные задачи:

1. Определить уровни, критерии и показатели оценки формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике.

2. Выявить исходный уровень формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике в начале нашей экспериментальной работы.

3. Проверить экспериментальным путем эффективность влияния педагогических условий на формирование профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике.

4. Осуществить мониторинг качества процесса формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике в ходе экспериментальной работы.

5. Проанализировать и выработать решения по внедрению результатов экспериментальной работы.

Эти задачи решались нами в ходе экспериментальной работы, которая осуществлялась на базе Сургутского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты специальности «Технология и предпринимательство» и студенты направления «Педагогическое образование». Всего в исследовании приняло участие 327 студентов. Для проведения эксперимента нами были определены контрольная (КГ) и три экспериментальные группы (ЭГ) (табл. 1).

Таблица 1 - Характеристика эксперимента

Группа / уровень подготовки	Внедрение педагогических условий
КГ / специалист	-
ЭГ1 / бакалавр	Осуществление интеграции учебных дисциплин в области компьютерной графики + Реализация принципа прагматической и социальной целесообразности
ЭГ2 / бакалавр	Реализация принципа прагматической и социальной целесообразности + Создание специальной информационно-образовательной среды обучения
ЭГ3 / бакалавр	Осуществление интеграции учебных дисциплин в области компьютерной графики + Реализация принципа прагматической и социальной целесообразности + Создание специальной информационно-образовательной среды обучения

Для определения сформированности гносеологического компонента на констатирующем этапе эксперимента мы применяли тестирование по компьютерной графике, задания которого соответствовали требованиям к качеству подготовки учителей технологии по вышеуказанным направлениям. Результаты представлены в таблицах 2, 3 и 4.

Таблица 2- Оценка начального уровня сформированности гносеологического компонента профессиональной культуры

Группа	Кол-во студентов	Уровни					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
		кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%
КГ	40	27	67,5	8	20,0	5	12,5
ЭГ1	44	27	61,4	11	25,0	6	13,6
ЭГ2	42	28	66,7	8	19,0	6	14,3
ЭГ3	40	26	65,0	9	22,5	5	12,5

Таблица 3 - Оценка начального уровня сформированности праксиологического компонента профессиональной культуры

Группа	Кол-во студентов	Уровни					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
		кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%
КГ	40	25	62,5	9	22,5	6	15,0
ЭГ1	44	27	61,4	12	27,3	5	11,3
ЭГ2	42	25	59,5	12	28,6	5	11,9
ЭГ3	40	25	62,5	10	25,0	5	12,5

Таблица 4 - Оценка начального уровня сформированности аксиологического компонента профессиональной культуры

Группа	Кол-во студентов	Уровни					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
		кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%
КГ	40	23	57,5	11	27,5	6	15,0
ЭГ1	44	27	61,4	12	27,2	5	11,4
ЭГ2	42	26	61,9	10	23,8	6	14,3
ЭГ3	40	24	60,0	10	25,0	6	15,0

С целью проверки различимости контрольной и экспериментальных групп был использован χ^2 - критерий Пирсона (на независимых выборках) [3,4,5].

Для этого были выдвинуты две гипотезы:

нулевая гипотеза I_0 , согласно которой, распре-

деление уровней сформированности компонентов профессиональной культуры не различаются между собой в экспериментальных и контрольной группах на начальном этапе эксперимента;

альтернативная гипотеза I_1 , согласно которой,

уровни сформированности компонентов профессиональной культуры взаимно различаются.

Для определения расчетного значения статистического критерия мы использовали формулу (1):

$$\chi^2_{\text{эп}} = n_1 n_2 \sum_{i=1}^g \left[\frac{1}{n_{1i} + n_{2i}} \left(\frac{n_{1i}}{n_1} - \frac{n_{2i}}{n_2} \right)^2 \right] \quad (1)$$

n_1 – объем выборки студентов контрольной группы,

n_2 – объем выборки соответствующей экспериментальной группы,

g – число уровней.

Результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе экспериментальной работы представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе экспериментальной работы

Компонент	Критерий			$\chi^2_{\text{крит}}$
	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3	
Гносеологический	0,378	0,063	0,076	6,0
Праксиологический	0,407	0,467	0,142	
Аксиологический	0,265	0,183	0,07	

В результате парного сравнения групп оказалось, что $\chi^2_{\text{эп}} < \chi^2_{\text{крит}}$ во всех группах, т.е. подтвердилась нулевая гипотеза при уровне значимости $p = 0,05$, соответствующего 5% уровню расхождения экспериментальных данных с табличными (табличные значения Пирсона). И на данном этапе экспериментальной работы уровни сформированности компонентов профессиональной культуры у студентов контрольной и экспериментальных групп статистически не различаются и пригодны для проведения исследования, что и требовалось доказать.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы свидетельствуют о низком уровне сформированности компонентов профессиональной культуры, что говорит о репродуктивном уровне профессиональной культуры в целом. Вышесказанное указывает о низкой подготовленности студентов в области компьютерной графики. Остановимся на описании методических аспектов реализации педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих учителей

технологии.

В соответствии с программой экспериментальной работы нами был проведён констатирующий этап эксперимента, который показал низкий уровень сформированности профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике. Вследствие этого формирующий этап был направлен на реализацию предложенных педагогических условий.

Рассмотрим динамику формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии, опираясь на определенные нами компоненты: гносеологический, праксиологический и аксиологический. Будем считать, что уровень сформированности каждого компонента влияет на уровень формирования профессиональной культуры в целом. Результаты исследования отражены в таблицах 6–8.

Таблица 6 - Уровень сформированности гносеологического компонента профессиональной культуры будущих учителей технологии в конце III семестра

Группа	Кол-во студентов	Уровни					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
		кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%
КГ	40	21	52,5	12	30,0	7	17,5
ЭГ1	44	10	22,7	24	54,6	10	22,7
ЭГ2	42	11	26,2	22	52,4	9	21,4
ЭГ3	40	7	17,5	22	55,0	11	27,5

Таблица 7- Уровень сформированности праксиологического компонента профессиональной культуры будущих учителей технологии в конце III семестра

Группа	Кол-во студентов	Уровни					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
		кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%
КГ	40	20	50,0	11	27,5	9	22,5
ЭГ1	44	10	22,7	22	50,0	12	27,3
ЭГ2	42	10	23,8	21	50,0	11	26,2
ЭГ3	40	6	15,0	21	52,5	13	32,5

Таблица 8- Уровень сформированности аксиологического компонента профессиональной культуры будущих учителей технологии в конце III семестра

Группа	Кол-во студентов	Уровни					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
		кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%
КГ	40	18	45,0	14	35,0	8	20,0
ЭГ1	44	8	18,2	24	54,5	12	27,3
ЭГ2	42	8	19,1	23	54,7	11	26,2
ЭГ3	40	5	12,5	23	57,5	12	30,0

С целью проверки различимости контрольной и экспериментальных групп повторно был использован χ^2 -критерий Пирсона (на независимых выборках). Нами были выдвинуты две гипотезы:

нулевая гипотеза I_0 , согласно которой, распределение уровней сформированности компонентов профессиональной культуры не различаются между собой в экспериментальных и контрольной группах на начальном этапе эксперимента;

альтернативная гипотеза I_1 , согласно которой, уровни сформированности компонентов профессиональной культуры взаимно различаются.

Результаты проверки гипотезы на заключительном этапе формирующего эксперимента представлены в таблице 9.

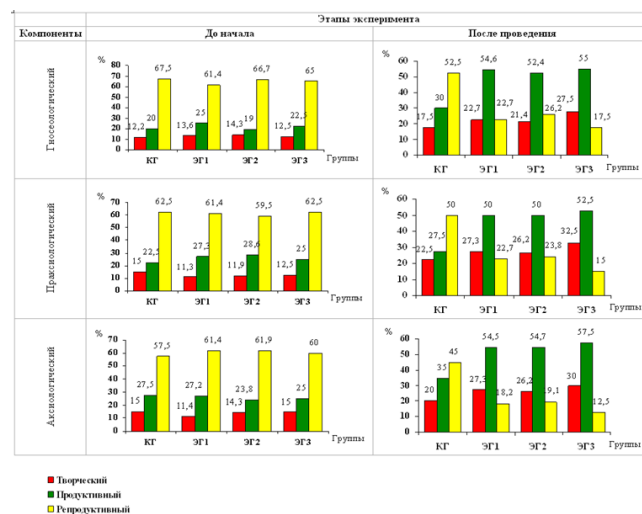
Таблица 9- Результаты проверки гипотезы на заключительном этапе экспериментальной работы

Компонент	Критерий	$\chi^2_{эмп}$			$\chi^2_{крит}$
		ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3	
Гносеологический		8,263	6,273	10,83	6,0
Праксиологический		7,242	6,621	11,392	
Аксиологический		7,107	6,47	10,338	

В результате парного сравнения групп оказалось, что $\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит}$ (при уровне статистической значимости $p = 0,05$, соответствующего 5% уровню расхождения экспериментальных данных с табличными) во всех группах, т.е. альтернативная гипотеза подтвердилась на заключительном этапе экспериментальной работы, уровни АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

компонентов профессиональной культуры у студентов контрольной и экспериментальных групп статистически различаются.

Динамика формирования компонентов профессиональной культуры будущих учителей технологии



Подводя итоги экспериментальной работы, отмечая, что динамика роста уровня сформированности компонентов профессиональной культуры прослеживается, как у контрольной, так и у экспериментальных групп. На основании обработки данных методами математической статистики видна разница в результатах контрольной и экспериментальной групп, что свидетельствует о том, что эффективность исследуемого процесса повышается при реализации выделенных педагогических условий. Анализируя данные, мы имеем право считать, что данное повышение произошло под влиянием совокупности определенных педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – формированию профессиональной культуры будущих учителей технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Третьякова Е.М. Проектирование модели профессиональной подготовки бакалавров с использованием новых информационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 116-119.
- Богданова А.В., Глазова В.Ф. Методическая система профессионально-ориентированного обучения дисциплине «Современные информационные технологии» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 42-45.
- Хренова В.В. Структура предметной компетентности учителя технологий профильной школы как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 116-119.
- 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.
- Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.
- Дроздова, А.А. Методическая готовность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров профессионально-педагогического образования / А.А. Дроздова, Э.Ф. Насырова // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск: Изд-во «Научно-инновационный центр», 2015. – №6. – С. 279–289.
- Таланова М.Б. Особенности преподавания инженерной и компьютерной графики // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 146-148.
- Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии» в рамках информационных техно-

логий в обучении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 54-60.

9. Ванюхина Н.В. Компьютерные технологии и интернет в современном образовании // Карельский научный журнал. 2015. № 4 (13). С. 5-8.

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

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

12. Панфилова Л.В. Влияние интерактивных средств обучения на качество подготовки будущего учителя химии // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 125-127.

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

14. Дуплийчук О.Н. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей-филологов средствами технологии малых методических групп // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 27-30.

15. Кобякова, М.А. Критерии оценки уровней формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике / М.А. Кобякова // Высшее образование сегодня. – М., 2015. – №5. – С. 47–51.

16. Бекряев, В. И. Основы теории эксперимента / В. И. Бекряев. – Санкт-Петербург : Российский государственный гидрометеорологический университет, 2013. – 266 Планирование и организация эксперимента / сост. А. С. Ермаков. – М. : Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2014. – 83 с.

17. Афанасьева, Н.Ю. Вычислительные и экспериментальные методы научного эксперимента / Н. Ю. Афанасьева. – Москва : КноРус, 2013. – 330 с.

18. Чернецкая, Н. И. Экспериментальная психология: практикум: Учебное пособие / Н.И. Чернецкая. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 120 с

19. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / А.Н. Джурицкий. – М. : Владос-Пресс : КДУ, 2013. – 400 с.

20. Насырова, Э.Ф. Методическая система интегративно-модульного обучения в профессиональной подготовке учителей технологии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Э.Ф. Насырова – М., 2013. – 40 с.

21. Брыкова, Л.В. Формирование графической культуры студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Брыкова Людмила Валерьевна. – М., 2012. – 23 с.

22. Веретенникова, Л.К. Реализация компетентностного подхода в развитии творческого потенциала младших школьников в свете Болонского процесса : учеб.-метод. пособие / Л.К. Веретенникова, А.В. Неверова. – М.: Прометей, 2012. – 56 с.

23. Загвязинский, В.И. Педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова ; под ред. В.И. Загвязинского. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2012. – 350 с.

24. Клойков, В.В. Формирование информационно-графической культуры будущих учителей технологии и предпринимательства в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Клойков Владимир Владимирович. – Брянск, 2012. – 22 с.

25. Кожуховская, С.М. Дизайн-образование. Структура. Содержание и методы реализации : дисс. ... д-ра

пед. наук : 13.00.08 / Кожуховская Светлана Махтиевна. – М., 2012. – 406 с.

26. Насырова, Э.Ф. Концепция методической системы профессиональной подготовки учителей технологии на основе интегративно-модульного обучения : монография / Э.Ф. Насырова. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2012. – 140 с.

27. Хуторской, А.В. Системно-деятельностный подход в обучении : научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2012. – 62 с.

УДК 376.016: 51

**ИСТОРИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 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 подход к проектированию и реализации историко-методической подготовки будущих учителей математики в контексте требований Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, ряда других нормативных документов. Обозначены цели, структура и примерное содержание рассматриваемого вида профессиональной подготовки в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского». Цели подготовки ориентированы преимущественно на развитие предметно-методической культуры будущего бакалавра педагогического образования. Структура подготовки представлена тремя модулями. Первый (пропедевтический) модуль (1-7 семестры) является неотъемлемой частью дисциплин предметной (элементарная математика; алгебра; геометрия; математический анализ и др.) и методической (методика обучения математике, методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями; дополнительное математическое образование школьников; методика профильного обучения математике и др.) подготовки и включает элементы истории математики и истории школьного математического образования при изучении отдельных тем вышеназванных дисциплин. Второй (основной) модуль – дисциплина «История школьного математического образования в России и за рубежом» (8 семестр). Третий (заключительный), вариативный, модуль (8 семестр) включается в программу подготовки бакалавра в том случае, если его выпускная квалификационная работа предполагает исследование исторического аспекта выбранной для написания темы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; историко-методическая подготовка; будущие учителя математики.

**HISTORICAL AND METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS
OF MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARDS OF GENERAL EDUCATION**

© 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. The approach to the design and implementation of historical and methodological training of future teachers of mathematics in the context of the requirements of Federal state educational standards of General education, number of other frameworks proposed in the article. Objectives, structure and sample content of this type of training in National Research Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky marked. The purpose of the training is focused primarily on the development of subject-methodical culture of future bachelors of pedagogy. The structure of training is represented by three modules. The first (introductory) module (semesters 1-7) is an integral part of the disciplines of the subject (elementary math; algebra; geometry; mathematical analysis, etc.) and methodological (methods of teaching mathematics; methods of teaching mathematics to children with special educational needs; supplementary mathematical education of schoolchildren; methods of profile training mathematics, etc.) training includes elements of history of mathematics and history of school mathematics education in the study of individual topics above mentioned disciplines. The second (main) module – discipline «History of school mathematics education in Russia and abroad» (8 semester). The third and final variable module (8 semester) is included in the bachelor study program in case if his final qualifying work involves the study of the historical aspect of writing for selected topics.

Keywords: Training; historical and methodological training; future teachers of mathematics.

Одно из требований Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [1, с. 16] к предметным результатам освоения базового курса математики в школе – формирование представлений о математике как части мировой культуры и о месте математики в современной цивилизации. Для этого в содержание школьного математического образования включен раздел «История математики» (историческая линия) [2, с. 341]. Сказанное повышает значимость в современных условиях историко-методической подготовки будущих учителей математики (вид профессиональной подготовки, основой которого является органичное сочетание системы знаний по отечественной и зарубежной истории, истории математики, истории методики обучения математике и истории школьного математического образования).

В методике обучения математике последних двух десятилетий имеют место исследования (С.В. Белобородова, М.Ф. Гильмуллин, Ю.А. Дробышев, Т.С. Полякова и др.), в которых достаточно подробно освещена изучаемая проблема. Так, С.В. Белобородовой [3] обоснована необходимость профессионально-педагогической направленности историко-математической подготовки будущих учителей математики и построена

соответствующая методическая система (цели, содержание, методы, формы, средства). М.Ф. Гильмуллин [4] выделил психолого-педагогические условия эффективной историко-математической подготовки будущих учителей (опора на научно-обоснованную методическую систему; направленность на формирование методических умений по применению принципа историзма и историко-генетического метода обучения; ориентация на развитие математической культуры будущего учителя). Ю.А. Дробышев [5] рассмотрел вопросы, связанные с формированием методических умений по работе с историко-математическим материалом. Т.С. Полякова [6] предложила целостную концепцию историко-методической подготовки будущих учителей математики в педагогическом университете, направленную на повышение их историко-методической компетентности.

Опираясь на указанные работы [3; 4; 5; 6], охарактеризуем цели, структуру и содержание историко-методической подготовки будущих учителей математики, сложившейся в ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». Цели историко-методической подготовки заключаются в:

– формировании целостной системы историко-мето-

дических знаний учителя математики;

- показе динамики и движущих сил развития отечественного и зарубежного математического образования на различных этапах истории, влияния на него математических и методических идей, а также выдающихся персоналий;

- раскрытии перспектив математического образования в России и за рубежом в 21 веке;

- проведении сравнительного анализа и изучении методического опыта отечественного и зарубежного математического образования;

- формировании умений использовать историко-математический материал в процессе школьного обучения математики;

- развитии предметно-методической культуры будущего бакалавра.

Историко-методическая подготовка учителя математики состоит из трех взаимосвязанных модулей.

Первый (пропедевтический) модуль (1-7 семестры) является неотъемлемой частью дисциплин предметной (элементарная математика; алгебра; геометрия; математический анализ и др.) и методической (методика обучения и воспитания математике, методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями; дополнительное математическое образование школьников; методика профильного обучения математике и др.) подготовки и включает элементы истории математики и истории школьного математического образования при изучении отдельных тем вышеназванных дисциплин.

Второй (основной) модуль – дисциплина «История школьного математического образования в России и за рубежом» (8 семестр). Это завершающая и обобщающая (для психолого-педагогического и предметно-методического циклов) дисциплина. Программа дисциплины составлена с учетом требований [1-2] и с опорой на исследования Т.С. Поляковой [6], Ю.М. Колягина [7], Р.С. Черкасова [8], А.П. Юшкевича [9; 10] и др.

Содержание дисциплины.

Математика и математическое образование на Руси в допетровский период: от Киевской Руси до конца 17 века.

Математическое образование в России в эпоху Петра I.

Леонард Эйлер и математическое образование в России.

Математическое образование в России второй половины 18 века.

Математическое образование в России первой половины 19 века: создание российской модели классической системы школьного математического образования.

Движение за реформацию российской модели классической системы школьного математического образования конца 19 – начала 20 веков.

Этапы реформирования и контрреформирования советской модели классической системы школьного математического образования.

Российское математическое образование 90-х годов 20 века.

Научно-методическое наследие выдающихся русских математиков-методистов. Педагогическое наследие математиков-методистов региона.

Основные тенденции и перспективы развития школьного математического образования в России в 21 веке. Значимость математического образования в развитии современной цивилизации. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Современная система отечественного математического образования. Общее и дополнительное математическое образование. ФГОС общего образования. Программы по математике. Вариативные учебники. Разнообразие технологий обучения математике. Перспективы развития математического образования.

Сравнительный анализ и изучение передового педагогического опыта отечественного и зарубежного

школьного математического образования.

Использование историко-научного материала при изучении математики: а) в начальной школе; б) в 5-6 классах; в) в 7-9 классах; г) в 10-11 классах.

Например, для учащихся 7-9 классов (углубленный курс) обязательным для изучения является следующий материал [2, с. 356-357]: «Возникновение математики как науки, этапы её развития. Основные разделы математики. Выдающиеся математики и их вклад в развитие науки. Бесконечность множества простых чисел. Числа и длины отрезков. Рациональные числа. Потребность в иррациональных числах. Школа Пифагора. Зарождение алгебры в недрах арифметики. Ал-Хорезми. Рождение буквенной символики. П.Ферма, Ф. Виет, Р. Декарт. История вопроса о нахождении формул корней алгебраических уравнений степеней, больших четырёх. Н. Тарталья, Дж. Кардано, Н.Х. Абель, Э.Галуа. Появление метода координат, позволяющего переводить геометрические объекты на язык алгебры. Появление графиков функций. Р. Декарт, П. Ферма. Примеры различных координат. Задача Леонардо Пизанского (Фибоначчи) о кроликах, числа Фибоначчи. Задача о шахматной доске. Сходимость геометрической прогрессии. Истоки теории вероятностей: страховое дело, азартные игры. П. Ферма, Б.Паскаль, Я. Бернулли, А.Н.Колмогоров. От земледелия к геометрии. Пифагор и его школа. Фалес, Архимед. Платон и Аристотель. Построение правильных многоугольников. Трисекция угла. Квадратура круга. Удвоение куба. История числа π . Золотое сечение. «Начала» Евклида. Л. Эйлер, Н.И.Лобачевский. История пятого постулата. Геометрия и искусство. Геометрические закономерности окружающего мира. Астрономия и геометрия. Что и как узнали Анаксагор, Эратосфен и Аристарх о размерах Луны, Земли и Солнца. Расстояния от Земли до Луны и Солнца. Измерение расстояния от Земли до Марса. Роль российских учёных в развитии математики: Л.Эйлер, Н.И.Лобачевский, П.Л.Чебышев, С. Ковалевская, А.Н.Колмогоров. Математика в развитии России: Петр I, школа математических и навигацких наук, развитие флота, А.Н.Крылов. Космическая программа и М.В.Келдыш».

В качестве основного средства обучения по дисциплине «История школьного математического образования в России и за рубежом» в Саратовском госуниверситете используется учебное пособие [11]. Структурно пособие состоит из двенадцати глав. В конце каждой главы есть задания, которые помогают студентам организовать самостоятельную деятельность по изучению дисциплины. Например, после изучения главы I «Математика и математическое образование на Руси в допетровский период: от Киевской Руси до конца 17 века» студентам предлагается выполнить следующие задания:

1. Подберите материалы на одну из тем: «Кирик Новгородец – первый русский математик»; «Рукописный учебник геометрии Ивана Елизарьева».

2. Разработайте план внеклассного занятия на одну из тем: «Древнерусская нумерация»; «Старинные задачи из математических рукописей XVII века».

В пособие [11] включен раздел «Творческие задания». Содержащиеся в разделе задания направлены на расширение историко-методического кругозора студентов. Приведем пример одного из творческих заданий.

Задание 12. Сравнительный анализ методики обучения математике в России и за рубежом.

Примерное содержание. Сравнительный анализ целей, содержания математического образования, методов, средств и форм обучения математике в России и одной и зарубежных стран. Модернизация обучения и воспитания (проблемы обновления учебно-воспитательного процесса, экспериментальные школы, новые средства обучения и т.п.).

Третий (заключительный), вариативный, модуль (8 семестр) включается в программу подготовки бакалавра в том случае, если его выпускная квалификационная ра-

бота предполагает исследование исторического аспекта выбранной для написания темы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // <http://минобрнауки.рф/documents/938>.
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования // <http://минобрнауки.рф/documents/938>.
3. Белобородова С.В. Профессионально-педагогическая направленность историко-математической подготовки учителей математики в педвузах: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 163 с.
4. Гильмуллин М.Ф. Психолого-педагогические основы историко-математической подготовки будущих учителей // http://history-math.blogspot.ru/2012_09_01_archive.html.
5. Дробышев Ю.А. Историко-математический аспект в методической подготовке будущего учителя. Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2004. 156 с.
6. Полякова Т.С. Историко-методическая подготовка учителя математики в педагогическом университете: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону., 1998. 36 с.
7. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. М.: Просвещение, 2001. 318 с.
8. Черкасов Р.С. История отечественного школьного математического образования // Математика в школе. 1997. №№ 2-4.
9. Хрестоматия по истории математики. Арифметика и алгебра. Теория чисел. Геометрия / Под ред. А.П. Юшкевича М.: Просвещение, 1976. 318 с.
10. Хрестоматия по истории математики. Математический анализ. Теория вероятностей / Под ред. А.П. Юшкевича. М.: Просвещение, 1977. 224 с.
11. Кондаурова И.К., Кочегарова О.С., Терновая Н.А. История школьного математического образования в России и за рубежом. Саратов: Наука, 2012. 94 с.

УДК 378.147

РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА К ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА

© 2016

Костылев Денис Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент

Саляева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Институт пищевых технологий и дизайна - филиал ГБОУ ВО НГИЭУ, Нижний Новгород (Россия)

Ваганова Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент

Кутепова Любовь Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина», Нижний Новгород (Россия)*

Аннотация. В статье рассматриваются требования федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института. Дается описание структурных составляющих электронной информационно-образовательной среды на примере Института пищевых технологий и дизайна - филиала Нижегородского государственного инженерно-экономического университета: официального сайта образовательной организации, системы дистанционного обучения с интегрированными в нее специализированными блоками-программами. Авторами раскрывается механизм функционирования основных элементов этой среды, представлен опыт ее реализации на практике. Описана модель применения в системе дистанционного обучения Moodle блока электронного портфолио Exabis Eportfolio. Показаны категории через которые идет наполнение портфолио материалами, а именно: достижения в учебной деятельности, достижения в научно-исследовательской деятельности, достижения в общественной деятельности, достижения в культурно-творческой деятельности, достижения в спортивной деятельности. Описан процесс валидации загруженных документов. Приведен способ публикации портфолио в виде ссылки на внешние ресурсы, а также способ публикации портфолио внутри системы дистанционного обучения с разграничением доступа пользователей. Описаны функциональные составляющие блока электронный деканат от деканат от Free Dean's Office. Дано заключение о проделанной работе.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, электронное портфолио, электронный деканат, система дистанционного обучения Moodle

THE IMPLEMENTATION OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS TO THE FUNCTIONING OF THE ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL INSTITUTE ENVIRONMENT

© 2016

Kostylev Denis Sergeevitch, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Salyaeva Elena Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

*Institute of Food Technology and Design - a branch of the Nizhny Novgorod State University
of Engineering and Economics, Nizhny Novgorod (Russia)*

Vaganova Olga Igorevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Kutepova Lyubov Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

Abstract. This article discusses the requirements of federal law "On Education" and the federal educational standard to the functioning of the electronic information and educational institute environment. A description of the composition of the electronic information and educational environment of the Institute of Food Technology and Design - a branch of the Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University. Which is the official website of the educational institution, distance learning system with integrated specialized in non-program blocks. The author reveals the mechanism of functioning of the main elements of this environment, which in practice are implemented and tested. The model of the application of distance learning system Moodle e-portfolio Exabis Eportfolio unit. Showing category through which portfolio is filling materials namely achievements in learning activities; advances in research activities; advances in social activities; achievements in cultural and creative activities; achievements in sports activities. The process of validation of uploaded documents. An Publish portfolio in the form of links to external resources, and the way of publication in the portfolio of distance learning system with user access control. The functional components of the electronic unit from the Dean's Office Dean's Office of the Free Dean's Office. Given the conclusion of the work done.

Keywords: The implementation of the requirements of the federal state educational standards to the functioning of the electronic information and educational institute environment

В современном обществе, вступившем в информационный век, происходит переход от традиционного образования в условиях ограниченного доступа к информации к качественно новому образованию с использованием современных информационных технологий, ориентированных на реализацию процессов обучения. С этой целью в Институте пищевых технологий и дизайна и Мининском университете создана и постоянно совершенствуется электронная информационно-образовательная среда [1, 2].

Согласно ФЗ 273 ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» в целях повышения качества обучения в организации должны быть созданы условия для работы электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя

электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей доступ обучающихся к информационному контенту в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

Новые ФГОС (3+) фактически предписывают вузу иметь электронную информационно-образовательную среду, а именно в приказе Минобрнауки России от 12.11.2015 N 1169 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки (43.03.01 Сервис (уровень бакалавра)»)). Каждый студент в течение всего срока обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким

электронно-библиотечным системам и к электронной информационно-образовательной среде организации [3].

Электронная информационно-образовательная среда должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин, практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;

- хранение и систематизацию оценок, полученных обучающимися за все время обучения [4];

- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий [5];

- формирование электронного портфолио достижений обучающегося [6];

- возможность общения между студентами и преподавателями в рамках электронной информационно-образовательной среды [7].

В Институте пищевых технологий и дизайна и Мининском университете электронная информационно-образовательная среда построена на основе системы дистанционного обучения Moodle с добавлением к её функционалу специализированных блоков-программ и официального сайта образовательной организации. С помощью блоков-программ реализуются предписанные ФГОС (3+) элементы, а именно: электронное портфолио, электронный деканат, фиксация результатов промежуточной и итоговой аттестации. Остальные требования реализуются стандартными возможностями Moodle, а именно: хранение выпускных квалификационных работ, интерактивное взаимодействие участников, их доступ к электронным библиотечным системам с которыми заключен договор, в полном объеме реализованы обучающие и контролирующие средства.

Электронное портфолио строится на использовании блока Exabis Eportfolio, который устанавливается в систему Moodle. Блок дает возможность студентам сформировать свое портфолио достижений в учебной, научной, общественной и спортивной деятельности. Кроме того данный блок взаимодействует с модулем «Exabis competencies», при помощи которого обучающиеся прикрепляют элементы портфолио к матрице компетенций. Тем самым в конце обучения отслеживается сформированность компетенций достижениями студентов. Свои достижения (контрольные и курсовые работы, выпускная квалификационная работа, статьи в журналах, диплом, сертификаты и др.) обучающиеся прикрепляют через специально созданный для этих целей курс, в основном через элемент «задание». В курсе для удобства обучающихся есть деление по категориям:

- достижения в учебной деятельности (включается перечень курсовых работ на оценку «хорошо» и «отлично», перечень практик с отзывом руководителя от предприятия, дипломы и сертификаты о прохождении курсов дополнительного образования, дипломы за победы и участие в олимпиадах и профессиональных конкурсах) [8];

- достижения в научно-исследовательской деятельности (статьи, сертификаты и дипломы участника в профильных конференциях и научных журналах, результаты научно-исследовательской работы обучающихся);

- достижения в общественной деятельности (участие в волонтерских движениях, студенческих сообществах, политических партиях) [9];

- достижения в культурно-творческой деятельности (категория описывает увлечения, хобби, возможна демонстрация фотографий или видео, категория может не нести профильной направленности) [10];

- достижения в спортивной деятельности (фотографии наград, грамот за спортивную деятельность, отношение к спорту, список спортивных секций в

которых занимается обучаемый) [11];

- опыт работы (список мест работы, список проектов выполненных обучаемым за вознаграждение).

Все загруженные документы проходят процедуру валидации, которая состоит в том, что за каждый документ выставляется оценка. Только работы с оценками 4 и 5 могут попасть в портфолио [12]. Оценивание проводится как преподавателями дисциплин, по которым прикреплены файлы, так и отделами, отвечающими за определённый вид деятельности обучающихся. Тем самым обеспечивается качество выложенных работ в портфолио. По мере его формирования студенты могут открыть доступ к своим достижениям. Открытый доступ можно получить только зарегистрированные в системе дистанционного обучения пользователи [13]. В этом случае просматривать данные портфолио могут студенты и преподаватели независимо от того на какие электронные курсы они подписаны. Также существует механизм открытия доступа к данным портфолио всем посетителям официального сайта института, где в специальном разделе перечислены направления подготовки, группы и данные студентов. Ссылка на портфолио генерируется блоком Exabis Eportfolio, соответственно все документы прикрепленные в портфолио находятся в системе Moodle. Дублировать их в другие сервисы не нужно.

Портфолио достижений выполняет несколько функций:

- диагностическую (фиксирует изменения и рост научных достижений обучающихся за определенный период времени);

- целеполагания (поддерживает учебные цели обучающегося) [14];

- содержательную (раскрывает весь спектр выполняемых обучающимся научных работ);

- мотивационную (поощряет результаты научной деятельности);

- рейтинговую (позволяет определить количественные и качественные индивидуальные достижения) в области научной деятельности.

Из многообразия сущностных характеристик портфолио, как правило, выделяют три ключевые:

- 1) основной смысл портфолио - презентация наиболее сильных сторон обучающихся;

- 2) привитие навыков анализа деятельности, самоорганизации, самоконтроля, самооценки;

- 3) самосознание и самоощущение своих результатов и понимание их динамики. Портфолио является не только современной эффективной формой оценивания научных достижений обучающихся, но и позволяет решать следующие важные педагогические задачи:

- поддерживать и стимулировать учебную и научную мотивацию обучающихся;

- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;

- развивать навыки оценочной (самооценочной) деятельности обучающихся [15];

- содействовать индивидуализации (персонализации) образовательного процесса;

- закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной адаптации в профессиональной среде.

Таким образом, портфолио достижений выступает эффективным средством фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающихся за определенный период времени с целью отображения их наиболее сильных сторон и максимального раскрытия потенциала [16].

Электронное портфолио научных достижений обучающихся характеризуется следующими особенностями:

- структурированностью и гибкостью, что дает возможность его модификации при необходимости;

- гипертекстовой технологией построения, обеспечивающей реализацию связи между компонентами портфолио [17];

- коммуникативной направленностью, позволяющей обучающимся осуществлять информационное взаимодействие на базе портфолио;

Электронное портфолио позволяет, с одной стороны, сохранять информацию, а с другой - оперативно вносить в него все необходимые изменения и дополнения [18].

Модуль электронный деканат от Free Dean's Office «Электронный Деканат» поставляется под свободной лицензией GNU GPL. Эта лицензия не ограничивает использование продукта. Преимущества электронного деканата - это системный подход к автоматизации учебного процесса, минимизирован ручной ввод информации за счет передачи результатов работы одной подсистемы в качестве входных данных другой. В этот модуль можно внести любые изменения: добавить нужные функции, интегрировать «Деканат» с базами данных или информационными системами, адаптировать его под конкретное учебное заведение. Модель можно настраивать или дорабатывать самостоятельно. Это модуль для среды дистанционного обучения Moodle, который добавляет возможность управления процессом обучения, типичным для российских школ, колледжей и вузов [19]. Он позволяет оперировать такими объектами, как «Направление подготовки», «Дисциплина», «Курс», «Академическая группа», «Семестр», «Учебный план слушателя», «Нагрузка преподавателя», «Итоговые оценки по дисциплинам», «Расписание», «Текущие оценки и посещаемость», «Журнал успеваемости и посещаемости», «Зачетная книжка», «Табельный номер преподавателя» и т.д. [20].

В настоящее время в Институте пищевых технологий и дизайна и Мининском университете постоянно идет работа в направлении улучшения качества описанных сервисов и моделей их использования, что является основой для обеспечения доступности качественного образования, одним из наиболее перспективных направлений организации профильного обучения на высоком, качественном уровне, что побуждает искать новые, современные подходы к организации образовательного процесса на основе электронного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гушин А.В., Прохорова О.Н. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE: Электронное обучение и электронная образовательная среда»/Вестник Мининского университета. 2015. № 3.
2. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кутепова Л.И. Организация информационной среды в системе дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного обучения//Перспективы науки. 2015. № 4 (67). С. 23-25.
3. Шевченко С.М., Мухина М.В., Кутепова Л.И., Смирнова Ж.В. Проектирование основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Сервис»: компетентностный подход Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 182.
4. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.
5. Гладкова М.Н., Гладков А.В. К вопросу об эффективности использования 3D-технологий в процессе военно-профессиональной подготовки курсантов // Сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: Актуальные проблемы современной науки и образования – Липецк: Липецкая региональная общественная организация общественной организации «Всероссийское общество изобретателей и рационализаторов», 2015. – С. 75-76.
6. Ваганова О.И., Хижная А.В., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов // Международный журнал при-

кладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4 (часть 4)

7. Костылева Е.А. Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами технологий взаимодействия: автореф. дис.. канд. пед. наук/Е.А. Костылева, Волж. гос. инженер.-пед. акад. Нижний Новгород., 2005. -23 с.

8. Медведева Т.Ю. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры [Электронный ресурс] / Т.Ю.Медведева, В.Б.Марик // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1.–URL:<http://www.mininuniver.ru/scientific/activities/vestnik/archive/1-9>

9. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования //Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (6). URL:http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2014-12-4/Vaganova_OI_Ermakova_OE.pdf

10. Кутепов М.М. Технология формирования профессиональных умений у будущих специалистов в области физической культуры: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижний Новгород, 2003. 163 с.

11. Макарова А. Н. Профессиональное развитие личности (профессиологический аспект): учебное пособие для вузов по специальности 050501. Новгород, 2006.

12. Гладкова М.Н. Интегративно-дифференцированное содержание профессионально-педагогического образования: Монография. -Н.Новгород: Изд-во ВГИПА, 2004. -109с.

13. Груздева М.Л. Содержание понятия «информационная культура»//Приволжский научный журнал. 2008. № 1. С. 178-182.

14. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кабадыко Г.И. Методическая система контроля качества обучения дисциплинам математического и естественнонаучного цикла обучающихся в условиях дистанционного обучения/Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-1. С. 238-242.

15. Гладкова М.Н., Гладков А.В. Реализация компетентностного подхода в системе военно-профессиональной подготовки курсантов // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. - Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2015. - С. 14-17.

16. Костылев Д.С., Костылева Е.А. Самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения MOODLE по дисциплинам математического и естественнонаучного цикла //Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 226-228.

17. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 129-132.

18. Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. О современных подходах к совершенствованию иноязычной подготовки в магистратуре. В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы девятой международной научно-практической конференции. Уварова Наталья Львовна, Рыбалко Татьяна Григорьевна. Нижегородский институт управления, 2015. С. 314-316.

19. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций//Современные тенденции развития технологического экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.

20. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой. -Н.Новгород: ВГИПУ, 2008.-225 с.

УДК 378.147

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

© 2016

Кутепов Максим Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Нижний Новгород (Россия)*

Ямбаева Наталья Вениаминовна, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин

Марийский государственный университет, Йошкар-Ола (Россия)

Елыгина Карина Алексеевна, студентка

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Нижний Новгород (Россия)*

Аннотация. Формирование физической культуры личности является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе. Особенностью организации занятий по физической культуре в вузе является приоритет практических занятий, где успешно решается задача развития физических качеств и обучают двигательным действиям. При этом теоретическая подготовка ограничивается немногочисленными лекциями и подготовкой рефератов. Решить эту проблему можно путем организации самостоятельной работы студентов в электронном учебно-методическом комплексе по дисциплине «Физическая культура». Представлен опыт разработки внедрения электронного учебно-методического комплекса дисциплины «Физическая культура», предназначенный для студентов заочной формы обучения в Moodle. Теоретической основой разработки и использования электронного учебно-методического комплекса дисциплины является комплексное взаимодействие системного, компетентностного, личностно-деятельностного и модульного концептуальных подходов. Представлена структура электронного учебно-методического комплекса: аннотация курса цели, задачи и образовательные результаты курса, инструкция по работе с курсом, рейтинг-план обучающегося, методические рекомендации по выполнению всех видов и форм учебной деятельности, дидактические материалы, оценочные средства, материалы для проведения промежуточной аттестации обучающихся, информационно-справочные материалы. В курсе отражены основные теоретические аспекты дисциплины и включены материалы, сгруппированные тематически по разделам курса «Вводное занятие», «Легкая атлетика», «Волейбол», «Баскетбол», «Общая и профессионально-прикладная физическая подготовка». Выделены преимущества использования электронного учебно-методического комплекса по сравнению с традиционными бумажными дидактическими материалами. Овладение теоретическими и методическими знаниями по физической культуре студенты способствует рефлексии, что делает учебно-тренировочную работу на практических занятиях более продуктивной. Информационные технологии дают возможность каждому студенту самостоятельно управлять индивидуальной образовательной траекторией, осуществлять учебно-познавательную, тренировочно-соревновательную, социально-коммуникативную виды деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, электронное обучение, moodle, физическая культура, электронный учебно-методический комплекс, высшее образование, самостоятельная работа студентов, учебная среда, общая и профессионально-прикладная физическая подготовка.

INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

© 2016

Kutepov Maxim Mikhailovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair «Physical Education and Sport»

Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

Yambaeva Natalya Veniaminovna, heard tutor of sports department

Mary state university, Yoshkar-Ola city, (Russia)

Elygina Karina Alekseevna, student

Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

Abstract. Formation of physical training of the person is an integral part of the educational process in high school. A feature of the organization of physical training in high school is a priority to practical training, where he successfully solves the problem of development of physical qualities and teach motor actions. This theoretical training is limited to few lectures and abstracts preparation. To solve this problem is possible by the organization of independent work of students in the electronic educational-methodical complex on discipline "Physical culture". Experience in the development of the introduction of electronic educational-methodical complex of discipline "Physical Education", "designed for students of correspondence courses in Moodle. The theoretical basis of the development and use of electronic educational complex discipline is a complex interaction of the system, competency, personal-activity unit and conceptual approaches. The structure of the electronic educational complex of: course goals, objectives and learning outcomes of the course, according to the instructions with the course, the student rating plan, guidelines on the implementation of all types and forms of educational activities, didactic materials, assessment tools for intermediate materials evaluation of students, information and reference materials. The course reflects the basic theoretical aspects of the discipline and includes materials, grouped thematically on sections of the course "Introduction session", "athletics", "Volleyball", "Basketball", "Total and professionally applied physical preparation." It highlights the advantages of using electronic educational complex as compared to the traditional paper teaching materials. Mastering the theoretical and methodological knowledge of physical training students contributes to reflection, making teaching and training work on a practical training more productive. Information technologies enable each student independently uspravlyat individual educational trajectory, carry out educational and informative, training, competitive, social and communicative activities.

Keywords: information technology, e-learning, Moodle, physical education, electronic educational - methodical complex, higher education, independent work of students, learning environment, general and professional - applied physical preparation.

Активное внедрение информационных технологий в образовательный процесс вуза обуславливает необходимость постоянного обобщения теоретических исследо-

ваний и обмена опытом. Теоретическим и экспериментальным исследованиям в области дистанционного обучения посвящены работы: А.В. Гущина, О.И. Вагановой,

Д.С. Костылева, Е.А. Костылевой, Л.И. Кутеповой [1, 2, 3, 4]. Использование виртуальной образовательной среды Moodle при дистанционном обучении рассматривается в работах Ю.М. Хохряковой, Р.Р. Хадиуллиной, Р.Р. Мухаметшина, Ж.В. Смирновой, В.В. Бушуевой и др. [5, 6, 7].

Использование в учебном процессе информационных технологий позволяет значительно повысить эффективность организации и управления самостоятельной работой студентов, расширить содержание обучения, использовать современные методы и организационные формы обучения. Формирование физической культуры личности является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе. Оно направлено на развитие способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей жизни и профессиональной деятельности. Особенностью организации занятий по физической культуре в вузе является приоритет практических занятий, где успешно решается задача развития физических качеств и обучают двигательным действиям [8]. При этом теоретическая подготовка ограничивается немногочисленными лекциями и подготовкой рефератов. Решить эту проблему можно путем организации самостоятельной работы студентов в электронном учебно-методическом комплексе по дисциплине «Физическая культура». Информационные технологии дают дополнительные возможности организации заочного обучения по физической культуре. Они позволяют студентам, территориально отделенным от учебного заведения, самостоятельно определять время освоения теоретического курса [9]. Для студентов спортсменов это особенно актуально из-за необходимости сочетания учебного процесса в вузе со спортивной деятельностью, учебно-тренировочными сборами и соревнованиями. Использование информационных технологий обучения студентов спортсменов позволяет вовлечь студентов в активную самостоятельную внеаудиторную деятельность по освоению теоретического курса и при этом выстраивать индивидуальный график учебного процесса в вузе с графиками тренировок и соревнований [10].

Использование информационных технологий обучения физической культуре в вузе, таких как интерактивных дисков CD-ROM, электронных досок объявлений, мультимедийного гипертекста, дает возможность не только повышать активность познавательной деятельности студентов, но и самостоятельно управлять им. Стимулирование обратной связи, обеспечение диалога и постоянной поддержки становится возможным благодаря современным технологиям [11].

Важным средством организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов заочного отделения по физической культуре является электронный учебно-методический комплекс дисциплины в Moodle [12].

Нами создан электронный учебно-методический комплекс дисциплины «Физическая культура», предназначенный для студентов заочной формы обучения, обучающихся по направлению подготовки 222000.62 «Инноватика» профиль подготовки «Управление инновациями в промышленности (машиностроение)».

Теоретической основой разработки и использования электронного учебно-методического комплекса дисциплины является комплексное взаимодействие системного, компетентностного, личностно-деятельностного и модульного концептуальных подходов. В соответствии с требованием системности за основу был взят модульный принцип построения учебного курса. Учебный модуль выступает структурной единицей курса, где отражены цели действий студента, необходимая информация, методические указания и задания для самоконтроля [13]. Содержание учебного материала комплекса полностью соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта и рабочей программе

дисциплины «Физическая культура».

В структуре электронного учебно-методического курса имеются все необходимые и достаточные средства для проведения учебных занятий и обучения в электронном режиме с использованием дистанционных образовательных технологий: аннотация курса цели, задачи и образовательные результаты курса, инструкция по работе с курсом, рейтинг-план обучающегося, методические рекомендации по выполнению всех видов и форм учебной деятельности, дидактические материалы, оценочные средства, материалы для проведения промежуточной аттестации обучающихся, информационно-справочные материалы. Он включает элементы и ресурсы: Вводной опрос, Глоссарий, Лекция, Задание, Тест, Гиперссылка, Файл, Книга.

В курсе отражены основные теоретические аспекты дисциплины и включены материалы, сгруппированные тематически по разделам курса «Вводное занятие», «Легкая атлетика», «Волейбол», «Баскетбол», «Общая и профессионально-прикладная физическая подготовка». В рейтинг-плане студента представлены все виды учебной работы и возможное количество баллов по итогам занятия, что позволяет вести учет и планировать свою деятельность.

Проектирование и отбор содержания учебного материала дистанционного курса начинается с определения объема и вида учебного материала, который может быть успешно освоен студентами в дистанционном режиме.

Составление преподавателем и студентами глоссария направлено на повышение эффективности запоминания терминов и понятий. На вводном занятии раскрываются основные требования по технике безопасности при физическом воспитании и основы здорового образа жизни студентов.

Для освоения теоретического материала подготовлены лекционные презентационные материалы. Представленные в курсе видеоматериалы позволяют продемонстрировать основные правила выполнения упражнений баскетбола, технику бега на сверхдлинные дистанции [14]. Видеоматериалы помогут овладеть студентам новыми знаниями, расширят их общий кругозор и повышают мотивацию к занятиям физкультурой и спортом. Практические задания выполняются студентами самостоятельно после освоения лекционного материала. Размещенные лекционные материалы, фрагменты электронных учебных пособий, видеоматериалы направлены на запоминание учебного материала и его последующее воспроизведение, что, согласно таксономии образовательных целей Б. Блума, обеспечивают овладение первым уровнем «знание». Выполнение практических заданий, составление глоссария направлено на достижение образовательных целей более высокого уровня «понимание» и «применение» [15].

Оценочные средства представлены в виде вопросов для самоконтроля знаний студентов и тестовых заданий для текущего, рубежного и итогового контроля. Для получения зачета по каждому разделу студент должен набрать не менее чем 55 баллов за выполнение тестовых и практических заданий. При этом у студентов есть возможность второй попытки тестирования. Время на прохождение испытания ограничено и определяется количеством вопросов.

Электронный учебно-методический комплекс преимущественно ориентирован на организацию самостоятельной познавательной деятельности студентов. Центральное место в дистанционном обучении занимает учение, а не преподавание. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента спортсмена является ведущей, что позволяет обеспечить всем студентам равные образовательные возможности. Активизация познавательной деятельности студентов возможна при условии адаптации содержания учебного материала к индивидуальным особенностям каждого студента, личностным целям и задачам учения, уровню формирования

ности компетентности, психологическим и возрастным особенностям и потребностям [16]. Возможности электронной среды позволяют преподавателю осуществлять контроль учебной деятельности студентов (когда, как часто и сколько по времени студент просматривал учебный материал, в какое время, сколько раз отвечал на вопросы в тесте и т.п.).

Использование электронного учебно-методического комплекса имеет существенные преимущества по сравнению с традиционными бумажными дидактическими материалами:

- наличие модульной структуры учебной дисциплины позволяет определять степень детализации учебного материала;
- возможность интегрировать большие объемы информации в одном курсе [17];
- экономия времени и материальных затрат на регулярное обновление содержания учебных материалов;
- использование технологий мультимедиа позволяет реализовать на практике принцип наглядности обучения, поэтапно отследить выполнение отдельных упражнений;
- применение гипертекстовой технологии дает возможности регулирования индивидуальной траектории обучения каждым студентом;
- студенты имеют возможность регулярного контроля и самопроверки приобретенных знаний;
- упрощается процесс обработки результатов тестирования.

Использование Moodle позволяет повысить мотивацию студентов, конфиденциальность (каждому студенту выдается индивидуальный логин и пароль), интерактивность, доступность, индивидуализацию обучения. Дает возможность многократно повторить изучаемый материал, обеспечивает наглядность и многовариантность представления учебного материала [18].

Качественно разработанный электронный учебно-методический комплекс способствует повышению уровня образовательного процесса и уровня профессионализма студентов. Являясь частью дидактического обеспечения учебного процесса, выполняет организационную, учебную, контролируемую, корректировочную, коммуникативную, рефлексивную и прогностическую функции [19]. Электронный учебно-методический комплекс является новым подходом к формированию учебных средств и материалов для высшего профессионального образования. Для него характерна комплексность учебно-методических материалов, так как включает в себя различные бумажные издания, электронные приложения мультимедиа объектов, цифровое приложение видеоматериалов на компакт-дисках. Имеется возможность регулярно обновлять материалы в соответствии с требованиями стандарта [20].

Овладение теоретическими и методическими знаниями по физической культуре студенты способствуют рефлексии, что делает учебно-тренировочную работу на практических занятиях более продуктивной. Информационные технологии дают возможность каждому студенту самостоятельно управлять индивидуальной образовательной траекторией, осуществлять учебно-познавательную, тренировочно-соревновательную, социально-коммуникативную виды деятельности. Таким образом, использование информационных технологий позволяет обеспечить управление самостоятельной работой студентов и способствует повышению качества образовательного процесса, реализации требований ФГОС ВО нового поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 2 (6). С. 12.
2. Ваганова О.И., Хижная А.В. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

де Moodle // Общество: социология, психология, педагогика. -2016. -№ 1. -С. 93-94.

3. Гуцин А.В., Филатова О.Н. Информационно-коммуникационная культура педагога как ведущий аспект перехода педагогического образования в новое качественное состояние // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-2. С. 454-458.

4. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кутепова Л.И. Организация информационной среды в системе дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного обучения // Д.С. Костылев, Е.А. Костылева, Л.И. Кутепова // Перспективы науки. -2015. -№ 4 (67). -С. 23-25.

5. Хадиуллина Р. Р., Мухаметшин Р. Р. Структура электронных курсов в виртуальной обучающей среде Moodle для студентов обучающихся в вузах физической культуры // МНИЖ. 2013. №8-3 (15) С.123-125.

6. Хохрякова Ю. М. Система Moodle как средство оптимизации управления самостоятельной работой студентов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. №2-2 С.318-321.

7. Шевченко С.М., Мухина М.В., Кутепова Л.И., Смирнова Ж.В. Проектирование основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Сервис»: компетентностный подход Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 182.

8. Кутепов М.М. Технология формирования профессиональных умений у будущих специалистов в области физической культуры: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород, 2003. 163 с.

9. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций // Современные тенденции развития технолого-экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.

10. Кутепов М.М. Технология формирования профессиональных умений у будущих специалистов в области физической культуры: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород, 2003. 24 с.

11. Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. О современных подходах к совершенствованию иноязычной подготовки в магистратуре. В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы девятой международной научно-практической конференции. Уварова Наталья Львовна, Рыбалко Татьяна Григорьевна. Нижегородский институт управления, 2015. С. 314-316.

12. Костылев Д.С., Костылева Е.А. Самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения MOODLE по дисциплинам математического и естественнонаучного цикла/Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2 (3). С. 226-228.

13. Гладкова М.Н. Интегративно-дифференцированное содержание профессионально-педагогического образования: Монография.-Н.Новгород: Изд-во ВГИПА, 2004.-109с.

14. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 129-132.

15. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой.-Н.Новгород: ВГИПУ, 2008.-225 с.

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.

17. Смирнова Ж.В., Бушуева В.В. Электронное обучение при изучении естественнонаучных дисциплин: плюсы и минусы // В сборнике: Наука и образование

в XXI веке Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. ООО «АР-Консалт». 2015. С. 41-43.

18. Лапшова А.В. Профессиональная компетентность как интегративный ресурс личности педагога-профессионала//Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 2-3 (21). С. 44-45

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

20. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: дис.. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2002. 182 с.

УДК 378.2

**РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ
СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2016

Лощаков Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Безопасности жизнедеятельности и медицины чрезвычайных ситуаций»*Ивановская государственная медицинская академия, Иваново (Россия)***Пахолков Александр Владимирович**, кандидат психологических наук, соискатель
Ивановский государственный университет, Иваново (Россия)

Аннотация. Общеизвестным приоритетом в развитии российских вузов и формировании научно-образовательного пространства является научно-инновационная, социально-ориентированная деятельность. Формирование инновационной среды определяется необходимостью развития взаимодействия между вузами и предприятиями, повышением качества подготовки специалистов, уровня развития исследовательской базы и инновационной активности. Но теория формирования и развития готовности педагогов к инновационно-ориентированной деятельности представлена недостаточно полно. В условиях реализации новых стандартов необходимы и новые инновационные подходы к подготовке педагогических кадров. Инновационно-ориентированная деятельность в сфере профессионального образования рассматривается нами как интегративная совокупность образовательных программ разного уровня, инновационных структур и механизмов управления ими. Результатом этой деятельности должно стать формирование комплекса компетенций, необходимых педагогам для успешной инновационной деятельности, подтвержденной личным опытом участия в разработке, распространении и внедрении инноваций. Развитие инновационной направленности образовательных программ может осуществляться несколькими путями. Способность к инновационной деятельности может быть отнесена к ключевым компетенциям. Результатом подготовки выступает готовность педагогических кадров к инновационной деятельности в профессиональной сфере, базирующаяся на их информационной осведомленности о сущности инновационной деятельности и практическом опыте знакомства с различными вариантами её осуществления. Все это определяет сетевой характер развития современного университета, становление его в качестве подлинного интегратора достижений науки и практики.

Ключевые слова: приоритет, формирование, взаимодействие, повышение, инновационная направленность, инновационный подход

**DEVELOPMENT OF INNOVATION COMPETENCE IN CONDITIONS
OF SOCIAL-ORIENTED ACTIVITIES**

© 2016

Loshchakov Alexander Mihajlovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair «Life safety and medical emergencies»*Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo (Russia)***Paholkov Alexander Vladimirovich**, candidate of psychological sciences, applicant
Ivanovo State University, Ivanovo (Russia)

Abstract. The general validity of a priority in the development of Russian universities and the formation of scientific and educational space is a scientific-innovative, socially-oriented activities. Formation of innovation environment is determined by the necessity of development of cooperation between universities and enterprises, improve the quality of training, the level of development of the research base and innovation activities. But the theory of the formation and development of readiness of teachers to the innovation-oriented activities is presented insufficiently. In the context of the implementation of the new standards are needed, and innovative new approaches to teacher training. Innovation-oriented activities in the field of vocational training is considered by us as an integrative set of educational programs of different levels, innovative structures and management mechanisms. The result of this activity should be the formation of the complex skills required teachers for successful innovation, proven personal experience in the development, dissemination and implementation of innovations. The development of innovation orientation of educational programs can be done in several ways. The ability to innovate can be attributed to the key competencies. The result of acts preparation readiness of teaching staff to innovate in the professional sphere, the information based on their awareness of the essence of innovation and practical experience of exploring the various options of its implementation. All this determines the nature of the power of the modern university, its formation as a true integrator of science and practice.

Keywords: priority, formation, cooperation, improvement, innovation focus, innovative approach

Для инновационного прорыва России в русле реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» необходима скоординированная работа по подготовке новых педагогов, педагогов-исследователей, организаторов инновационной работы. Новый учитель требует новых компетенций. Вместе с тем теория формирования и развития готовности педагогических кадров к инновационно-ориентированной деятельности представлена недостаточно полно. Очевидно, что в условиях реализации ФГОС необходимы новые подходы, интенсифицирующие инновационную направленность подготовки педагогических кадров. В общекультурных и профессиональных компетенциях, которыми должен обладать выпускник в соответствии с ФГОС ВПО по педагогическому направлению, необходимо выделить те, которые косвенно или непосредственно влияют на подготовку к инновационной педагогической деятельности.

Создание и внедрение любых инноваций происходит в результате инновационной деятельности – деятельно-

сти, направленной на практическое освоение результатов научных исследований и разработок, повышающих эффективность осуществления технологических процессов, используемых в практической деятельности, а также на практическое освоение результатов научных исследований и разработок, обеспечивающих создание нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке. Инновационная педагогическая деятельность – это процесс создания и освоения педагогических инноваций [1,2]. Под инновационной педагогической деятельностью в системе высшего профессионального образования мы будем понимать деятельность по поиску, изучению, распространению, разработке и внедрению педагогических и организационных инноваций, трансферу результатов фундаментальных и прикладных НИР в учебный процесс и созданию инновационной образовательной среды, повышающей инновационную активность студентов и слушателей дополнительного образования.

Определяя инновационно-ориентированную деятельность в сфере профессионального образования мы рассматриваем ее как интегративную совокупность образовательных программ разного уровня, а также инновационных структур и механизмов управления ими, нацеленную на формирование комплекса компетенций, необходимых педагогам для успешной инновационной деятельности, подтвержденной личным опытом участия в разработке, распространении и внедрении инноваций. Инновационно-ориентированная деятельность направлена на решение ряда задач: разработку инновационных образовательных программ; модернизацию и создание инновационной инфраструктуры, обеспечивающей возможность эффективной реализации инновационных образовательных программ; разработку, апробацию и внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий; подготовку к инновационной деятельности в рамках основных и дополнительных образовательных программ; создание инновационных продуктов (технологий). Содержание инновационно-ориентированной деятельности в педагогическом вузе представляет собой комплекс образовательных программ, реализующих принципы инновационно-ориентированного профессионального образования, нацеленных на развитие в университете опережающей подготовки педагогических кадров. Развитие инновационной направленности образовательных программ может осуществляться несколькими путями:

- включением в перечень квалификационных требований к выпускникам готовности к инновационной деятельности;
- разработкой новых образовательных программ;
- включением новых учебных дисциплин из различных областей инноватики в действующие образовательные программы.

Результатом подготовки выступает готовность педагогических кадров к инновационной деятельности в профессиональной сфере, базирующаяся на их информационной осведомленности о сущности инновационной деятельности и практическом опыте знакомства с различными вариантами её осуществления.

Компетентностный подход к реализации образовательных программ требует определения структуры и функционального взаимодействия формируемых в выпускниках компетенций. Отечественные социологи, психологи и методисты (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбова, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.Г. Кирпичник, Д.А. Махотин, Н.А. Рототаева, В.В. Сериков, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадрин и др.) под таким подходом в самом общем виде понимают основанное на знаниях формирование в процессе обучения и практической деятельности интеллектуально- и личностно обусловленного социально-профессионального качества индивида. Исследование компетентности в аспекте формирования готовности к профессиональной деятельности привело к появлению и использованию в педагогической литературе термина «профессионально-педагогическая компетентность». Данному вопросу посвящены работы таких ученых, как Е.В. Бондаревская, Ю.В. Вардьян, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.И. Панина, Ю.Г. Татур, Т.В. Шадрина и др. Несмотря на имеющееся различие в подходах [3-10], исследователи единодушны в том, что «... профессиональная компетентность преподавателя ... является одной из важнейших характеристик его деятельности и интегральным качеством личности, выступающим и как результат, и как важнейшее условие эффективности профессионально-педагогической деятельности» [11].

Современный взгляд на подготовку педагога-исследователя, обладающего обширными методологическими знаниями, умеющего вести исследовательский поиск, готового работать в учебном заведении инновационного типа, способного к самообразованию и реали-

зации в педагогической деятельности гуманистических принципов обуславливает необходимость формирования инновационных компетенций. Разработчик компетенций Г. Халаж относит способность к инновационной деятельности к ключевым компетенциям, которыми должны обладать европейцы [12].

Обобщенные формулировки компетенций в области инновационной деятельности для выпускников представлены в табл. 1

Таблица 1 – Обобщённые формулировки компетенций

Группа компетенций	Формулировка компетенций
Общекультурные (для всех категорий образовательных программ)	Восприимчивость к инновациям, способность к осмыслению необходимости инновационной деятельности и аккумулярованию опыта инновационной деятельности
Профессиональные (уровень высшего образования – бакалавриат)	Готовность к освоению инноваций и выполнению отдельных этапов инновационных проектов в образовании
Профессиональные (уровень высшего образования – магистратура)	Готовность к разработке инновационной продукции и коммерциализации научно-технических достижений, организации инновационной деятельности в образовании
Профессиональные (уровень послевузовской подготовки)	Способность к разработке инноваций, готовность к коммерциализации инновационной продукции, организации инновационной деятельности в научно-технической и образовательной областях
Профессиональные (уровень дополнительного профессионального образования)	Готовность к решению комплекса задач инновационной деятельности в образовании в соответствии с программами инновационного развития учреждения и региона

Г.И. Боинчану определяет инновационную компетентность педагога как психический феномен, характеризующий творческую направленность на качественное преобразование с помощью новых средств практики образовательной деятельности в целях повышения ее эффективности, а также его способность выявлять актуальные проблемы образования учащихся, находить и реализовать эффективные способы их решения [13]. Как отмечает Н.О. Липатова, «... инновационная компетентность (способность творить, создавать новый продукт, вводить новые технологии и методы в процесс обучения) позволяет преподавателю проявлять свои индивидуальные возможности, самореализовываться в профессиональной деятельности...» [14], выступая в качестве меры «... готовности специалиста использовать свой интеллектуальный потенциал для максимально эффективного достижения инновационных целей деятельности» [15].

Мы рассматриваем инновационную компетентность как готовность субъекта деятельности, выраженную в знаниях, умениях, способностях и мотивах, получать и реализовывать продукты интеллектуальной деятельности. Установлено, что инновационная компетентность позволяет на более высоком уровне формировать студентов как будущих конкурентоспособных специалистов, опосредованно получить признание, быть оцененным как специалист, обладающий оптимальным уровнем профессионализма, мастерства и профессионального самосознания, индивидуальным стилем деятельности и высоким уровнем акмеологического развития [16].

При рассмотрении проблемы формирования инновационной компетентности будущих педагогов мы основываемся на акмеологическом подходе к продуктивной педагогической деятельности Н.В. Кузьминой. Предметом акмеологии являются законы создания продуктов в свойствах участников образовательного процесса средствами образовательных практик. Именно категория продуктивности деятельности синтезирует в себе инновационный потенциал акмеологии и позволяет экстраполировать теоретико-методологический аппарат

акмеологии на подготовку педагогических кадров к инновационной деятельности.

Главным в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов, которая базируется на фундаментальных или прикладных научных исследованиях. Включение студентов в работу научных коллективов, внедрение результатов научных исследований в производственный процесс для получения конечного продукта определяет инновационный потенциал подготовки студентов. Теория продуктивной педагогической деятельности основывается на обучении студентов проектированию и частичной проверке авторских систем деятельности. Проект авторской системы деятельности, создаваемой в процессе овладения основами мастерства и профессионализма преподавателем и студентом, выступает тем продуктом, который реализуется студентом в непосредственном педагогическом процессе. Создание интеллектуального продукта в виде проекта авторской системы деятельности характеризует акмеологические технологии с точки зрения инновационной направленности. Проект авторской системы деятельности студента – это теоретическая и экспериментальная модель его практической деятельности, которую он проектирует сам под руководством преподавателя на основе сравнительного наблюдения, анализа и оценки высоко-, средне- и малопродуктивных реальных систем деятельности преподавателей именно в той специальности и профессии, которую он осваивает в вузе. В процессе проектирования авторских систем деятельности на основе синтеза теоретической и практической готовности и возможности использовать знания и опыт их применения в процессе решения имитационно-моделируемых и реальных профессионально-педагогических задач происходит формирование инновационных компетентностей студентов.

Системообразующей характеристикой инновационного цикла является процесс от производства идеи до получения серийного продукта. Авторские программы, которые студенты разрабатывают по заявкам субъектов рынка образовательных услуг: организаций, предприятий и других партнеров, выступают именно тем продуктом, который будет реализован ими в непосредственной работе с детьми. Эта особенность – от производства идеи до серийного использования ее на практике – определяет инновационный характер подготовки к педагогической деятельности. Те профессионально-значимые новообразования, которые приобретают студенты при работе с детьми, реализуя инновационные образовательные и воспитательные услуги, свидетельствуют о формировании и развитии компетентностей будущего педагога.

Привлечение к творческой, исследовательской и аналитической работе позволяет использовать творческий потенциал молодежи для выработки инновационных подходов к решению актуальных социально-педагогических задач. Важно подчеркнуть, что выполнение разработок, направленных на решение конкретных задач в условиях педагогической действительности, позволяет привнести в образовательный процесс, составляющий основу деятельности сферы высшего образования, элементы практического использования тех теоретических знаний, которые получают слушатели высших учебных заведений в образовательном процессе. Именно в этом процессе достигается реализация инновационного потенциала вуза и осуществляется практическая интеграция деятельности научных школ в эффективное функционирование инновационной инфраструктуры как единого целого. Подлинно научный характер открытий, воплощенный в результатах интеллектуальной деятельности, может быть обеспечен лишь тогда, когда студенты, молодые ученые проводят исследования в рамках существующих научных коллективов, динамично развивающихся научных школ. Именно здесь проявляется

в явной мере необходимое и достаточное условие научно-образовательного процесса вуза – продуктивное взаимодействие профессора и студента. Только лишь в тесном контакте с учеными студенты могут приобщиться к получению и производству инновационных продуктов и услуг. Возлагать надежды на то, что студент самостоятельно сможет генерировать идею и оптимально довести ее до момента коммерциализации вряд ли стоит. Да и не в этом смысл инновационного характера профессиональной подготовки в вузе. Ведь тесное взаимодействие преподавателей и студентов имеет еще более значимый «некоммерциализируемый» воспитательный эффект – воспитание культуры научного поиска, систематичность в работе, уважение к научному труду, воспитание ученого, обладающего современными навыками и компетенциями инновационной деятельности в профессиональной сфере. Именно эта задача соответствовала бы функции активизации инновационной деятельности выпускников педвуза в сфере их профессиональной деятельности, формирования способностей инициировать и реализовывать инновационные проекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : ИЧП «Издатель-Магистр», 1997.
2. Шушкевич, С.Н. Анализ инновационных процессов в педагогической теории и практике / С.Н. Шушкевич // Вестник развития науки и образования. – 2009. – № 2 – С. 88-95.
3. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.
4. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.
5. Шамина Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 132-135.
6. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.
7. Притуляк Л.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.
8. Пецина И.А. Современные подходы к определению понятия «профессиональная компетенция» в психолого-педагогических исследованиях // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 95.
9. Люсев В.Н., Чапаев Н.К., Шевченко К.В. Теоретико-методологические аспекты интеграции педагогических и производственных факторов в профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 126-132.
10. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.
11. Цырикова, Н.П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза непедагогического профиля в процессе педагогической деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 19 с.
12. Huttmacher, Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
13. Боинчану, Г.И. Формирование инновационной компетентности преподавателя высшего учебного заведения системы МВД России / Г.И. Боинчану // Вестник

Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2010. - № 3. – С. 44-50.

14. Липатова, Н.О. Модель профессиональной компетентности будущего преподавателя иностранного языка/ О.Н.Липатова // Психолого-педагогические проблемы современного профессионального образования: Сб. науч. статей. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2005. – С. 160–170.

15. Полещенко, К.Н., Верховгляд Е.В. Развитие и реализация интеллектуального потенциала персонала организации в условиях экономики знаний / К.Н.Полещенко, Е.В.Верхогляд // Молодежь третьего тысячелетия. XXXIII региональная научно-практическая конференция. – Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2009. – С. 159-163.

16. Шаймакова, Ж.Б. Роль инновационной компетентности в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы/ Ж.Б.Шаймакова// Акмеология. – 2009. – № 2. – С. 38-45.

УДК 37.017.7

**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЁЖИ – ВАЖНЕЙШАЯ
ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2016

Магомедова Елена Васильевна, кандидат философских наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и иностранных языков**Остапенко Ирина Алексеевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и иностранных языков*Азово-Черноморский инженерный институт, Зерноград (Россия)*

Аннотация. В статье выдвигается положение об обязательности мировоззренческой направленности системы современного образования. Авторы выдвигают и анализируют факторы, препятствующие мировоззренческому самоопределению современной российской молодёжи. Отмечается недостаточная теоретическая и практическая разработка проблем мировоззренческой направленности образования, связанная с ослаблением позиций воспитания как важнейшей составляющей образовательного процесса. Под влиянием СМИ и интернета меняется мышление и восприятие индивида, его мотивационно-потребностная сфера. Интернет-воздействие способствует манипуляции сознанием молодёжи. Препятствует мировоззренческому самоопределению подрастающего поколения также и мировоззренческая неопределённость педагога, которому в современных социально-политических условиях сложно ориентироваться в обществе, в котором царит мировоззренческий хаос. Происходит дегуманизация современного образования, в том числе в результате изъятия из учебных планов (или сокращения) гуманитарных дисциплин. Наблюдается разрыв связей между поколениями и недостаточное использование потенциала старшего поколения в формировании мировоззрения молодёжи в силу социокультурного статуса пожилых людей в современном российском обществе. Низкое материальное положение стариков вызывает у молодых людей не желание учиться у них, а страх перед старостью, жалость или пренебрежение к пожилым людям. В статье подчёркивается, что для решения проблемы мировоззренческого самоопределения молодёжи необходима активизация мировоззренческого потенциала всех компонентов системы образования.

Ключевые слова: мировоззрение, мировоззренческое самоопределение, молодёжь, воспитание, образование, общее образование, высшее образование, педагогика, педагог, гуманитарные дисциплины, дегуманизация.

**IDEOLOGICAL SELF-DETERMINATION OF THE YOUTH IS THE MOST IMPORTANT
PROBLEM OF MODERN RUSSIAN EDUCATION**

© 2016

Magomedova Yelena Vasilievna, candidate of philosophical sciences, associate professor of the chair of professional pedagogy and foreign languages**Ostapenko Irina Alekseevna**, candidate of philosophical sciences, associate professor of the chair of professional pedagogy and foreign languages*Azov-Black Sea engineering Institute Zernograd (Russia)*

Abstract. The article advances the idea of the mandatory ideological orientation of modern education. The authors propose and analyze the factors that prevent ideological self-determination of modern Russian youth. There is insufficient theoretical and practical development of problems of the ideological orientation of the education, connected with weakening of positions of upbringing as the most important component of the educational process. Under the influence of the mass media and the Internet the way of thinking and perception of an individual, the need-motivational sphere is changing. The Internet effect promotes manipulating the consciousness of the youth. The youngsters' determination is also impeded by the ideological uncertainty of the teacher who may be a bit directionally-challenged in the society where ideological chaos reigns. The dehumanization of contemporary education is taking place as a result of withdrawal from the curriculum (or reduction) of the humanitarian subjects. There is a gap of intergenerational relations and the insufficient use of potential of the older generation in shaping of the worldview of young people owing to socio-cultural status of elderly people in modern Russian society. Poor financial situation of the elderly cause young people not want to learn from them, entails the sense of fear of old age, pity or contempt for the elderly. The article stresses that to solve the problem of ideological self-determination of the youth is necessary to intensify the ideological potential of all components of the education system.

Keywords: ideology, ideological self-determination, youth, upbringing, education, general education, higher education, pedagogy, teacher, humanitarian subjects, and dehumanization.

Проблема мировоззренческого самоопределения молодёжи связана сегодня с необходимостью найти ответы на два вопроса: почему мировоззренческое самоопределение молодёжи стало проблемой в современном российском обществе и какие именно факторы препятствуют решению этой проблемы.

Необходимость мировоззренческой направленности системы образования сегодня, как, впрочем, и на всех этапах развития образования и общества, несомненна. Вопрос в том, как это обязательное в теории положение реализуется на практике.

Человечество переживает сегодня бифуркационный взрыв, в корне меняющий привычные основания организации и функционирования общества, в результате чего мы стали свидетелями и участниками системного кризиса, поразившего политику, экономику, экологию, антропологию, нравственность. Российское общество не исключение. Более того, начиная с 1985 года, мы живём в ситуации социальной неопределённости. Именно поэтому мы особенно остро нуждаемся в таком типе челове-

ка, который мог бы оптимально адаптироваться к этому непрерывно меняющемуся миру и при этом осознавать и успешно решать задачу собственного личностного развития. Иными словами, необходим человек с определённым типом мировоззрения, сохраняющим известную преемственность этнокультурного опыта, ценностных ориентаций российской цивилизации и одновременно включающим в себя новые знания и оценки, получаемые в обществе, объективно включённом в мировые процессы глобализации.

Необходимость мировоззренческой направленности образования осмыслена не только на научно-практическом уровне, о чём свидетельствуют работы философов, психологов, педагогов, но и на уровне власти. Так, Э.А. Манушин среди главных проблем высшего профессионального образования называет проблему морально-нравственного воспитания молодёжи, снижение интеллектуального потенциала, отсутствие у студентов установки на труд [1]. Эти же вопросы рассматриваются С.Э. Берестовицкой [2], [3], И.В. Метлик [4], Г.С.

Степановой [5] и др. Правовое регулирование указанной проблемы обеспечивают такие нормативные документы, как Национальная доктрина образования в Российской Федерации [6], определяющая развитие российского образования до 2025 года, государственные образовательные стандарты, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [7]. Например, Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования на первое место в перечне требований к оценке результатов образования ставит «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению... формирование целостного мировоззрения» [8].

Однако определить и сформулировать задачу ещё не означает её решить. Попробуем проанализировать факторы, препятствующие успешному и быстрому решению поставленной задачи.

Во-первых, на данный момент российская педагогическая наука, как, впрочем, и другие гуманитарные дисциплины, не имеет ни глубоких теоретических разработок проблемы мировоззренческой направленности образования, ни практического опыта решения. Мировоззрение рассматривается в основном в философском плане [9], анализируются также вопросы мировоззрения современной молодёжи безотносительно к образованию и его огромного потенциала в данной сфере [10], [11], [12]. Рассматриваются некоторые аспекты формирования профессионального мировоззрения студенчества [13], отдельные компоненты мировоззрения [14], анализируется соотношение мировоззрения молодёжи религии [15]. Формирование личности человека, её мировоззрения – основная задача воспитания как составной части образовательного процесса. Как правило, содержание и цели воспитания обусловлены культурно-исторической спецификой общества, его системой ценностей, глобальными мировыми процессами. После распада СССР наше общество и государство, увлечённые западными либерально-демократическими ценностями и внедрением в жизнь новых форм социально-экономических отношений, упустило из виду воспитание как важнейшую составляющую образовательного процесса. Вернее, мы отказались от советской практики воспитания и попытались «пересадить» на нашу почву воспитательные практики Запада, не обращая внимания на такие «мелкие» недостатки российской реальности 90-х, как социальная нестабильность, резкое падение уровня жизни населения, экономическая и политическая зависимость от «дружелюбного» Запада, масштабная криминализация российского общества и т. п. В итоге выросло «потерянное» поколение, или как у нас сегодня называют, – поколение, воспитанное на программе «Дом-2». Сегодня у представителей этого поколения растут свои дети, мало отличающиеся от родителей по уровню жизни и уровню духовного развития.

Во-вторых, важнейшим агентом социализации современного человека становятся СМИ, информационное пространство. В результате коренным образом меняется мышление и восприятие индивида, его мотивационно-потребностная сфера. Ещё в 70-80-е гг. XX века Е.Ф. Фукуяма с тревогой констатировал тот факт, что в современном обществе культивируются и пропагандируются в качестве социального идеала материальные ценности и развлечения на фоне растущего бездушного отношения к окружающим и внушения мысли и приоритете прав по отношению к обязанностям. Это приводит к нарастанию эгоизма, жестокости, расцвету потребительской культуры, потере нравственных ориентиров [16]. Однако дело не только в тиражировании асоциальных идеалов и норм поведения. Наиболее мощным фактором влияния на сознание современного человека, особенно на несформировавшиеся умы подрастающего поколения, стал интернет. Информационная Сеть – это не только средство формирования нового пространства-времени, где человек за одну минуту может преодолевать

огромные расстояния, как в географическом смысле, так и в историческом, но это в первую очередь источник знаний. Причём этот источник значительно потеснил в образовательном пространстве традиционные проводники знаний – Семью и Школу. Опасность в том, что растущий человек не в состоянии осмыслить огромный объём информации должным образом, а возможность быстрого получения необходимой информации (обратим внимание – не знаний, а именно информации) не способствует развитию любознательности, желанию получить системные фундаментальные знания. В итоге у большей части молодёжи формируется так называемое «клиповое мышление» [4], когда человек схватывает лишь фрагменты информации, не умея сложить эти части в единое целое. Наблюдаются также «формирование фрагментарного мировоззрения, снижение ценности поиска истины, формирование потребности в немедленном удовлетворении собственных желаний и потребностей; снижение качества межличностного общения; повышение агрессии из-за огромного количества сцен насилия» [17, с. 42]. Такая личность – благодатный материал для манипулирования ею: можно внушить какие угодно ценности, приоритеты, принципы, а, в конечном счёте, сформировать у молодого человека определённое поведение и отношение к чему-либо. Всё это ярко проявилось в событиях последних лет на Украине.

Корректировать влияние Сети на сознание молодого поколения возможно только при условии тесного взаимодействия всех общественных институтов: семьи, школы, религиозных организаций и других институтов общественного участия. Такое социальное партнёрство позволит выявить и реализовать заказ общества на воспитание личности определённого типа. На сегодняшний день важнейшими факторами, затрудняющими осуществление социального взаимодействия по воспитанию нравственности подрастающего поколения, являются отсутствие гражданского согласия в современном российском обществе, когда различные социальные институты оказывают на молодое поколение разнонаправленное влияние, а также острые социальные противоречия в стране на фоне падения уровня жизни подавляющей части населения.

Третий фактор, препятствующий полноценному мировоззренческому самоопределению молодёжи, – мировоззренческая неопределённость педагога. Что бы ни происходило в мире, влияния образовательного учреждения на неокрепшие умы ещё никто не отменял. Однако сегодня самому педагогу трудно ориентироваться в обществе, в котором царит мировоззренческий хаос. Духовная жизнь современного российского социума – это конгломерат разных ценностей, верований, идеалов, имеющих зачастую довольно слабую рациональную аргументацию. Педагог всегда оказывает мировоззренческое влияние на учащихся в силу того, что в процессе педагогического общения происходит их психическое взаимодействие, которое может быть целенаправленным и спонтанным, сознательным и подсознательным. Осознанное влияние формируется целенаправленным убеждением, в которое неизбежно включаются и механизмы внушения. Эффективность убеждения значительно возрастает, если педагог пользуется высоким нравственным и интеллектуальным авторитетом у своих учеников. Разновидностью неаргументированного социального взаимодействия является подражание, которое может быть внешним и внутренне мотивированным, осмысленным. Получается, мировоззренческая составляющая личности педагога частично присваивается учащимися. Для активизации данного процесса необходима соответствующая методическая работа в каждом образовательном учреждении. Её целью должна стать актуализация мировоззренческого потенциала школьного образования. Однако здесь свои трудности, и мы переходим к анализу четвёртого фактора-препятствия на пути к мировоззренческому самоопределению под-

растающего поколения.

Это дегуманизация современного образования. Ни для кого не секрет, что нравственный стержень человека, систему его взглядов на мир, общество, самого себя формируют прежде всего гуманитарные науки. Однако сегодня в учебных планах образовательных учреждений (в первую очередь речь идёт о вузах) их место заняли социально-экономические дисциплины (политология, социология, экономика и т. п.). Мы уже отмечали данную тенденцию ранее [18]. Это происходит на фоне снижения уровня интеллектуального развития большинства школьников. Е.С. Симакова, опираясь на данные, опубликованные на официальном сайте ФИПИ после проведения ЕГЭ по русскому языку в 2014 году, приводит такие цифры: только 6 % учащихся продемонстрировали способность широко осмысливать мировоззренческие проблемы и делает вывод, с которым трудно не согласиться: «...У выпускников наблюдается задержка процесса формирования мировоззренческих установок, понижение уровня речевого развития, примитивность эмоций и стереотипность представлений о мире и суждений о нём» [19, с. 81]. Вряд ли выявленная тенденция является случайной. Скорее, это закономерное следствие дегуманизации образовательного процесса. Понять культурно-историческую и социальную специфику того или иного общества, проникнуться «духом» эпохи позволяют такие учебные дисциплины, как история, история мировых цивилизаций, мировая художественная культура и т. п. На этих занятиях в наибольшей степени формируются мировоззренческие основы личности, способность к интерпретационной деятельности, к диалогу и дискуссии, навыки коммуникативной культуры, умение проводить исторические параллели, что позволяет, в свою очередь, формировать гражданскую и культурную идентичность молодого российского поколения. В этих условиях преподавание гуманитарных дисциплин в вузе требует от педагога особого подхода и особых форм воздействия на обучающихся [20].

Дегуманизация образования имеет и ещё один негативный аспект. Согласно данным, приводимым С.Э. Берестовицкой [2], наиболее точно формулируют мировоззренческую направленность своего предмета учителя истории и обществознания, русского языка и литературы, музыки, т. е. «гуманитарии». Аналогичная ситуация в вузах, особенно в вузах технических. Объясняется она просто: как правило, преподаватели дисциплин негуманитарного цикла не задумываются о мировоззренческих аспектах своего предмета. Следовательно, необходимо формировать мировоззренческую культуру самого педагога, умеющего «выстраивать преподавание предмета и воспитательного процесса в формах мировоззренческого дискурса, передавать ученикам навыки мировоззренческой аргументации, способности обоснования своих собственных мировоззренческих взглядов, самостоятельного выбора позиции» [2, с. 284]. Такой педагог должен владеть философскими, психологическими, религиозно-научными знаниями, позволяющими осмыслить мировоззренческое содержание своего предмета, приобщить учащихся к своему личностному опыту.

Ещё один фактор, препятствующий мировоззренческому самоопределению молодёжи, – это изменения, произошедшие в механизме социализации молодого поколения. Одной из причин является разрыв межпоколенческих этнических связей. На основе данных, полученных в ходе опроса студентов Воронежского педагогического университета по поводу их отношения к людям пожилого возраста, Г.С. Степанова делает вывод о недостаточном использовании потенциала старшего поколения в силу его социокультурного статуса [5]. Как известно, механизм социализации – процесс двусторонний: подрастающее поколение, осваивая накопленный до него социокультурный опыт, трансформирует его к реальности в соответствии с новыми социальными требованиями. Формирующиеся новые ценности обычно бази-

руются на традиционных базовых ценностях, что обеспечивает преемственность ценностных ориентаций и стабильность общественного развития. Глобальные изменения в России, вызванные перестройкой и последующим развалом СССР, разрушили не только социально-экономические и политические основы прежнего государственного строя, но и мировоззренческие ориентиры старшего поколения. Ситуация усугубляется далеко не всегда объективной оценкой советского строя, даваемой авторитетными источниками – СМИ, учебниками, общественно-политическими деятелями и т. п. Однако следует признать, что и новая Россия не отвечает представлениям подавляющего большинства населения о благополучном гуманном обществе. В результате нарушается диалог поколений, так как старшие дают неоднозначную оценку молодёжной субкультуре, а у младших наблюдается недоверие к опыту «отцов». Возникает проблема сохранения и передачи традиционных ценностей национальной культуры. При этом объективно переосмыслены и собраны в единую духовную ценностную систему должны быть не только ценностные ориентации советского исторического этапа, но и дореволюционной России. Важным условием возрождения уважения к старшему поколению, а, следовательно, и к его социокультурному наследию, должно стать изменение материального положения наших пенсионеров и их социального статуса, чтобы старость не ассоциировалась у молодёжи с «концом жизни», не вызывала страх и не рождала жалость или пренебрежение к пожилым людям. Старшее поколение должно стать в межпоколенном диалоге равноценным и уважаемым партнёром.

Таким образом, перед современным образованием, а в более широком смысле – перед российским обществом стоит непростая задача, для решения которой необходима активизация мировоззренческого потенциала всех компонентов системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Манушин Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования // Педагогика. 2013. № 4. С. 3-17.
2. Берестовицкая С.Э. Мировоззренческая направленность школьного образования в оценке педагогов // Педагогика. 2014. № 1. С. 36-46.
3. Берестовицкая С.Э. Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников // Педагогика. 2015. № 2. С. 74-80.
4. Метлик И.В. Развитие воспитательного компонента общего образования // Педагогика. 2013. № 5. С. 24-35.
5. Степанова Г.С. Проблемы социализации современной молодёжи // Педагогика. 2013. № 3. С. 51-55.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Инновации в образовании. Специализированный образовательный портал [Сайт]. Режим доступа: URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>. 25.02.2016.
7. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации [Сайт]. Режим доступа: URL: <http://минобрнауки.рф/documents/938>. 25.02.2016.
9. Арутюнян М.П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы: Автореферат дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01. Хабаровск, 2006. 44 с.
10. Андриякова Т.В. Мировоззрение молодежи в современной России (религиозный аспект): Автореферат дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Архангельск, 2004. 20 с.
11. Савин С.К. Формирование мировоззрения моло-

дежи Российской Федерации в современных условиях: автореферат дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2006. 22 с.

12. Хусайнов А.К. Формирование мировоззрения молодёжи в условиях демократизации общества: Автореферат дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02. Душанбе, 2007. 22 с.

13. Павлов А.В., Чернавин Ю.А. Патриотическое и нравственное воспитание в контексте формирования профессионального мировоззрения студенческой молодёжи // Научно-информационный журнал Армия и общество. 2012. № 2 (30). С. 55-60.

14. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 7-9.

15. Селиванов В.М. О мировоззрении современной молодёжи и церковной политике // Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее: Сб. научн. тр. по мат. Междунар. заочн. науч.-практ. конф. Тамбов: Юком, 2012. С. 107-113.

16. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек: Пер. с англ. М.Б. Левина. М.: АСТ, 2010. 584 с.

17. Южанинова Е.Р. Проблема исследования ценностного самоопределения студентов под воздействием интернета // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 15. С. 39-43.

18. Магомедова Е.В. Гуманитаризация высшего профессионального образования как обязательное условие профессиональной мобильности // Актуальные вопросы реформирования образования России: Сб. мат. всерос. заочн. науч.-практ. конф. с междунар. участ. / Под ред. М.Н. Крыловой. Зерноград: АЧГАА, 2013. С. 108-112.

19. Симакова Е.С. Художественный текст глазами старшего школьника // Педагогика. 2015. № 2. С. 80-85.

20. Крылова М.Н., Магомедова Е.В. Активизация учебной деятельности студентов на практических и семинарских занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам в непрофильном вузе // Современная педагогика. 2015. № 7 (32). С. 81-88.

УДК 378.147

ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

© 2016

Макарова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»**Пугач Ольга Исааковна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

Аннотация. Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий, разнообразие технических средств обучения актуализировало обсуждение целесообразности чтения лекций в современном вузе. В статье авторы пытаются ответить на ряд вопросов, «какие эксплицитные и имплицитные функции выполняет лекция?», «нужна ли в современном вузе традиционная лекция?», «какие формы лекционной работы могут быть эффективны в условиях насыщенной информационной среды вуза?», «можно ли заменить лекцию другими формами работы и если да – то, какими?». В работе рассмотрены основные функции лекционных занятий: методологическая, информационная, организационно-управленческая, мотивационная, аксиологическая. Обосновано, что степень реализации той или иной функции на лекционном занятии зависит как от его типа, так и от специфики конкретной дисциплины, модуля, раздела. Авторами предпринята попытка классификации встречающихся в литературе подходов к улучшению вузовской лекции, выделены две их категории (в зависимости от сохранения или отказа от организационной формы лекционного занятия). Отмечено, что предлагаемые теоретические решения по модернизации лекционной части учебного процесса вуза вызывают закономерные опасения у педагогов-практиков, и сделан логичный вывод: решение о замещении лекционных занятий другими формами работы должно как минимум предваряться анкетированием студентов. В статье авторы приводят примерный вариант такой анкеты. Основной вывод авторов статьи – замещение или отказ от традиционной лекционной формы работы в вузе может быть только комплексным, с перестройкой всего учебного процесса. Такое замещение, по мнению авторов, предполагается осуществлять поэтапно и функционально полно, с сохранением всех функций традиционного лекционного курса.

Ключевые слова: лекционный курс, методика преподавания в вузе, инновации, интерактивные методы, обратный урок, электронное обучение.

LECTURES IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY:
THE QUESTIONS OF MODERNIZATION

© 2016

Makarova Elena Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»**Pugach Olga Isaakovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

Abstract. Development of information and communication technologies, a variety of technical training actualized discussion of the feasibility of lectures in the university. The authors of this article are trying to answer some questions, such as “What explicit and implicit functions are performed by a lecture?”, “Do we need in today’s university the traditional lecture?”, “What form the lecture work can be effective in a saturated information environment of high school?”, “Can to replace a lecture other forms of work and if yes - then what.” The paper discusses the basic functions of lectures: methodological, informational, organizational, managerial, motivational, axiological. It is proved that the degree of realization of a particular function on the lectures depends on the type and on the specific discipline module section. The authors have made an attempt to classify encountered in the literature approaches to improve university lectures, marked their two categories (depending on the retention or rejection of the organizational form of lectures). It was noted that the proposed theoretical solutions for the modernization of the educational university lecture process cause legitimate concern among educators, practitioners, and made a logical conclusion: the decision on the replacement of lectures other forms of work should at least be preceded by questioning students. In the article the authors present an exemplary embodiment of such a questionnaire. The main conclusion of the authors - the replacement or abandonment of traditional forms of lecturing work at the university can only be comprehensive, with the restructuring of the entire educational process. Such substitution, according to the authors, to be carried out in stages and fully functional, while retaining all the features of the traditional lecture course.

Keywords: lectures, teaching methodology in high school, innovation, interactive methods, reverse lesson, e-learning.

Становление лекции как одной из основных форм организации обучения в университетах Европы датируется XI-XIV веками. Развитие информационно-коммуникационных технологий, разнообразие технических средств обучения актуализировало обсуждение целесообразности этой формы работы в современном вузе.

Цель данной статьи – попытаться ответить на ряд вопросов, «какие эксплицитные и имплицитные функции выполняет лекция?», «нужна ли в современном вузе традиционная лекция?», «какие формы лекционной работы могут быть эффективны в условиях насыщенной информационной среды вуза?», «можно ли заменить лекцию другими формами работы и если да – то, какими?».

В работе [1, с. 88-92] в качестве основных функций лекции названы:

а) информационная (трансляция сведений от преподавателя к студенту);

б) мотивационная (развитие интереса к науке, стимулирование познавательных потребностей, убеждение

в необходимости изучения дисциплины, модуля, раздела, темы);

в) организационно-ориентационная (ориентация в источниках, литературе, регламенте учебной работы);

г) профессионально-воспитательная (воспитание профессиональной направленности, знакомство с нормами профессиональной этики);

д) методологическая (предъявляет примеры корректного использования методологии соответствующей дисциплины);

е) оценочная и развивающая (формирование мыслительных умений, чувств, отношений, оценок).

Данная классификация, с нашей точки зрения, сформулирована автором работы [1, с. 88-92] на базе эмпирического опыта преподавания гуманитарных дисциплин и не полностью отражает функции лекций по дисциплинам естественно-научного или инженерного циклов. Более полной представляется следующая классификация, представленная в форме таблицы 1.

Таблица 1 – Классификация основных функций лекции

Функция	Описание функции
Методологическая	– синхронизация тезауруса; – согласование методологии (уровень и строгость доказательств, базовые и производные определения, применяемые стандарты и нотации).
Информационная	– трансляция массива данных от преподавателя к студенту с использованием аудиовизуального канала связи и активизацией непроизвольного запоминания путем конспектирования; – знакомство студентов с профессиональным контекстом изучаемой дисциплины, ее роли в практике будущей профессиональной деятельности;
Организационно-управленческая	– оповещение о содержании курса (какая часть научного/технического знания включена в изучаемый и проверяемый объем дисциплины); – оповещение об ожидаемом уровне усвоения разделов курса (от репродуктивного до творческого) и методах проверки; – получение обратной связи, позволяющей скорректировать содержание курса (как минимум включением и исключением тем, усвоенных в смежных/предшествующих курсах).
Мотивационная	– развитие интереса к науке, стимулирование познавательных потребностей, убеждение в необходимости изучения дисциплины, модуля, раздела, темы; – неформальное знакомство с будущей областью профессиональной деятельности, особенностями трудоустройства, оплаты труда, планирования карьеры;
Аксиологическая	– формирование профессиональной этики будущего специалиста; – текущая воспитательная работа со студентами.

Заметим, что степень реализации той или иной функции на лекционном занятии зависит от его типа. Сопоставляя классификацию лекционных занятий по дидактическому назначению и функции, получим примерно следующую схему (таблица 2).

Таблица 2 – Сопоставление классификаций лекционных занятий по дидактическому назначению и функции

Функция	Классификация по дидактическому назначению			
	вводные	тематические	заключительные, обзорные	консультации
Методологическая	++	+	++	-
Информационная	+	++	+	+
Организационно-управленческая	++	+	++	++
Мотивационная	++	+	-	-
Аксиологическая	++	+	-	-

Информационная функция выступает основой, прежде всего, для тематической лекции; именно эта категория лекционных занятий чаще всего подвергается заслуженной критике, причем с различных позиций.

Одна из них (ее можно условно обозначить как «радикальную») подчеркивает ослабление (вплоть до полного исчезновения) информационной функции традиционной лекции. Действительно, многочисленные и легко доступные студенту источники информации (сеть Интернет, электронные публикации периодики, электронные библиотеки онлайн, видеоролики и видеолекции) содержат значительно больше сведений, чем краткий лекционный курс. Сторонники данной точки зрения предлагают заместить лекции системой дистанционного обучения (текстовая лекция + видеолекция + тестовые задания), что позволит упростить работу рядового преподавателя и снизить требования к его квалификации. Апологетами этого подхода чаще всего выступают представители администраций филиалов вузов, не имеющих возможности для полноценной организации учебного процесса.

Вторая (условно обозначаемая нами как «реформистская») позиция уделяет основное внимание вопросам квалификации педагога «непонимание преподавателями многообразия функций вузовской лекции, неумение осуществлять и правильно сочетать эти функции... не-

умение использовать ... разные виды и жанры лекционной работы, адекватные целям определенного этапа обучения... неумения наладить живой контакт лектора с аудиторией...» [2, с. 60-65]. Выход сторонники данной позиции видят в повышении квалификации преподавателей, переходе к проблемной лекции, обратному уроку и другим методам увеличения интерактивной составляющей лекционного занятия.

Указанные позиции демонстрируют лишь крайние точки зрения, в педагогических исследованиях и практике преподавания представлен достаточно широкий спектр подходов к модернизации лекционных занятий [3, 4, 5]. Например, концепт «обратного урока» рассматривает прослушивание лекций обучающимися в рамках подготовки к занятию, при этом небольшие видеофрагменты учебного материала разрабатывает сам преподаватель [6].

Предпринимая попытку классификации предлагаемых исследователями способов [7, 8, 9] улучшения вузовской лекции несложно выделить две базовые категории: с сохранением организационной формы лекционного занятия и без сохранения. К первой относятся:

- интенсивное использование технических средств обучения (презентаций, видеоматериалов, скринкастов, видеолекций, звукозаписей и т.д.) [10, 11, 12];
- замена, смещение, размытие информационного источника (лекция читается в диалоге преподавателей, лекция подменяется развернутым докладом студента или группы) [13];
- введение элементов интерактивности (от вопросов аудитории до тестирования в ходе лекции при помощи мобильных устройств) [14-24].

Вторая категория в основном представлена в зарубежном опыте, например, в MIT (массачусетский технологический институт), большие поточные лекции заменяются интерактивными занятиями в небольших группах и проводятся в лекционной аудитории. Профессор выступает с краткой презентацией, затем работа студентов продолжается в микрогруппах под руководством ассистентов. Комплексный перенос данного опыта в массовые вузы России, несомненно, столкнется с целым рядом кадровых, финансовых, организационных проблем, однако отдельные его элементы с успехом используются многими преподавателями.

Тем не менее, предлагаемые подходы к модернизации лекционной части учебного процесса вуза вызывают закономерные опасения у педагогов-практиков по целому ряду причин.

1. Лекционные занятия как форма работы регламентированы федеральным государственным образовательным стандартом, полный переход на дистанционные, внеаудиторные формы трансляции теоретического материала требует достаточно тщательного пересмотра, как нормативной базы, так и основных бизнес-процессов вуза. При этом остро встает вопрос не только финансирования разработки электронных курсов, но и поддержания их в актуальном состоянии, что критически важно для технических дисциплин.

2. Лекция (даже с применением технических средств обучения) остается наиболее экономически выгодной формой работы – чем больше количество студентов на лекционном потоке, тем меньше удельные (на одного студента) финансовые затраты на проведение одного часа занятий.

3. Лекция частично сохраняет свою информационную функцию. В особенности:

- если излагаются актуальные научные проблемы, находящиеся в стадии активной разработки (например, приложения уравнений математической физики к задачам робототехники, вопросы распознавания образов, речи и текста);

– изучаются информационные или иные технологии, построенные на базе работающего или проектируемого оборудования, или программного обеспечения (учеб-

но-методическая, а зачастую и справочная литература может отставать от актуального состояния технологической системы на одну-две версии);

– отсутствует (полностью или частично) учебно-методическая литература, соответствующая программе курса;

– в литературе представлен ряд конкурирующих концепций, которые должны быть разобраны с преподавателем.

4. Достаточно сложно подобрать комбинацию форм и технологий обучения, в полной мере замещающих методологическую функцию лекции. Частичной альтернативой могла бы стать разработка электронных методических пособий, соответствующих уровню подготовки конкретных учебных групп, однако такой подход потребует значительно больших затрат финансовых и временных ресурсов. Ключевой проблемой в замещении методологических функций выступает синхронизация тезаурусов: на лекции преподаватель может объяснить содержание нового или незнакомого понятия через аналогии, упрощенные примеры, уже известные студенту синонимы. Методическое пособие такой возможности лишено, а разнообразие учебно-методических комплектов в средней школе, уровней подготовки приводит к тому, что зафиксировать реальную семантическую сеть студента в определенной области знания практически невозможно.

5. Организационно-управленческая функция лекции может быть легко заменена тьюторством с применением технологий дистанционного обучения, но указанная замена нарушает баланс расхода времени между обучающимся и преподавателем. Преподаватель (тьютор) тратит значительно больше времени, студент – меньше (последний получает лишь относящуюся к нему информацию в удобное для него время). Расчет экономической эффективности зависит от целого ряда параметров (форма обучения, оплата обучения, размер потока, специфика выполняемой студентом учебной работы и т.п.) и должна выполняться и обсуждаться [25].

6. Вопрос мотивации студентов, их ориентации на будущую профессиональную деятельность один из самых сложных в практике вузовского преподавания. Система единого государственного экзамена, возможность выбирать для поступления сразу несколько вузов и специальностей приводит к тому, что профориентационная работа становится необходимой частью работы всех преподавателей, особенно в первые годы обучения [26]. Возможность неформального общения с будущими коллегами, работодателями, формирование общих представлений о потенциальных рабочих местах дает традиционная лекция, а не различные виды электронного обучения.

7. Формирование этики будущего специалиста также возможно лишь в процессе дискурса, постоянно ведущегося диалога. Практические примеры, истории из жизни, анекдоты, конфликтные ситуации, которыми опытный преподаватель оживляет лекционное занятие, имплицитно влияют на точку зрения студента, закладывают основы профессиональной, корпоративной культуры и этики. Замещение данного подхода на формальные модули «корпоративная культура», «этика в профессиональной деятельности» и т.п. зачастую приводит к прямо противоположным результатам, вызывая неосознанный протест против морализаторства [27].

8. Еще одна имплицитная функция лекции зачастую ускользает от внимания исследователей. Не секрет, что многие работодатели жалуются на уровень подготовки выпускников вузов. Зачастую эти претензии вызваны не отсутствием каких-то конкретных знаний, а с неумением вчерашних студентов воспринимать неструктурированный информационный поток, самостоятельно формализовать задачу, контролировать процесс выполнения комплексных заданий. Предлагая вместо традиционной лекции короткие фрагменты материала с немедленной тестовой проверкой-закреплением, вузовский преподаватель не способствует развитию самостоятельности у

обучающихся.

Подводя итоги, заметим, что решение о замещении лекционных занятий другими формами работы должно как минимум предваряться анкетированием студентов. Приведем примерный вариант такой анкеты.

Примерная анкета для студентов-слушателей лекционного курса «Наименование дисциплины»

Инструкция

Уважаемый респондент, мы исследуем целесообразность проведения в традиционной форме лекционных занятий по дисциплине «Наименование дисциплины». Пожалуйста, ответьте на вопросы. Анкетирование проводится анонимно.

1. Посещаете (посещали) ли Вы лекции по дисциплине «Наименование дисциплины»?

а) всегда, пропускал (пропускаю) лишь по уважительным причинам;

б) время от времени;

в) никогда;

2. (На этот вопрос отвечают лишь респонденты, выбравшие ответ в) в вопросе 1). Укажите основную причину непосещения лекционных занятий

а) нехватка времени (работа, семейные обстоятельства, необходимость заниматься по другим дисциплинам и т.п.);

б) отсутствие интереса к дисциплине;

в) не устраивает стиль проведения лекционных занятий (скучно, можно прочитать в учебнике и т.п.)

г) не требуется для получения желаемой оценки.

3. (На этот вопрос отвечают лишь респонденты, выбравшие ответы а) или б) в вопросе 1). Укажите главные цели (не более 3-х) посещения лекционных занятий

4. (На этот вопрос отвечают лишь респонденты, выбравшие ответы а) или б) в вопросе 1). Укажите основные недостатки лекционных занятий по дисциплине «Наименование дисциплины».

5. Каким образом Вы компенсируете пропущенные лекционные занятия? (допускается выбор нескольких вариантов ответа)

а) никак, в этом нет необходимости

б) использую конспекты лекций однокурсников

в) использую учебники из библиотек

г) использую интернет-источники

д) отрабатываю на дополнительных занятиях с преподавателем

Примечание. В целях упрощения обработки вопросы 3 и 4 могут быть заменены вопросами с фиксированным набором ответов, однако открытые вопросы предпочтительней.

Подчеркнем, что замещение или отказ от традиционной лекционной формы работы в вузе может быть только комплексным, с перестройкой всего учебного процесса. При этом замещаться должны все функции лекций курса, а не только преобладающие. Предполагаем, что данный процесс может быть эффективно осуществлен в несколько этапов.

1. Анкетирование студентов, выявление функций, выполняемых, с их точки зрения, лекционным курсом

2. Экспертная оценка лекционного курса, его места в преподавании дисциплины, линии, подготовки специалистов коллективным педагогическим субъектом

3. Анализ полученных данных, принятие решения о сохранении, исключении или изменении лекционного курса

4. При выборе модернизации лекционного курса – мозговой штурм инициативной группы, предлагающий различные (не менее трех) варианты изменения курса.

5. Оценка предложенных вариантов по уровню заме-

шения функций (На этом этапе предлагается задействовать экспертов, критически относящихся к необходимости модернизации традиционного лекционного курса).

6. Грубая оценка экономической и дидактической эффективности измененных вариантов курса, анализ затрат на разработку и переход к модернизированному курсу. По результатам, также методом экспертных оценок, выбирается один из четырех базовых вариантов: два крайних (лекция не может быть замещена - лекция должна быть замещена обязательно) и два средних (есть возможность замещения, но экономическая или дидактическая эффективность под вопросом).

7. «Контрольный срез» качества обучения в традиционном варианте, как база для дальнейшего анализа эффективности модернизации.

8. Принятие решения о разработке и апробации одного или нескольких вариантов «модernизированного» курса.

9. Внедрение нового курса, оценка результатов обучения, сравнение с контрольной группой. Анализ проблем и недостатков.

Подводя итоги, отметим, что замещение или отказ от традиционной лекционной формы работы в вузе может быть только комплексным, с перестройкой всего учебного процесса. Такое замещение необходимо осуществлять поэтапно и функционально полно, с сохранением всех функций традиционного лекционного курса и сохранением основных показателей качества обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

3. Ощепкова О.В. Лекция как активная форма вузовского обучения // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 123-125.

4. Колодкина Н.Н. Кооперативное обучение при изучении математических дисциплин в высшей школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 122-124.

5. Андрюхина Т.Н. Опыт применения образовательных технологий в вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 2 (11). С. 136-138.

6. Шатрова Ю.С. Компетенции преподавателя педагогического вуза // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XX международной научно – методической конференции: 23 апреля 2014 г. – СПб., СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2015. – Т. 1. С. 120-121.

7. Соболева Н.В. Интерактивно-эвристический подход к организации лекционных занятий в вузах МЧС России: автореф. дис... канд. пед. наук СПб., 2012. 23с.

8. Аниськин В.Н., Бусыгина А.Л. Социально-технологическая и культурно-просветительская подготовка бакалавров педагогики в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 12-16.

9. Бусыгина А.Л., Аниськин В.Н. Оптимизация инвариантной подготовки преподавателей вуза на основе синергетического эффекта холистичной информационно-образовательной среды // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 3 (27). С. 46-54.

10. Тюжина И.В., Пугач В.И. Принципы организации учебного процесса: критичность и креативность // Гуманитарные науки в XXI веке. 2014. № 18. С. 200-205.

11. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.

12. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник.

2013. № 1 (2). С. 43-46.

13. Аниськин В.Н., Бусыгина А.Л. Социально-технологическая и культурно-просветительская подготовка бакалавров педагогики в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 12-16.

14. Аниськин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В., Пугач В.И. Оценка компетентности специалиста в области информатики в условиях современной электронной информационно-образовательной среды вуза // Математическое, естественнонаучное образование и информатизация: бюллетень лаборатории математического, естественнонаучного образования и информатизации: материалы международной научно-практической конференции: 22-23 октября 2015 г. – Самара; М.: СФ МГПУ, МГПУ, 2015. – С. 52-58.

15. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

16. Шевченко Е.П. Особенности обучения магистрантов узкоспециальной терминологии в процессе иноязычной подготовки в техническом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 121-124.

17. Панфилова Л.В. Влияние интерактивных средств обучения на качество подготовки будущего учителя химии // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 125-127.

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. Ярыгина Н.А., Никифорова Е.В. К внедрению новых подходов в изучении экономических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 298-300.

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

21. Саглам Ф.А. Интерактивные методы изучения практикоориентированных разделов психолого-педагогических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 65-68.

22. 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.

23. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

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

25. Иванюк М.Е. Формирование специальной ключевой компетенции «владение системами компьютерной математики» в процессе обучения будущих учителей информатики и математики // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 1 (6). С. 16-20.

26. Пугач В.И., Тюжина И.В. Принципы рационального сочетания различных форм и методов изучения курса «Основы математической обработки информации» // Тенденции формирования науки нового времени: Материалы международной научно-практической конференции. 27-28 декабря 2013 г. – Уфа: Изд. Башкирского государственного университета, 2014. С. 173-178.

27. Бусыгина А.Л. Техника оптимального педагогического общения преподавателя вуза, его модель и структура // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2-2. С. 301-304.

УДК 378.14

ИСТОРИКО-ПРАВОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПАРТНЕРСКИХ
ОТНОШЕНИЙ В ВУЗЕ

© 2016

Маркова Светлана Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Профессионального образования и управления образовательными системами»
Петровский Александр Михайлович, магистр первого года обучения
*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Нижний Новгород (Россия)*

Аннотация. В статье рассматриваются исторические аспекты развития системы социального партнерства, раскрываются современные правовые основания реализации социально-партнерских отношений в учреждениях высшего профессионального образования. Работа освещает роль и значение социально-партнерских отношений в развитии организации, развитие ее различных элементов и причины, обусловившие такое развитие, также выделяются проблемы совершенствования системы социального партнерства в современных условиях. Авторами определено, что развитие социального партнерства в России имеет свои особенности. Долгий период изолированного развития, несовершенство законодательства, стихийное формирование экономических отношений в сфере социального партнерства выявили ряд проблем, таких как разобщенность различных профессиональных союзов и ассоциаций, затрудняющая нахождение общих согласованных решений; несовершенство трудового законодательства; особенности экономической ситуации в стране (инфляция, безработица и пр.), отрицательно влияющие на общественное мнение; несовершенство коллективно-договорной системы; неразвитость практики государственной поддержки отдельных социальных слоев и категорий работников. В настоящее время в России интенсивно формируются различные модели социального партнерства, затрагивающие как производственную, так и социальную сферу. Статья рассматривает нормативные основы реализации социального партнерства и основные формы социального партнерства вуза с внешней средой.

Ключевые слова: социальное партнерство, вуз, нормативные основы, история развития социального партнерства.

HISTORICAL AND LEGAL BACKGROUND OF SOCIAL AND PARTNERSHIPS
IN HIGH SCHOOL

© 2016

Markova Svetlana Mikhailovna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair of professional education and management of educational systems
Petrovsky Aleksandr Mikhailovich, master

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)

Abstract. The article examines the historical aspects of the development of the social partnership system, disclosed today the legal bases of realization of social and partnerships in institutions of higher education. The work highlights the role and importance of social and partnership in the development of the organization, the development of its various elements and the reasons that led to such a development, also highlighted the problem of improving the system of social partnership in modern conditions. The authors determined that the development of social partnership in Russia has its own characteristics. The long period of isolated development, imperfection of the legislation, the spontaneous formation of economic relations in the sphere of social partnership identified a number of problems, such as fragmentation of various trade unions and associations, makes it difficult to find commonly agreed solutions; inadequate labor legislation; especially the economic situation in the country (inflation, unemployment, etc.), negatively influencing public opinion; imperfection of the collective contract system; undeveloped practice of state support for individual social groups and categories of workers. Currently, Russia actively formed various models of social partnership, affecting both the production and the social sphere. The article deals with the implementation of a regulatory framework of social partnership and the basic forms of social partnership with the university environment.

Keywords: social partnership, university, regulatory framework, the history of development of social partnership.

Интенсивное развитие науки и производства, процессы демократизации и интенсификации, усиление социальной направленности современной рыночной экономики и ее социализация обусловили процессы развития социального партнерства.

Необходимость соблюдения интересов всех участников трудовых отношений, достижения баланса интересов работников и работодателей на основе сотрудничества и компромисса формирует новые формы реализации переговорного процесса как инструмента сочетания экономической эффективности и социальной справедливости.

В индустриально развитых странах социальное партнерство принимает различные формы. Так называемая корпоративистская система предполагает использование специальных органов, процедур и механизмов. Она получила распространение в Австрии, Швеции, Японии, ФРГ, Швейцарии, Нидерландах. В Австрии социальное партнерство реализуется посредством широкой сети консультативных советов и комитетов, паритетных комиссий, как на общенациональном, так и на отраслевом уровнях.

В странах, где специальные институты социально-

го партнерства отсутствуют, действует так называемая плюралистическая система (Великобритания, США, Канада). Здесь согласование противоречивых интересов осуществляется на уровне всего общества с помощью обычного политического процесса (партий, парламентов, профсоюзов) и развития сотрудничества работников и работодателей на уровне отдельных компаний. Отсутствие в западном мире на протяжении нескольких десятилетий крупных общественных потрясений – в значительной степени результат реализации идеи социального партнерства труда и капитала, отношения между которыми долгое время представлялись не иначе как антагонистическими. Практическое воплощение эта идея получает после признания необходимости “трехстороннего сотрудничества” – представителей трудящихся, предпринимателей и государства.

Идея социального партнерства получила правовую материализацию, закрепившись в конституциях и законодательстве многих западных государств, например Бельгии – в 1948 году, ФРГ – в 1952 году, Австрии – в 1957 году, Франции – в 1958 году, странах Северной Европы – в 1970-х годах. Как правило, одной из сторон “трехстороннего сотрудничества” выступают профсо-

юзы, кроме того, существуют различные ассоциации предпринимательских групп, берущих на себя решение ряда трудовых вопросов.

Развитие системы переговоров, необходимость интенсивного развития науки и производства, практически отменили практику выдвигания требований, способных подорвать положение предприятия, корпорации, отрасли, а, в конечном счете, и самих трудовых коллективов. Например, германские профсоюзы, имеющие значительный и институционально оформленный опыт сотрудничества с бизнесом, при отстаивании интересов наемных работников идут на значительные уступки, осознавая необходимость модернизации производства и крупных структурных преобразований. Предприниматели, требуя уступок от профсоюзов, со своей стороны, также стремятся не преступать известных границ. Баланс в партнерских отношениях не нарушается даже при смене правящей коалиции.

Закрывающиеся на один - два года коллективные договоры между предприятиями и профсоюзами стали весьма эффективной формой регуляции трудовых отношений, обеспечивающих непосредственное участие трудящихся в производственных процессах, предотвращающих, как правило, возникновение серьезных конфликтов и стачечной борьбы. Они заключаются на одном из трех уровней - национальном, отраслевом и на уровне организации. Особенно эффективны коллективные договоры, заключаемые на различных уровнях и обязательные для соблюдения на каждом предприятии или учреждении в течение всего срока действия договора [1]. Во Франции, например, в год заключается пять-семь общенациональных коллективных договоров, тридцать-сорок отраслевых и около шести с половиной тысяч отдельных предприятиях [2].

Коллективные договоры стали основной формой проявления реальных партнерских отношений на Западе. Кроме нее известны еще три: институционализированное участие работников в управлении через непрофсоюзные органы рабочего представительства и соучастие трудящихся в советах директоров компаний; "прямое" участие трудящихся в делах предприятия на уровне рабочего места; участие трудящихся в прибылях, доходах и в акционерной собственности предприятий и компаний. Форма участия наемных работников в управлении через непрофсоюзные органы рабочего представительства получила довольно широкое распространение только в промышленно развитых западноевропейских странах. В США и Канаде проблема демократизации трудовых отношений решается преимущественно через механизм коллективных договоров.

Развитие социального партнерства в России имеет свои особенности. Долгий период изолированного развития, несовершенство законодательства, стихийное формирование экономических отношений выявили ряд проблем в сфере социального партнерства:

- разобщенность различных профессиональных союзов и ассоциаций, затрудняющая нахождение общих согласованных решений;
- несовершенство трудового законодательства;
- особенности экономической ситуации в стране (инфляция, безработица и пр.), отрицательно влияющие на общественное мнение;
- несовершенство коллективно-договорной системы;
- неразвитость практики государственной поддержки отдельных социальных слоев и категорий работников.

В настоящее время в России интенсивно формируются различные модели социального партнерства, затрагивающие как производственную, так и социальную сферу.

Трудовой кодекс Российской Федерации дает следующее определение социального партнерства:

Социальное партнерство – система взаимоотношений между работниками (представителями работников),

работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений.

Органы государственной власти и органы местного самоуправления являются сторонами социального партнерства в тех случаях, когда они выступают в качестве работодателей или их представителей, уполномоченных на представительство законодательством или работодателями, а также в других случаях, предусмотренных федеральными законами [3].

Экономический словарь поясняет данное определение следующим комментарием:

Социальное партнерство призвано обеспечить баланс и реализацию важнейших социально-трудовых интересов иных социально-экономических отношений, и тем самым сохранение социального мира. В реальной жизни социальное партнерство выступает в качестве альтернативы любому диктату; является цивилизованным методом решения социальных конфликтов на различных уровнях [4]. Основные принципы социального партнерства в России заложил в 1991 г. Указ Президента РФ «О социальном партнерстве и разрешении трудовых споров (конфликтов)». Указ предусматривает ежегодное заключение Генерального соглашения по социально-экономическим вопросам между Правительством Российской Федерации, полномочными представителями общероссийских объединений профсоюзов и предпринимателей на федеральном уровне, а также тарифных соглашений, регулирующих социально-трудовые отношения в области организации, оплаты труда, социальных гарантий, найма и увольнения работников, между органами государственного управления, профсоюзами и представителями предпринимателей на отраслевом уровне.

В качестве субъектов (сторон) социального партнерства выступают работодатели и государство.

Представительными органами, выражающими интересы сторон в переговорном процессе, могут быть следующие:

- от имени работников – профессиональные союзы и иные уполномоченные работниками представительные органы;
- от имени работодателя на уровне организации – руководитель организации, собственник имущества, выполняющий функции работодателя либо уполномоченные им лица; на федеральном, отраслевом и территориальном уровнях – представительные органы соответствующего уровня объединений работодателей, наделенные определенными полномочиями;
- от имени государства – органы исполнительной власти всех уровней (федеральный, субъект Российской Федерации).

Объектом (предметом) социального партнерства являются основные направления реализации социально-трудовой политики государства, исходя из оценок уровня жизни и показателей, характеризующих этот уровень в целом по Российской Федерации, в субъектах Российской Федерации, а также в районах, городах и в организациях.

Практика партнерских отношений выработала такие формы их реализации, как коллективные договоры и соглашения, консультации и переговоры по реализации социальной и трудовой политики, согласование действий, направленных на удовлетворение интересов сторон, совместный контроль за выполнением достигнутых сторонами договоренностей, обеспечивающий исполнение действующего законодательства.

Социальное партнерство реализуется через систему соглашений на федеральном, отраслевом, территориальном, профессиональном уровнях, а также с помощью заключения коллективных договоров на предприятиях, в организациях и учреждениях. Современные условия

развития экономики определяют необходимость заключения генеральных, отраслевых (тарифных), территориальных и коллективных соглашений. По договоренности сторон, участвующих в переговорах, они могут быть трехсторонними и двухсторонними.

Генеральные соглашения устанавливают общие принципы проведения экономической политики субъектами, их подписавшими. Они заключаются на федеральном, а также на республиканском уровнях. Федеральные генеральные соглашения являются трехсторонними и заключаются между общероссийскими объединениями профсоюзов, общероссийскими объединениями работодателей, правительством Российской Федерации. На республиканском уровне соглашения заключаются между республиканскими объединениями профсоюзов, республиканскими объединениями работодателей, правительством республики в составе Российской Федерации. Генеральные соглашения определяют, как правило, общие принципы социально-экономической политики данного периода и охватывают совокупные интересы работников и работодателей. В них должны предусматриваться положения о принципах регулирования трудовых соглашений, в том числе заработной платы, и минимальных социально-экономических гарантиях исходя из роста цен и уровня инфляции.

Отраслевые (тарифные) соглашения определяют направления социально-экономического развития отрасли. Участниками отраслевых соглашений могут являться также три стороны – соответствующие профсоюзы (иные представительные органы, уполномоченные работниками), работодатели (объединения работодателей), Министерство труда Российской Федерации.

Данные соглашения включают правовые нормы, регулирующие содержание, начало и завершение трудовых отношений, действующие в обязательном порядке между сторонами, связанными тарифным соглашением, а также права и обязанности сторон, отклонения возможны только в пользу трудящихся. Отказ от имеющихся тарифных прав возможен только с одобрения сторон, заключивших тарифное соглашение.

Предметом тарифных соглашений могут быть все условия труда, как материальные так и нематериальные, например заработная плата, продолжительность рабочей недели, предоставление отпуска, а также и другие права и обязанности в рамках трудовых отношений [3].

В качестве основных принципов социального партнерства исследователи выделяют:

- соблюдение норм законодательства;
- полномочность представителей сторон;
- равноправие сторон в свободе выбора и обсуждении вопросов, составляющих содержание коллективных договоров и отношений;
- добровольность сторон в принятии на себя обязательств; систематичность контроля и ответственность за выполнение обязательств [5, 7, 8, 9, 10].

Данные характеристики в полной мере относятся и к сфере образования, однако специфика работы в высшем учебном заведении определяет ряд дополнительных факторов, влияющих на становление партнерских отношений в вузе.

Можно разделить данное социальное партнерство на две основные составляющие, это взаимодействие внутри образовательной организации и вне её [6, 11, 12].

Внутри вузовское взаимодействие строится на системах определяемых администрацией нормативными документами, а также опирается на федеральное и региональное законодательство в сферах образования, молодежной политики, патриотического и нравственного воспитания студенческой молодежи. Это системы взаимодействия с администрацией как организованных вузом структур научных, культурных, спортивных, инновационных объединений, так и образованных студентами самостоятельно общественных организаций.

Формы социального партнерства вуза с внешней средой различны это [7, 13, 14]:

1. Взаимодействия в рамках учебного процесса с ведущими предприятиями муниципального образования, области и страны в целом. Создание базовых кафедр на базе предприятий и организаций по профилям подготовки бакалавров, специалистов и магистров. Организация филиалов предприятий на вузовских площадях. Организация производственных и преддипломных практик с прохождением стажировок и прикреплением студентом к конкретным рабочим местам.

2. Взаимодействия в процессе организации внеучебной и воспитательной работы с региональным Министерством образования, муниципальными управлениями или отделами по делам молодежи, культуры и физической культуры и спорта, управлением по образованию и подведомственными учреждениями, а также со всеми образовательными организациями, военным комиссариатом по вопросам воинской обязанности и военной службы, с центром занятости, промышленными предприятиями, и другими заинтересованными организациями.

3. В обеспечении научной деятельности, проведения фундаментальных и прикладных научных исследований, а также экспериментальных разработок по важнейшим направлениям науки и техники. Организация научно-исследовательских работ, финансируемые за счет средств государственного бюджета и различных предприятий и организаций, в том числе по заданию, грантам и государственным программам Министерства образования РФ, межвузовским научно-техническим программам.

4. Трудоустройство выпускников во время обучения и по его окончанию. Занимаясь трудоустройством будущих выпускников решаются следующие задачи: информирования (знакомство с разнообразием профессий, направлениями дополнительного обучения, ситуацией на рынке труда, специфическими требованиями конкретных работодателей и т.д.); диагностики (помощь в определении навыков молодежи к профессиональной деятельности и т.д.); обучения (обучение специальным приемам поведения на рынке труда, предпринимательской деятельности и др.); мотивации (финансовая и моральная поддержка сформированных профессиональных интересов молодежи) [15, 16, 17, 18].

Очевидно, что социальное партнерство в высшем учебном заведении это обязательное условие взаимодействия вуза с внешним окружением, основание для создания культурного, научного и образовательного взаимодействия высшими учебными заведениями (представителями высших учебных заведений), государственным и муниципальными органами управления образованием и по реализации молодежной политики, направленная на обеспечение согласования интересов сторон по вопросам регулирования социально-экономических и связанных с ними отношений, складывающихся в связи с обучением студентов в высших учебных заведениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Экономика труда и социально-трудовые отношения / Под ред. Меликьян Г. М.: МГУ, 1996.
2. Смирнов С. Н., Гарсия-Исер М. Х. и др. Очерки государственной политики занятости. М., 1999. С. 68-74.
3. Трудовой кодекс Российской Федерации: от 30.12.2001 № 197-ФЗ. - В ред. от 30.06.2006.
4. Экономический словарь / Багудина Е. Г. [и др.]; отв. Ред. Архипов А. И. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. - 624 с.
5. Маркова С.М., Петровский А.М. Развитие системы социального партнерства в вузе // В сборнике: Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика»

(направление подготовки - Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 225-228.

6. Цыплакова С.А., Терешонок С.В. Реализация социальной политики в муниципальном 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». 2015. С. 307-310.

7. Маркова С.М., Петровский А.М. Историко-педагогический аспект развития социального партнерства в профессиональном образовании // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 11-12. С. 96-99.

8. Ваганова О.И. Историко-педагогические основы формирования основных компонентов содержания профессионально-педагогического образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 1. С. 213-224.

9. Цыплакова С.А. Системный подход к проектированию педагогического процесса как социальной системы // В мире научных открытий. 2013. № 3.1 (39). С. 154-164.

10. Кучковская Н.В. Социальное партнерство как национальный приоритет в социально-экономическом развитии России // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2009. № 17. С. 8-14.

11. Маркова С.М. Социальное партнерство в вузе: монография / Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет». Нижний Новгород, 2009.

12. Седых Е.П. Ретроспективный анализ ведущих идей развития социально-педагогических систем // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 22.

13. Седых В.Е. Социальные гарантии студенчества как условие доступности профессионального образования // В сборнике: Развитие творческого наследия С. Я. Батышева в системе непрерывного профессионального образования материалы I Всероссийской научно-практической конференции. 2007. С. 142-148.

14. Грабчук К.М. Социальное партнерство: проблемы и перспективы профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 3 (43). С. 161-166.

15. Лебедева И.С. Межсекторное социальное партнерство как социальная система // Современные исследования социальных проблем. 2010. № 4.1. С. 471-477.

16. Лаптинская Н.А. Социальное партнерство в социально-культурной сфере: проблемы и перспективы в тюменской области // Современные гуманитарные исследования. 2009. № 2. С. 224-226.

17. Васильев В.А. Социальное партнерство как форма осуществления представительства работников и работодателей в социально-трудовых отношениях // Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. 2007. № 2. С. 136-139.

18. Басова О.В. Социальное партнерство как элемент региональной социально-экономической политики // Вопросы структуризации экономики. 2010. № 2. С. 130-132.

УДК 372.88

**О КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ**

© 2016

Медведева Виолетта Вениаминовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
общеобразовательных дисциплин*Институт развития образования Ивановской области, Иваново (Россия)*

Аннотация. В статье рассматривается проблема приобщения школьников к системе культурных ценностей в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла. Автор останавливается на механизмах формирования и развития культурологической компетентности учащегося в её когнитивном аспекте, рассматриваемом через процессуальный и структурно-содержательный компоненты, результатом чего является знание учащихся закономерностей историко-литературного процесса, характерных особенностей литературных направлений, терминов и понятий; умения анализировать художественные произведения в культурологическом контексте. Опираясь на требования действующей программы преподавания литературы, автор приводит методический инструментарий изучения специфики литературы в ряду других искусств через представление историко-литературных сведений об изучаемом произведении и его авторе; изучение культурологических понятий; включение изучаемого материала в культурологический контекст; анализ культурологических универсалий, способствующих развитию познавательного интереса учащихся к различным явлениям культуры; фреймовый подход к обучению, предполагающий визуализированное представление материала; анализ когнитивного фрейма; фрейминг текста с его графическим, табличным, схематичным, символическим преобразованием. Автором обосновывается актуальность реализации культурологического подхода в образовании через приобщение школьников к ценностям национальной культуры, аккумуляцию в сознании и восприятии учащихся связи исторических эпох, национально-культурных традиций, преемственности достижений мировой культуры.

Ключевые слова. Культурологическая компетентность, культурологический контекст, культурологический подход, когнитивный аспект, интегрированные знания, фреймовый подход, фрейминг текста, когнитивная визуализация, деятельностный подход в обучении.

**ABOUT THE COGNITIVE ASPECT OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT
OF THE CULTURAL COMPETENCE OF THE LEARNER IN THE PROCESS OF STUDYING
RUSSIAN LITERATURE**

© 2016

Medvedeva Violetta Veniaminovna, the candidate of pedagogical sciences, associate Professor
Department of General subjects*The Institute of education development of the Ivanovo region, Ivanovo (Russia)*

Abstract. The article deals with the problem of familiarizing students with the system of cultural values in the process of studying humanitarian disciplines. The author dwells on the mechanisms of formation and development of cultural competence of the student in its cognitive aspect, through procedural, structural and substantial components. The result is students' knowledge of the laws of the historical-literary process, the characteristic features of literary movements, terms and concepts; the ability to analyze works of art in a cultural context. Based on the requirements of the current program of teaching literature, the author gives methodological tools for studying the specifics of literature in a number of other arts through the presentation of historical and literary data of the analyzed work and its author; the study of cultural concepts; the inclusion of the material studied in a cultural context; the analysis of cultural universals, contributing to the development of the cognitive interest of the students to various culture phenomena; the frame-based approach to learning, involving visualized representation of the material; the analysis of the cognitive frame; the framing of the text with its graphical, tabular, diagrammatic, symbolic transformation. The author substantiates the relevance of the realization of the culturalological approach in education through the familiarizing students with the values of national culture, the accumulation of ties of historical epochs, national and cultural traditions, the continuity of the achievements of world culture in minds and perception of students.

Keywords. Cultural competence, cultural context, cultural approach, the cognitive aspect, the integrated knowledge, frame-based approach, the framing of the text, cognitive visualization, activity-based approach to learning.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами. Среди широко обсуждаемых общественностью (в том числе и научным сообществом) проблем современного образования – недостаточная культура подрастающего поколения, поиск необходимых механизмов её развития. Движение от знания особенностей национальной культуры к знакомству с общечеловеческими ценностями лежит в основе социального процесса присвоения человеком опыта предшествующих поколений, развития общества.

Актуальной задачей современного образования становится воспитание поколения, обладающего готовностью и способностью преумножать национальные культурные и духовные ценности; приобщение молодежи к обычаям и традициям народа, проникновение в глубинные смысловые пласты, то есть развитие «человека культуры», при котором образование рассматривается как форма трансляции культуры и реализации ее потенциала, а культура – как важнейшее условие развития личности и совершенствования образовательного про-

цесса [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В этой связи большая роль, особенно в гуманитарном образовании, отводится формированию культурологической компетентности учащегося, которая рассматривается нами как интегративное качество личности, способность адекватно воспринимать произведения искусства, давать им самостоятельную оценку, использовать духовно-нравственный потенциал культурных ценностей, определяющее характер и качественный уровень отношений между человеком и культурной средой, проявляющееся в постижении произведений культуры и искусства [2], как компонент общей культуры личности, с помощью которого она (личность) приобщается к мировой культуре [3]. Не ставя целью дать всестороннюю характеристику понятия, остановимся на отмеченных А.Я. Флиером когнитивных признаках компетентности, которая служит связующим звеном между компонентами традиционной

триады «знания, умения, навыки»; предполагает непрерывное получение и обновление знания, владение необходимой информацией для решения задач разного типа; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты [4].

Формирование целей статьи (постановка задания). Таким образом, среди различных аспектов культурологической компетентности учащегося немаловажную роль играет когнитивный (содержательный, знаниевый) аспект, рассматриваемый нами через процессуальный (постановка цели, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения) и структурно-содержательный компоненты (фреймы в виде когнитивных схем, сценариев и других «пакетов знаний»).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализируя программу по литературе в аспекте формирования у старшеклассников культурологической компетентности, отмечаем, что результатом литературного образования являются *знание* закономерностей историко-литературного процесса, характерных особенностей литературных направлений, терминов и понятий; *умения* анализировать художественные произведения в культурологическом контексте [5]. В ходе обучения у школьников формируется представление о месте литературы среди других искусств, в культуре страны в целом и её отдельных народов, понимание преемственной обусловленности литературного процесса.

К историко-литературным сведениям, которыми должен овладеть учащийся в аспекте культурологического подхода, данная программа относит изучение отечественной литературы в контексте русской художественной и мировых культур; нравственных принципов и бытового уклада разных социальных слоев общества; достижений в области российской культуры; истории развития национального театра и др. При изучении литературы народов России акцентируется внимание на текстах произведений как источниках знаний о культуре, традициях и обычаях народов многонациональной России.

При изучении отдельных тем подчеркивается значимость литературы в развитии культуры, например: значение творчества Пушкина для национальной и мировой культуры; творческое наследие Чехова в истории литературы и театра; творчество О.Э. Мандельштама: концепция культуры и др.

Интегрированные знания культурологической системы базируются на культурологических понятиях, изучение которых является частью образовательного процесса. К обязательным для освоения учащимися понятиям можно отнести следующие: жанр, композиция, деталь, контекст; направления искусства (классицизм, романтизм, реализм, модернизм и др.) и т.д. Например, работая с понятием «этюд», можно обратиться к его литературоведческой трактовке: «этюд – небольшое по объему произведение, посвященное какому-то отдельному явлению. Как правило, оно лишено сюжетной основы. См. этюды – пейзажные зарисовки М. Пришвина «Рождение звука», «Голубые тени», «Первые ручьи» и др. В живописи этюд – это «рисунки, картина, выполненные с натуры, обычно часть будущего большого произведения» (С.И. Ожегов). Учащихся можно познакомить с знаменитыми этюдами И.Е. Репина к картине «Государственный совет» или этюдами к картине «Явление Христа народу» А.А. Иванова. Своя трактовка этюда и в музыке – «музыкальное произведение виртуозного характера», и учащиеся могут быть предложены для прослушивания этюды Рахманинова, Скрябина, Шопена.

Когнитивный аспект культурологической компетентности школьника предполагает, таким образом, подбор учителем теоретического материала, отражающего основные культурологические тенденции при изучении ключевых тем образовательной программы по литературе, анализ культурологических универсалий,

способствующих развитию познавательного интереса учащихся к различным явлениям культуры.

Далее в тексте статьи примеры формирования и развития когнитивного аспекта культурологической компетентности школьника мы будем приводить по теме «А.С. Грибоедов. Жизнь и творчество» (9 класс). При изучении данной темы в когнитивно-культурологическом плане в качестве теоретического материала учитель обращается к историческим аналогиям: связь творчества А.С. Грибоедова с взглядами декабристов и передовой молодежи начала XIX века, в частности, проведение аналогии между содержательными аспектами монологов Чацкого и биографическими сведениями об А. Чаадаеве; обращение к именам декабристов-литераторов А.А. Бестужева-Марлинского, А.И. Одоевского, чья судьба связана с Кавказом.

Изучение биографии автора может сопровождаться некоторыми географическими сведениями, в частности описанием музеев-усадеб, мест, связанных с жизнью или творчеством автора, местами создания его ключевых произведений. Обращение к портретам А.С. Грибоедова кисти И. Крамского (1873), В. Машкова (1827) способствуют осознанию учащимися глубины личности автора комедии, а иллюстрации И. Кузьмина, П. Соколова, Д. Кардовского помогут учителю акцентировать внимание на отдельных чертах героев его произведения. При изучении биографии мелодии вальсов этого автора созвучны разговору на уроке о любви русского дипломата и грузинской княжны Н.А. Чавчавадзе.

Изучению в курсе литературы драматических произведений всегда сопутствует обращение к анализу режиссерских трактовок постановки пьес на сценах различных театров. Так, учащимся при изучении постановки комедии «Горе от ума» можно предложить сравнить трактовку образов произведения В.И. Немировичем-Данченко на сцене московского Художественного театра, Г.А. Товстоноговым в ленинградском Большом драматическом театре имени М. Горького, современных интерпретаций, например, в московском театре на Таганке режиссёра Юрия Любимова. Интересен материал для сопоставления игры различных исполнителей одной роли, например роли Чацкого в исполнении П.С. Молчанова, В.И. Качалова, В.Э. Мейера и др. Задания подобного типа способствуют переводу учащегося от усвоения материала на базовом, репродуктивном уровне к осмыслению материала на концептуальном уровне с включением его в культурологический контекст.

В развитии культурологической компетентности школьника в когнитивном аспекте возможно эффективное применение фреймового подхода, исследованием которого занимаются Р.В. Гурина [6], А.А. Остапенко [7], Е.Е. Соколова [8], Е.Ф. Тарасов [9] и др., предполагающего реализацию следующих дидактических единиц: визуализированное представление материала; анализ когнитивного фрейма; фрейминг текста с его графическим, табличным, схематичным, символическим преобразованием; заполнение слотов фрейма; самостоятельное задание терминалов и узлов фрейма.

Одним из приемов визуализированного представления материала является свертывание, сжатие информации в определённый образ, вследствие чего происходит её обобщение и систематизация, поскольку информация подается «одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном» [10, с. 73; 11; 12]. Когнитивная визуализация соответствует принципу наглядности в образовании [13, с. 127; 14, 15].

Методы визуального структурирования (составление схем, графиков, диаграмм) позволяют систематизировать информацию, выявлять существенные логические отношения и связи между элементами знания, «объединять понятия в определенные системы», образовывать концептуальные сети [16, 17, 18]; при этом «возникает структура нового знания» [19].

Например, изучая пьесу Грибоедова «Горе от ума», АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

после определения признаков классицистической комедии (хотя в произведении есть и элементы реализма, о которых также идет речь на уроке), можно предложить учащимся заполнить таблицу, определяющую признаки сходства произведений классицизма в литературе и живописи. Анализируя имеющиеся готовые схемы и таблицы, школьники приобретают навыки работы с информацией. Фреймы, схемы, иллюстрации, таблицы, видеоряд уплотняют информацию, делают её более емкой, а процесс обучения активным и интенсивным.

Фреймовый способ развития культурологической компетентности способствует реализации деятельностного подхода в обучении, декларируемого внедряемыми образовательными стандартами и предполагающего погружение ученика в деятельность по обработке содержащейся в тексте информации. В соответствии с международной программой оценивания образовательных достижений обучающихся PISA, выделяют несколько уровней грамотности чтения, работы с текстовой информацией [20].

1. *Поиск в тексте нужной информации по простому критерию.* Задания на локализацию информации формулируются, как правило, в виде вопросов по тексту, предполагающих однозначные ответы. Информация может выражаться в синонимичной вопросу форме. Примеры заданий: *Как называется...? Укажите дату... Найдите в тексте...* Данный уровень чтения выявляет умение ученика выявлять два вида информации (по И.Р. Гальперину): *фактуальную* (описание времени и места действия, фактов, событий, развитие сюжета) и *концептуальную* (выражение авторской позиции, главной идеи произведения), т.е. тему и основную мысль.

2. *Поиск в тексте нужной информации по множественным критериям.* Подобные задания предполагают поиск не одной, а нескольких частей информации, соотнесение информации вопроса и различных частей текста. Большинство ошибок при выполнении таких заданий связано с наличием в тексте второстепенной информации, которую не умеет вычленил ученик. Вопросы с множественным выбором позволяют проверять фактическое знание, его полноту и осознанность. К подобным заданиям можно отнести: *Найдите утверждение, соответствующее содержанию прочитанного текста (приведите несколько утверждений). Какое утверждение не соответствует содержанию текста? Можете ли вы на основании прочитанного текста дать положительный или отрицательный ответ на поставленный вопрос?* Возможно задание на определение соответствия информации заданным критериям. Задания на установление соответствия (задания перекрестного типа) помогают ученикам ориентироваться в вопросах итоговой аттестации 9 и 11 классов.

3. *Поиск в тексте нужной информации, распознавание связи между отрывками информации, работа с известной, но противоречивой информацией.* В ходе выполнения задания ученикам предстоит определить второстепенную информацию, вычленив необходимую информацию, определив её правдоподобность или противоречивость. Для этого уточняется тема текста, вычлениваются структурные элементы, определяются отношения между ними; соотносятся детали и фрагменты текста с общей идеей.

Возможны интегрированные задания, позволяющие определить фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию; классифицировать её по сходству, отличиям, причинно-следственным отношениям. Подобные задания дают возможность учащимся определить собственное отношение к содержанию текста; восстановить логические звенья различных текстовых единиц; интерпретировать информацию, аргументировать свою позицию и др. Клише подобных заданий: *Что объединяет...? Докажите цитатами из текста мысль автора...* В качестве индивидуального задания отдельным учащимся можно предложить найти в энциклопедии: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

дях, Интернете дополнительную информацию по теме и сопоставить с содержанием текста.

При работе с дополнительной информацией ученикам предлагается выделить для поиска ключевые слова, найти информацию из дополнительных источников, представить её одноклассникам.

На данном уровне возможны задания на сопоставление, работа с противоречивой информацией. Например, познакомиться с двумя противоречивыми мнениями (цитаты литературоведов, критиков) и ответить на вопрос: *Чью точку зрения, на ваш взгляд, разделяет автор текста? Докажите свое мнение, опираясь на текст.*

4. *Поиск и установление последовательности или комбинации отрывков, содержащих скрытую информацию, умение сделать вывод, какая информация необходима для выполнения задания.* Для данного уровня характерны умения школьников делать вывод о степени важности извлеченной информации, в том числе из текстов большого объема. При этом текст может содержать некорректно сформулированные идеи. К подобному типу заданий можно отнести следующее: *Восстановите хронологическую последовательность событий, о которых идет речь в тексте.*

Задания подобного типа – на установление правильной последовательности – могут состоять в определении последовательности операций, действий, событий, могут содержать следующие инструкции: «установите правильную последовательность», «расположите в хронологической последовательности» и т.п. Работа с текстом может быть продолжена определением учащимися (под руководством учителя) достаточности или недостаточности информации. Можно предложить учащимся сформулировать вопросы к тексту, наметить способы поиска ответов на поставленные вопросы, спланировать самостоятельно свои действия.

5) 5. *Понимание сложных текстов и их интерпретация, формулирование выводов и гипотез относительно содержания текста.* На этом уровне возможны задания на воспроизведение (в том числе критическое), комбинирование, анализ информации, её оценка на основе различных гипотез. В герменевтике выделяется целый ряд обстоятельств, обуславливающих возникновение разных способов интерпретации текстов, которые заслуживают отдельного разговора.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, при формировании культурологической компетентности учащихся её когнитивная составляющая играет основную роль – аккумулирует в сознании и восприятии учащихся связи исторических эпох, национально-культурных традиций, преемственность достижений мировой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Бондаревская Е.В. Школьное образование в контексте культуры [электронный ресурс] // Ростовская электронная газета. 1999. № 23(29). Режим доступа. URL: <http://stud.math.rsu.ru/reg/n29/index.html>. (Дата обращения 18.03.2016).
- Медведева В.В., Волкова Т.Н. Народное искусство в формировании культурологической компетенции учащихся общеобразовательных школ. Иваново: ИРОИО, 2015. 99 с.
- Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 65 с.
- Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. 2000. № 2. С.151-165.
- Программы общеобразовательных учреждений. Литература 5-11 классы (Базовый уровень). М.: Просвещение, 2009. 43 с.
- Гурина Р.В., Ларина Т.В. Теоретические основы и реализация фреймового подхода в обучении: Моногр. ;

в 2 ч. Ч. II. Естественнонаучная область знаний: физика, астрономия, математика. Ульяновск: УлГУ, 2008. 200 с.

7. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование, 2005. 384 с.

8. Соколова Е.Е., Федорова С.И. Теоретические основы и реализация фреймового подхода в обучении: Моногр. : в 2 ч. Ч. I. Гуманитарная область знаний: лингвистика, история. Ульяновск: УлГУ, 2008. 200 с.

9. Тарасов Е.Ф. Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ. М.: Наука, 1989. 142 с.

10. Эрднеев П.М. Системность знаний и укрепление дидактической единицы // Советская педагогика. 1975. №4. С. 72-80.

11. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Оренбург: ОГУ, 2012. 291 с.

12. Далингер В.А., Князева О.О. Когнитивно-визуальный подход к обучению математике. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. 344 с.

13. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

14. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.: Учпедгиз, 1960. 309 с.

15. Войтов А.Г. Учебная наглядность. М.: Издательский дом Дашков и К, 2007. 240 с.

16. Петров А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике. Челябинск: Издательство ЧГПУ «Факел», 1997. 261 с.

17. Жаботинская С.А. Ономазиологические модели в свете современных направлений когнитивной лингвистики // С любовью к языку. М. – Воронеж: ИЯ РАН, ВГУ, 2002. С.115-123.

18. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. М.: Восток-Запад, 2007. 315 с.

19. Лозинская А.М. Фреймовый способ структурирования содержания модульной программы обучения физике // Известия Уральского государственного университета. 2009. № 3(67). С. 176-184.

20. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004. 347 с.

УДК 378.14.015.62

**МОНИТОРИНГ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА:
ПРИНЦИПЫ И СПЕЦИФИКА**

© 2016

Николашкина Виолета Евгеньевна, аспирант кафедры педагогики
*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
Санкт-Петербург (Россия)*

Аннотация. Осмысление специфичности мониторинга социокультурной образовательной среды вуза на этапе социокультурных трансформаций в образовании и социуме связано с рядом проблем, которые наталкивают на понимание сложности данного процесса, обусловленной необходимостью корректных управленческих решений, принимающихся по отношению к обучающейся молодежи на этапе высшего образования в процессе воспитательно-образовательной деятельности. Воспитательно-образовательная деятельность в высшем учебном заведении имеет на сегодняшний день поликультурное измерение, проецируемое в контекст социокультурной образовательной среды. Концепция социокультурной образовательной среды разрабатывается различными научными средствами: педагогическими (личностно-ориентированный, компетентностно-ориентированный подходы, рефлексия, моделирование, проектирование и т.д.), психологическими (социально-психологический комфорт, устранение негативных воздействий социального, информационного, психологического характера и т.д., социологическими (влияние социокультурных трансформаций на социальную адаптацию, социальный статус в условиях социокультурной образовательной среды вуза и пр.), философскими (обоснование социокультурной среды в рамках формирования новой образовательной парадигмы и т.д.) и пр. Однако на сегодняшний день ощущается насущная потребность осмысления концепции социокультурной образовательной среды вуза и сущности ее анализа с позиций интеграции в рамках компетентностно-ориентированного подхода комплекса качеств, компетенций, самоактуализации и самореализации их в контексте личностного опыта обучающихся, который формируется в результате взаимодействия их с социокультурной образовательной средой.

Ключевые слова: социокультурная образовательная среда, специфика мониторинга, принципы, управление социокультурной средой, составляющие социокультурной среды, конструирование, проектная деятельность.

**MONITORING OF SOCIAL AND CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNIVERSITY:
PRINCIPLES AND SPECIFIC**

© 2016

Nikolashkina Violeta Evgenievna, postgraduate student of the Department of pedagogy
St. Petersburg Academy postgraduate pedagogical education, Saint-Petersburg (Russia)

Abstract. Understanding monitoring specificity of socio-cultural educational environment of high school at the stage of socio-cultural transformations in education and society due to a number of problems that comes upon an understanding of the complexity of the process, due to the need for correct management decisions in relation to the learning of young people at the stage of higher education in the process of upbringing and educational activities. Educational and educational activity in higher education is today a multicultural dimension, projected in the sociocultural context of the educational environment. The concept of socio-cultural educational environment to develop various scientific means: teaching (student-centered, competence-oriented approach, reflection, simulation, design, etc.), psychological (social and psychological comfort, eliminating the negative impacts of social, informational, psychological, etc.), sociological (the influence of social and cultural transformations in the social adaptation, social status in terms of socio-cultural educational environment of high school and so forth.), philosophical (justification of social and cultural environment in the framework of the formation of a new educational paradigm, etc.) and so forth. However, to date, there is a pressing need for understanding the concept of socio-cultural educational environment of high school and the essence of its analysis from the point of integration in the framework of the competence-based approach of the complex qualities, competence, self-actualization and self-realization in the context of their personal experience of students, which is formed as a result of their interaction with the socio-cultural educational environment.

Keywords: socio-cultural educational environment, monitoring the specifics, principles, management of social and cultural environment, socio-cultural components of the environment, construction, design activity.

Специфика формирования и анализа социокультурной образовательной среды вуза рассматривалась учеными с точки различных аспектов [1-5]. Основное внимание в ракурсе современных проблем уделялось реализации компетентностно-ориентированного подхода и его влиянию на проектирование социокультурной образовательной среды вуза. [7]

Специфика анализа социокультурной среды вуза в контексте компетентностно-ориентированного подхода отражает формирование и совокупности индивидуально-личностных качеств, комплекса осваиваемых обучающимися компетенций и тех социальных качеств, которые будут определять уровень саморазвития и готовности студентов к продуктивному и креативному взаимодействию в социуме, а также актуализацию через личностный опыт метапредметных и специальных компетенций, характеризующих еще один специфический аспект социокультурной образовательной среды – аспект информационной культуры.

Социокультурная среда вуза является результатом моделирования, а также проектной деятельности, связанной с важнейшими управленческими решениями,

направленными на учет особенностей необходимой адаптации обучающихся и нейтрализации возникающих негативных воздействий. В этом аспекте проявляется психологическая специфика сущности и анализа социокультурной образовательной среды, которая на сегодняшний день обретает окраску поликультурного и интеркультурного характера в процессе социально-культурной и политической интеграции. [6]

Констатация результатов анализа научно-обоснованных методических решений в плане формирования и конструирования социокультурной образовательной среды высшего учебного заведения как социально значимой для обучающихся сферы социальной адаптации вскрывает важность социологической сущности мониторинга социокультурной образовательной среды. Наблюдение продуктивности процессов освоения общекультурных и профессиональных компетенций привело к необходимости создания так называемой научно-фундированной модели [7], основанной на принципах мониторинга изменений социокультурной среды, заключающихся в анализе форм, способов, масштаба построения и структурной логике модели. Отсюда вытекают основ-

ные принципы процесса: тщательного проектирования, систематического прогнозирования последствий реализации нововведений, корректного оценивания получаемых результатов.

В настоящее время, когда одной из характерных черт современного периода развития общества является ведущая роль проектирования всех сторон человеческой деятельности – социальной, организационной, культурной, материально-бытовой, образовательной и других, общество все более начинает регулироваться принципами научно-технической рациональности, носителями которой выступают представители различных информационно-технических областей.

При этом отмечается возросшее значение науки и IT-специалистов, что испытывает неуклонное вторжение и в образовательные процессы высших учебных заведений. Социокультурная среда также находится на грани информационного всплеска, внедрены пути электронизированного движения информации, поэтому одним из основных связующих путей в формировании социокультурной образовательной среды вуза становятся технологии, характеризующиеся качественным содержанием, скоростью тех услуг, которые нацеливали бы обучающихся на комфортное, творческое существование прогрессивно, безопасно и непрерывно при возрастающей роли социокультурных ориентиров.

В этом информационно-технологическом ракурсе выдвигается еще одна специфика мониторинга социокультурной образовательной среды [8-12], связанная с активным внедрением в нее новейших информационных технологий на основе принципа информатизации [13-19].

Говоря о специфике мониторинга социокультурной образовательной среды, мы имеем дело с разработками различных моделей, проектов как совокупности мероприятий, объединенных общей целью и задачами [20]. Данные модели должны характеризоваться концептуальными, прогностическими, инструментальными компонентами, а также иметь в структуре рефлексивный блок, заключающийся в последующем оценивании средств достижений и результатов.

Социокультурная образовательная среда в каждом высшем учебном заведении имеет свою специфику, которая определяется статусом, профилем, уровнем учреждения. Тем не менее ее формирование и анализ подвержены учету ряда основополагающих принципов, среди которых (помимо вышеуказанных) можно выделить принцип диалектичности (постоянного развития), типологический принцип, экстраполяции, синергетичности (принцип функционирования сложных управляемых систем), принципы прогнозирования, раскрывающие в специфике реализации функционирования каждого отдельно взятого высшего учебного заведения, а именно рефлексии, целеполагания, проблематизации, технологической осязности (для учета специфики информатизации) и пр.

Тем не менее, поскольку социокультурная образовательная среда имеет в своей основе учет сущности реализации компетентностно-ориентированного подхода [21, 22, 23], мониторинг и его регулируемую специфику необходимо рассматривать как одно из важнейших условий, обеспечивающих полноценное освоение ключевых квалификаций, общекультурных и профессиональных компетенций и уровень сформированности профессионально важных качеств обучающихся, которые ориентируют их на достижение оптимального уровня высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арндачук, И. В. Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков [Электронный ресурс] / И. В. Арндачук. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/arendachuk.pdf>.

2. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук / Г. Ю. Беляев. – М., 2000. – 157 с.

3. Новиков, В. Н. Образовательная среда как профессионально и личностно стимулирующий фактор / В. Н. Новиков // Психологическая наука и образование, 2012. -№1.

4. Патраков, Э. В. / Доступная образовательная среда как фактор социальной ответственности вуза. Монграфия / Э. В. Патраков, Л. В. Токарская, О. В. Гушин. – УрФУ: Екатеринбург, 2015. – 184 с.

5. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчикова // Новые ценности образования. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 183.

6. Сороковых, Г. В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема (электронный ресурс) / Г. В. Сороковых. – Режим доступа: <http://mgu-sh.ru/sites/default/files/sorokovyh.pdf>.

7. Филатова, М. Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентностного подхода к образованию: Автореф. дисс. ... докт. социол. наук. / М. Н. Филатова. – Москва, 2012. – 74 с.

8. Анишкин В.Н., Бусыгина А.Л. Социально-технологическая и культурно-просветительская подготовка бакалавров педагогики в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 12-16.

9. Симонова И.Н., Варникова О.В. Информационно-экологическая образовательная среда технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 81-87.

10. Назмиева Э.И. Гуманитарная образовательная среда как фактор совершенствования иноязычной подготовки студентов вуза // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 81-84.

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

12. Дохтурова Н.В. Формирование информационно-образовательной среды учреждения дополнительного образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 15-17.

13. Шамин Е.А., Генералов И.Г., Завиваев Н.С., Черемухин А.Д. Сущность информатизации, ее цели, субъекты и объекты // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 99-107.

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

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

16. 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.

17. Дудина И.П., Михеева О.П., Ярыгин А.Н. Использование сетевых информационных ресурсов в системе дополнительного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 60-71.

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

19. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

ленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.

20. Щербакова, Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений / Т. Н. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 545-548.

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

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

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

УДК 796.853.23: 37.042.1

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПОЕДИНКОВ У КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ДЗЮДОИСТОВ, ПРИМЕНЯЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ СПОСОБЫ ВЫПОЛНЕНИЯ БРОСКОВЫХ ДВИЖЕНИЙ

© 2016

Новиков Дмитрий Леонидович, старший тренер сборной команды России по дзюдо
Центр спортивной подготовки сборных команд России, Москва (Россия)

Аннотация. В исследовании принимали участие дзюдоисты в возрасте 15 – 18 лет, их спортивная квалификация варьировала от I разряда до мастера спорта России. Сопоставление показателей результативности поединков дзюдоистов, применяющих различные способы выполнения бросковых двигательных действий, показывает заметное преимущество способа перестраивания движений. Данная особенность проявляется и по стилям ведения поединка: атакующий (обычный – 51,3 %, перестраиваемый – 55,9 %), контратакующий (обычный – 48,3 %, перестраиваемый – 61,5 %). Наибольшая разница (13,2 %) данных показателей выявлена у спортсменов контратакующего стиля ведения поединка у спортсменов атакующего стиля, перестраивающих бросковые двигательные действия, данные показатели существенно изменились, особенно значимо при достижении побед над соперниками по классу выше (10,5 %). У дзюдоистов контратакующего (18,8 %) и защитного (7,7 %) стилей ведения поединка прослеживалось также существенное преимущество по показателям достижения победы над соперниками по классу выше. Это преимущество выразилось и в обобщенном показателе (обычный – 1,5 %, перестраиваемый – 12,5 %). Разнообразие технико-тактических приемов и перестраивание атакующих действий в ходе поединка, освоение различных наборов технико-тактических действий ведения поединка – существенный резерв в повышении спортивного мастерства квалифицированных дзюдоистов, в обеспечении адаптации к двигательным действиям соперника, в извлечении выгоды в зависимости от сложившейся ситуации

Ключевые слова: Техника бросков, дзюдоисты, стили ведения поединка, бросковые двигательные действия, технико-тактические действия, оценочные показатели, условия выполнения упражнения.

THE RESULTS OF THE MATCHES OF THE QUALIFIED JUDOKAS APPLYING DIFFERENT WAYS OF EXECUTING THROWING MOVEMENTS

© 2016

Novikov Dmitry Leonidovich, the senior trainer of Russian national team on judo
The center of sports preparation of national teams of Russia, Moscow (Russia)

Abstract. The study involved judoists at the age of 15 – 18 years, their athletic skills ranged from I category to master of sports of Russia. A comparison of the performance of the fights of judoists who use different methods of performing the motor action of throwing, shows a marked advantage of the method of rebuilding movements. This feature is also manifested in the styles of fight: the attackers (the usual – 51,3 %, tunable with 55,9 %), counterattacking (normal or 48,3 %, tunable – 61,5 %). The biggest difference (13,2 %) of these indicators identified in athletes counterattacking style of combat athletes of attacking style, throwing a tunable motor action, these figures have changed substantially, especially for achieving victories over rivals in the class above (10.5 per cent). Judo counter (18,8 %) and protective (7,7 %) of styles of fight has also been observed in a significant advantage in terms of achieving victory over rivals in the class above. This advantage has resulted in a generalized indicator (normal is 1,5 %, tunable in 12,5 %). A variety of technical and tactical techniques and the rearranging of attacking moves during the fight, the development of various sets of technical and tactical actions of combat – essential reserve of increase of sports skill are skilled judokas in the adaptation to physical actions of the opponent, is to benefit depending on the situation.

Keywords: Technique of throws, judo, styles of fighting, throwing motor action, tactical action, estimates, conditions of the exercise.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная спортивная практика дзюдо указывает на то, что даже высококвалифицированному спортсмену трудно добиваться побед с различными соперниками, используя один, присущий ему стиль ведения поединка, жестко закрепленные варианты техники атакующих и защитных действий [1]. По мнению специалистов [2, 3], формирование технико-тактических действий у единоборцев без учета особенностей ведения поединка соперником – серьезная методологическая ошибка. Поэтому каждому дзюдоисту необходимо освоить элементы двигательных действий из других стилей ведения поединка, научить перестраивать свои двигательные действия, чтобы успешно реализовать их двигательные возможности в условиях соревновательной деятельности [4, 5, 6, 7, 8]. Данный подход необходимо широко использовать уже на уровне квалифицированных спортсменов, имеющих спортивную квалификацию на уровне I разряда – звания «кандидат в мастера спорта», углубляя его у высококвалифицированных дзюдоистов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Целый ряд исследователей [9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17] отмечает, что целевые установки в содержании тренировочного процесса и соревновательной деятельности с разными противниками, характерными для единоборств, часто

не сопрягаются. В этой связи важно приблизить их, насытив содержание тренировочного процесса эпизодами соревновательной деятельности.

В процессе соревновательной деятельности, по мнению И.Д. Свищёва и В.А. Чувилина [18], необходимо учитывать тактику ведения поединка противником, используя такие способы, приемы и методические установки: изменение количества элементарных движений, входящих в их состав; учет положений бойца и противника в момент атакующего действия, их взаимообусловленность; замена одних элементарных движений на другие в зависимости от сложившейся ситуации поединка; изменение исходных положений при выполнении атакующих действий; использование различных сочетаний двигательных элементов в содержании броска; применение различной последовательности выполнения элементарных движений; замена одного броска на другой с той же классификационной группы.

В процессе соревновательного поединка дзюдоисту необходимо постоянно учитывать технико-тактические действия противника, перестраивая свой стиль ведения поединка так, чтобы нивелировать достоинства своего соперника, создать ему проблемы в ходе поединка, быстро выявить у него ошибку и мгновенно выполнить перестраиваемое технико-тактическое атакующее бросковое действие [19, 20].

В этой связи необходимо принципиально изменить методические положения и содержание тренировочного процесса квалифицированного дзюдоиста, моделируя

эпизоды поединков с разными соперниками, используя средства по формированию способности к перестраиванию атакующих бросковых действий.

Формирование целей статьи (постановка задания). Проанализировать результативность соревновательной деятельности у квалифицированных дзюдоистов, перестраивающих технико-тактические бросковые действия с учетом тактики ведения поединка противником. Выделить основные направления деятельности квалифицированных дзюдоистов в ходе перестраивания атакующих действий.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Нами анализировалась результативность поединков у квалифицированных дзюдоистов различных стилей ведения поединка при использовании обычного (постоянно применяемого) и перестраиваемого (используемого с учетом изменяющихся ситуаций). Проанализировано 480 поединков способом выполнения бросковых двигательных действий в соревнованиях Всероссийского юношеского уровня, в которых принимали участие спортсмены атакующего, контратакующего, защитного стилей. В большинстве поединков (82,7 %) использовался обычный способ выполнения бросковых двигательных действий. Результативность этих поединков (достижение победы) по технико-тактическим стилям выглядела так: атакующий – 51,3 %, контратакующий – 48,3 %, защитный – 50,4 %, а обобщенный показатель составил 50,1 %.

Результаты нашего исследования свидетельствовали о том, что в 83 поединках (17,3 %) спортсмены перестраивали бросковые двигательные действия, а их результативность составила: атакующий стиль – 55,9 %, контратакующий – 61,5 %, защитный – 56,5 %, обобщенный показатель – 57,8 %. Сопоставление показателей результативности поединков дзюдоистов, применяющих различные способы выполнения бросковых двигательных действий, показывает заметное преимущество способа перестраивания движений. Данная особенность проявляется и по стилям ведения поединка: атакующий (обычный – 51,3 %, перестраиваемый – 55,9 %), контратакующий (обычный – 48,3 %, перестраиваемый – 61,5 %). Наибольшая разница (13,2 %) данных показателей выявлена у спортсменов контратакующего стиля ведения поединка.

Нами анализировалась результативность соревновательных поединков дзюдоистов (оба соперника применяли обычный способ) в противодействии атакующий-контратакующий чаще побеждали спортсмены первой группы (51,7 %), атакующий-защитный также определенное преимущество имели спортсмены этой группы (52,0 %). Спортсмены контратакующего стиля чаще (51,5 %) побеждали дзюдоистов защитного стиля.

Приблизительно такая же закономерность результативности поединков различных стилей обнаружена нами и при анализе показателей соревновательной деятельности мастеров спорта России. Дзюдоисты атакующего стиля также имели определенное преимущество перед спортсменами контратакующего и защитного стилей. У спортсменов, когда один из соперников использует перестраиваемый способ выполнения движения, уже несколько другие показатели результативности поединков: дзюдоисты, которые при выполнении бросковых приемов перестраивали двигательные действия, побеждали чаще во всех анализируемых играх.

У дзюдоистов атакующего стиля, применяющих обычный способ выполнения бросковых движений, большинство (66,7 %) побед было достигнуто с соперником равным по классу, достаточно большая (32,0 %) величина получена при соперничестве с дзюдоистами по классу ниже и только в одном поединке (1,3 %) победа была достигнута над соперником по классу выше.

У спортсменов атакующего стиля, перестраивающих бросковые двигательные действия, данные показатели

существенно изменились, особенно значимо при достижении побед над соперниками по классу выше (10,5 %). У дзюдоистов контратакующего (18,8 %) и защитного (7,7 %) стилей ведения поединка прослеживалось также существенное преимущество по показателям достижения победы над соперниками по классу выше. Это преимущество выразилось и в обобщенном показателе (обычный – 1,5 %, перестраиваемый – 12,5 %).

Результаты исследования доказали важность перестраивания бросковых движений с учетом двигательных действий соперника. В этой связи необходимо увеличить время в тренировочном процессе для формирования способности перестраивания движений с учетом задач и ситуаций, которые могут возникнуть в соревновательном поединке, моделирования соревновательных ситуаций с различными соперниками.

Анализ показал, что только 8,7 % времени тренировочного процесса отводится формированию способностей перестраивать бросковые двигательные действия в зависимости от тактики соперника. Это сопряжено с незнанием многих тренеров теоретических основ данного процесса, неумением правильно подобрать набор эффективных средств для формирования способности перестраивания движений, отсутствием методических рекомендаций по изучаемому направлению работы тренеров по дзюдо. Поэтому многие спортсмены и не применяют перспективные подходы по перестраиванию бросковых движений в соревновательном поединке, а отрабатывают до совершенства технические приемы в тренировочном процессе бросковые упражнения без учета тактики соперника. В этой связи важно у спортсменов формировать знания о целесообразности перестраивания движений с учетом ситуаций, возникающих в соревновательном поединке, способах перестраивания двигательных действий в конкретных условиях и ситуациях, определенных тактических действиях с учетом реальных ситуаций, тактических вариантов соперников.

Нами изучались причины, побуждающие дзюдоистов изменять тактический стиль ведения поединка в ходе поединка. Если спортсмен проигрывал поединок сопернику равного по классу, он пытался стабилизировать свои физические психические возможности и получить минимальное преимущество в технико-тактической подготовленности. Это может быть возможным при изменении стиля ведения поединка.

Если дзюдоист проигрывал сопернику ниже по классу, то он, недооценив возможности соперника, пытался за счет не большого преимущества добиться победы. В этом случае в основном по настоянию тренера его ученик слушался «перестроить» ход поединка, используя свои новые технические наработки.

Если проигрывал сопернику по классу выше, то возникало два варианта продолжения поединка: проиграть достойно или попытаться воспользоваться ошибками соперника и реализовать свои козыри. В подобных случаях спортсмен в основном акцентировал свои сильные стороны физической и технической подготовленности. В этой связи возникает необходимость моделирования широкого спектра технико-тактических возможностей дзюдоистов в их тренировочном процессе, формирования разнообразия технико-тактических вариантов ведения поединка, развития физических способностей и технических характеристик с учетом технико-тактических возможностей соперника.

Для формирования способности к перестраиванию атакующих действий в ходе поединка необходимо проводить спарринг-поединки с дзюдоистами различных по классу и стилям ведения поединка, уровням физической и технической подготовленности. Специфическое повышение уровней физической и технической подготовленности, формирование навыков ведения поединка с перестраиванием атакующих действий – огромный резерв в повышении спортивной результативности квалифицированных дзюдоистов.

Нами разработаны основные направления деятельности дзюдоистов в ходе перестраивания атакующих действий.

Спортсмен проигрывает поединок (ведет равный поединок):

а) сопернику равному по классу. Необходимо мобилизовать морально-волевые качества, перестраивать атакующие действия в коронных движениях, использовать технические приемы после серии ложных атакующих действий;

б) сопернику по классу ниже. Необходимо быстрее начинать выполнение бросковых движений, усилить их атакующий характер;

в) сопернику по классу выше. Возможны такие варианты: первый – нейтрализовать сильные стороны соперника; второй – сконцентрировать внимание на своих ведущих приемах.

Спортсмен выигрывает:

а) у соперника равного по классу. Применять используемую схему поединка, реализовать морально-волевые качества;

б) у соперника ниже по классу. Усилить давление на соперника за счет увеличения плотности атакующих бросковых движений и добиться досрочной победы;

в) у соперника по классу выше. Не менять содержание поединка, активнее использовать средства, которые приносят успех.

Перечисленные нами ситуации, которые встречаются в соревновательных поединках, необходимо отрабатывать в тренировочном процессе разнообразные технико-тактические варианты ведения поединка, учитывать особенности физической и технико-тактической подготовленности соперника по схватке. Для этого необходимо составлять пары для ведения поединка, как равных по уровню спортивного мастерства, так и разных по классу соперников и тактическим стилям.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований по этому направлению. Разнообразие технико-тактических приемов и перестраивание атакующих действий в ходе поединка, освоение различных наборов технико-тактических действий ведения поединка – существенный резерв в повышении спортивного мастерства квалифицированных дзюдоистов, в обеспечении адаптации к двигательным действиям соперника, в извлечении выгоды в зависимости от сложившейся ситуации поединка.

Бурный рост достижений в дзюдо, острая конкуренция на международной арене доказывают важность повышения эффективности процесса формирования способности к перестраиванию атакующих действий у данного контингента занимающихся. Представленный материал указывает о необходимости перестраивания двигательных действий и изменения стиля ведения поединка в зависимости от боя противником.

Используя методику перестраивания бросковых действий с учетом тактики ведения поединка противником, представляется необходимым определить количественные параметры этапов многолетней тренировки.

Координационные способности – наиболее значимые характеристики, обеспечивающие перестраивание технико-тактических двигательных действий в ходе поединка. Нами определены наиболее важные специальные характеристики способности к перестраиванию двигательных действий у квалифицированных дзюдоистов различных стилей с учетом тактики ведения поединка соперником, которые позволяют результативнее проводить поединок. У такого спортсмена важно развивать и совершенствовать комплекс физических и технико-тактических характеристик: мышечно-двигательные ощущения, «чувство пространства», «чувство времени», «чувство динамических усилий», быстрота сложной двигательной реакции способность к максимальной мобилизации собственных сил.

По нашему мнению, основные перспективные на-

правления дальнейших исследований по изучаемой проблеме:

– определение необходимого уровня спортивного мастерства и рационального возрастного периода для формирования способности к перестраиванию атакующих действий у дзюдоистов основе учета тактики ведения поединка противником;

– определение рациональных временных затрат на различные составляющие процесса формирования способности к перестраиванию атакующих действий дзюдоистов различной квалификации и различных стилей ведения поединка с учетом тактики ведения поединка соперником;

– разработка организационных основ процесса формирования способности к перестраиванию атакующих действий дзюдоистов, перестраивающих технико-тактические двигательные действия с учетом тактики ведения поединка противником в процессе многолетней тренировки;

– определение оптимальной структуры физической и технической подготовленности у различного контингента дзюдоистов;

– выявление последовательности использования эффективных тренировочных средств у дзюдоистов, перестраивающих технико-тактические двигательные действия в ходе ведения поединка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Еганов В.А. Теория и методика спортивной тренировки дзюдоистов. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2014. 212 с.

2. Коблев Я.К. Система многолетней подготовки спортсменов международного класса в борьбе дзюдо: Автореферат диссертации доктора педагогических наук: 13.00.04. - Государственный центральный ордена Ленина институт физической культуры. М., 1990. 39 с.

3. Шулика Ю.А., Коблев Я.К., Схаляхо Ю.М., Подорув Ю.В. Дзюдо. Базовая технико-тактическая подготовка для начинающих. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 535 с.

4. Мельчаков А.В. О развитии координации борцов // Физическая культура и спорт XXI века: Сборник трудов научно-практической конференции. – Красноярск: Гротекс, 2002. С.165-167.

5. Иванюженков Б.В., Нелюбин В.В. Координационные способности борца // Проблемы физкультурно-спортивной деятельности и подготовки физкультурных кадров: сб. науч. трудов. - Вып. 6. СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003. С. 55-107.

6. Трутнев Г.А., Козлов П.В. Основы теории тренировки в дзюдо: учебное пособие. - Красноярск: Платина, 2004. 238 с.

7. Куванов В.А. Взаимосвязь прочности освоения двигательных действий и уровня развития координационных способностей юных борцов: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.04. – Санкт-Петербургский государственный университет имени П.Ф. Лесгафта. СПб., 2005. 25 с.

8. Кондаков А.М., Горбунов А.В., Грузных Г.М. Координационные способности в структуре технико-тактической подготовки борцов различной квалификации // Физкультурное образование Сибири. – Омск, 2006. – № 1 (18). С. 38-42.

9. Шулика Ю.А. Дзюдо. Система и борьба: учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов пединститутов, техникумов физической культуры и училищ Олимпийского резерва. – М.: Феникс, 2006. 800 с.

10. Аккуин Д.Ю., Еганов А.В., Сырников А.Ю. Овладение техническими действиями в спортивной борьбе на начальном этапе подготовки // Проблемы методического обеспечения физической подготовки в органах внутренних дел: материалы Всероссийской научно-методической конференции; ЧЮИ МВД России. - Челябинск, 2006. С. 59-64.

11. Схаляхо Ю.М., Шулика Ю.А., Хуако Н.А. Девальвация оценок в борьбе дзюдо и проблемы совершенствования технического мастерства российских дзюдоистов // Теория и практика физической культуры. - 2006. - № 12. С. 28-29.

12. Зекрин Ф.Х. Организация и методика специальной физической подготовки дзюдоистов 15 – 18-летнего возраста: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.04. – Российский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (ГЦОЛИФК). - М., 2007. 24 с.

13. Еганов А.В. Методика начального обучения в дзюдо: учебник. – Челябинск: УралГУФК, 2008. 283 с.

14. Исаев М.М. Применение принципа сопряжённых воздействий в процессе тренировки борцов вольного стиля // Теория и практика физической культуры. - 2008. - № 2. С. 43.

15. Кондаков А.М. Совершенствование технико-тактической подготовки самбистов 11 – 12 лет средствами специальных координационных упражнений с учётом весовых категорий // Омский научный вестник. Серия общество, история, современность. – Омск, 2010. - № 2 (86). С. 202-207.

16. Элипханов С.Б. Силовая подготовка дзюдоистов на этапе начальной подготовки // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 8 (90). С. 109-115.

17. Еганов А.В. Теория и методика спортивной тренировки дзюдоистов. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2014. 212 с.

18. Свищёв И.Д., Чувилин В.А. Взаимосвязь структуры соревновательного поединка с проявлением доминанты двигательной активности у дзюдоистов // Теория и практика физической культуры. – 2015 – № 7. С. 52-56.

19. Чермит К.Д. Двигательная асимметрия в борьбе дзюдо: Автореферат. диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.04. – Адыгейский государственный педагогический институт. Майкоп, 1982. 22 с.

20. Чибичик Ю.Е. Индивидуализация учебно-тренировочного процесса юных дзюдоистов на начальных этапах подготовки: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.04. - Уральский государственный университет физической культуры. Челябинск, 2010. 23 с.

УДК 378

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 08.03.01
СТРОИТЕЛЬСТВО В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА
«ОРГАНИЗАТОР СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА»**

© 2016

Одарич Ирина Николаевна, аспирант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных компетенций в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки Строительство (уровень бакалавриата) в контексте требований профессионального стандарта «Организатор строительного производства». Представлено нормативное обоснование введения профессионального стандарта «Организатор строительного производства» в соответствии с действующим законодательством. Изучена структура описания квалификационной характеристики «Организатор строительного производства» в профессиональном стандарте, которая предусматривает использование более современной конструкции в виде сочетаний требований к уровню знаний работника, его умениям, профессиональным навыкам и опыту работы. Показан порядок сдачи профессионального экзамена в центре сертификации профессиональных квалификаций. Рассмотрена обобщенная трудовая функция «Организация производства строительных работ на объекте капитального строительства», соответствующая требованиям к образованию и обучению в рамках высшего образования по направлению подготовки бакалавриат.

Ключевые слова: бакалавры строительного профиля, профессиональный стандарт, виды профессиональной деятельности, обобщенная трудовая функция, трудовая функция, профессиональный экзамен, сертификация профессиональных квалификаций.

**PREPARATION OF THE FUTURE BACHELORS OF DIRECTIONS OF PREPARATION
08.03.01 CONSTRUCTION TO THE REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARD
«CONSTRUCTION OF PROMOTER»**

© 2016

Odarich Irina Nikolaevna, a graduate student

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. The article deals with the formation of professional competence in accordance with the federal state educational standards of higher education in the direction of preparation Construction (Bachelor level) in the context of a professional standard, "construction industry Organizer" requirements. Presented normative rationale for a professional standard "The organizer of the construction of production" in accordance with current legislation. The structure description of the qualifying characteristics of the "initiator of the construction of production" in the professional standards that require the use of more modern design in the form of combinations of requirements for the employee's knowledge, his skills, professional skills and experience. Showed procedure for taking the professional exam in the center of certification of professional qualifications. A generalized labor function "Production of construction works on the capital construction project", corresponding to the requirements of education and training within the framework of higher education in the field of training bachelor.

Keywords: bachelors building profile, professional standards, professional activities, generalized labor function, work function, professional examination, certification of professional qualifications.

Современной строительной отрасли требуются высококвалифицированные специалисты, способные к самостоятельному включению в сложные производственные процессы и в практической плоскости быстро и адекватно решать встающие перед ними профессиональные задачи, что требует соответствующей подготовки будущих бакалавров строительного профиля не столько на знаниевой, сколько на компетентностной основе, как наиболее соответствующей требованиям, предъявляемыми федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) [1], профессиональным стандартом по направлению «Организатор строительного производства» [2] и современным рынком труда в градостроительной области.

Таким образом, подготовка будущих специалистов строительной отрасли является актуальной задачей системы высшего образования, обусловленное внедрением федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта в градостроительной области, направленные на формирование различных компетентностей у бакалавров строительного профиля, способствующих успешной адаптации в производственной сфере, применению новых технологий и повышению продуктивности профессиональной деятельности выпускников.

Изучение существующей подготовки будущих бакалавров строительного профиля к реализации профессиональной деятельности в условиях инновационных изменений в градостроительной области требует соответ-

ствующего обновления содержания образовательного процесса [3-9].

Анализ научных работ по изучаемой проблеме показал, что формирование профессиональных компетенций у будущих инженеров-строителей [10-15] в системе высшего образования рассматривается с учетом специалиста, при этом их формирование в рамках бакалавриата по направлению подготовки Строительство и, особенно, в рамках внедрения профессионального стандарта «Организатор строительного производства» до сих пор не стали предметом целенаправленного педагогического рассмотрения.

С 1 июля 2016 г., когда вступает в силу Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», предусматривающий:

- формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии);

- продолжительность профессионального обучения определяется конкретной программой профессионального обучения, разрабатываемой и утверждаемой на основе профессиональных стандартов (при наличии) или установленных квалификационных требований организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено законодательством

Российской Федерации;

- федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования, утвержденные до дня вступления в силу настоящего Федерального закона, подлежат приведению в соответствие с требованиями, установленными частью 7 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции настоящего Федерального закона), в течение одного года со дня вступления в силу настоящего Федерального закона.

Согласно Трудовому кодексу РФ: Профессиональный стандарт - характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.

В отличие от ЕКС (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих) и ЕТКС (единый тарифно-квалификационный справочник) структура описания квалификационной характеристики в профессиональном стандарте предусматривает использование более современной конструкции в виде сочетаний требований к уровню знаний работника, его умениям, профессиональным навыкам и опыту работы [16].

Профессиональный стандарт определяет:

1. Требования к образованию и опыту работы работника (соискателя);
2. Трудовые действия, которые обязан уметь совершать работник (соискатель);
3. Необходимые умения работника (соискателя);
4. Необходимые знания работника (соискателя).

В отрасли строительства существует норма градостроительного законодательства, устанавливающая требования к квалификации работников: Градостроительный кодекс Российской Федерации ст.55.5 «Документы саморегулируемой организации, имеющей право выдачи свидетельств о допуске к работам, которые оказывают влияние на безопасность объектов капитального строительства» определяет, что требования к выдаче свидетельств о допуске должны содержать *квалификационные требования к индивидуальным предпринимателям, работникам индивидуального предпринимателя, работникам юридического лица*, которые включают в себя:

1. Требования о наличии у работника образования определенного уровня и профиля;
2. Требование к повышению прохождению работником раз в 5 лет обучения по программам ДПО и аттестации;
3. Требования о наличии у работника определенного стажа работы [16].

Соответственно, для определения квалификации работника (соискателя), он сдает в центре сертификации профессиональных квалификаций (СПК) профессиональный экзамен (рисунок 1) [16], который включает в себя:

- теоретическую часть - проверяются знания работника (соискателя) на заявляемую квалификацию;
- практическую часть - проверяются навыки работника (соискателя) на заявляемую квалификацию.

Внедрение профессионального стандарта предусматривает меры стимулирования участников системы оценки профессиональной квалификации:

1. Для работодателей - включение в состав прочих расходов, связанных с производством и (или) реализацией, затрат на независимую оценку квалификации работников.
2. Для центров оценки квалификаций - освобождение от налога на добавленную стоимость.
3. Для работников (соискателей) - право на получение налогового вычета.

Согласно профессиональному стандарту «Организатор строительного производства» основная цель данного вида профессиональной деятельности:

- организация строительного производства на участ-

ке производства работ (объекте капитального строительства) и управление работниками возглавляемого участка;

- обеспечение соответствия результатов выполняемых видов строительных работ требованиям технических регламентов, сводов правил и национальных стандартов в области строительства, а также требованиям проектной и технологической документации.



Рисунок 1 – Порядок прохождения сертификации профессиональных квалификаций (СПК)

Согласно профессиональному стандарту «Организатор строительного производства» основная цель данного вида профессиональной деятельности:

- организация строительного производства на участке производства работ (объекте капитального строительства) и управление работниками возглавляемого участка;

- обеспечение соответствия результатов выполняемых видов строительных работ требованиям технических регламентов, сводов правил и национальных стандартов в области строительства, а также требованиям проектной и технологической документации.

Обобщенная трудовая функция «Организация производства строительных работ на объекте капитального строительства» включает в себя определенный набор трудовых функций, предъявляющих определенные требования к необходимым умениям и знаниям к выпускникам высшего образования по направлению подготовки бакалавриат [2]:

1. Подготовка к производству строительных работ на объекте капитального строительства.

Необходимые умения:

- осуществлять проверку комплектности и качества оформления проектной документации, оценивать соответствие содержащейся в ней технической информации требованиям нормативной технической документации;

- подготавливать документы для оформления разрешений и допусков для производства строительных работ на объекте капитального строительства;

- производить расчеты соответствия объемов производственных заданий и календарных планов производства строительных работ нормативным требованиям к персоналу и материально-техническим ресурсам;

- осуществлять планировку и разметку участка производства строительных работ на объекте капитального строительства;

- определять состав и объемы вспомогательных работ по подготовке и оборудованию участка производ-

ства строительных работ.

Необходимые знания:

- требования нормативных правовых актов и нормативных технических документов к составу, содержанию и оформлению проектной документации;
- требования нормативных технических документов к организации производства строительных работ на объекте капитального строительства;
- состав и порядок оформления документов для оформления разрешений и допусков для производства строительных работ на объекте капитального строительства;
- технологии производства строительных работ;
- требования нормативных технических документов к производству строительных работ на объекте капитального строительства;
- особенности производства строительных работ на опасных, технически сложных и уникальных объектах капитального строительства;
- требования нормативных технических документов, определяющих состав временных сооружений и порядок обустройства и подготовки строительной площадки объекта капитального строительства (временные коммуникации, временные бытовые помещения, площадки для стоянки строительной техники, схемы движения транспорта, места хранения строительных материалов, изделий, конструкций, комплектующих);
- содержание и основные этапы выполнения геодезических разбивочных работ;
- виды и технические характеристики технологической оснастки (лесов, подмостей, защитных приспособлений, креплений стенок котлованов и траншей);
- способы и методы планирования строительных работ (календарные планы, оперативные планы, графики производства работ).

2. *Материально-техническое обеспечение производства строительных работ на объекте капитального строительства.*

Необходимые умения:

- определять номенклатуру и осуществлять расчет объемов (количества) и графика поставки строительных материалов, конструкций, изделий, оборудования и других видов материально-технических ресурсов в соответствии с производственными заданиями и календарными планами производства строительных работ на объекте капитального строительства;
- разрабатывать графики эксплуатации строительной техники, машин и механизмов в соответствии с производственными заданиями и календарными планами производства строительных работ на объекте капитального строительства;
- определять необходимый перечень и объем ресурсов, поставляемых через внешние инженерные сети (вода, электроэнергия, тепло) в соответствии с требованиями календарных планов и графиков производства строительных работ на объекте капитального строительства;
- производить документальный, визуальный и инструментальный контроль качества поставляемых материально-технических ресурсов;
- осуществлять документальное оформление заявки, приемки, распределения, учета и хранения материально-технических ресурсов (заявки, ведомости расхода и списания материальных ценностей).

Необходимые знания:

- нормативные и проектные показатели потребности строительства в материально-технических ресурсах;
- виды и свойства основных строительных материалов, изделий и конструкций;
- виды и характеристики основных строительных машин, механизмов, энергетических установок, транспортных средств и другой техники, применяемой при выполнении строительных работ;
- порядок оформления заявок на строительные мате-

риалы, изделия и конструкции, оборудование (инструменты, инвентарные приспособления), строительную технику (машины и механизмы);

- порядок приемки и документального оформления материальных ценностей;
- методы визуального и инструментального контроля качества и объемов (количества) поставляемых материально-технических ресурсов;
- правила транспортировки, складирования и хранения различных видов материально-технических ресурсов;
- правила содержания и эксплуатации техники и оборудования;
- правила страхования складов и складского имущества;
- порядок расчета затрат, связанных с потерями (порча, устаревание);
- порядок составления отчетной документации по использованию материальных ценностей.

3. *Оперативное управление строительными работами на объекте капитального строительства.*

Необходимые умения:

- разрабатывать и контролировать выполнение календарных планов и графиков производства строительных работ;
- определять виды и сложность, рассчитывать объемы строительных работ и производственных заданий в соответствии с имеющимися материально-техническими и иными ресурсами, специализацией подрядных организаций, специализацией и квалификацией бригад, звеньев и отдельных работников;
- определять соответствие технологии и результатов осуществляемых видов строительных работ проектной документации, нормативным техническим документам, техническим условиям, технологическим картам, картам трудовых процессов;
- осуществлять документальное сопровождение производства строительных работ (журналы производства работ, таблицы учета рабочего времени, акты выполненных работ).

Необходимые знания:

- требования нормативных технических документов к организации производства строительных работ на объекте капитального строительства;
- методы среднесрочного и оперативного планирования производства строительных работ;
- требования нормативных технических документов и проектной документации к порядку проведения и технологии производства строительных работ;
- порядок осуществления хозяйственных и финансовых взаимоотношений с заказчиками и подрядными организациями;
- методы определения видов, сложности и объемов строительных работ и производственных заданий;
- основные технологии производства строительных работ;
- правила ведения исполнительной и учетной документации при производстве строительных работ.

4. *Контроль качества производства строительных работ на объекте капитального строительства.*

Необходимые умения:

- осуществлять контроль соблюдения технологических режимов, установленных технологическими картами и регламентами;
- осуществлять визуальный и инструментальный контроль качества результатов производства строительных работ;
- осуществлять визуальный и инструментальный (геодезический) контроль положений элементов, конструкций и частей объекта капитального строительства (строения, сооружения), инженерных сетей;
- осуществлять сравнительный анализ соответствия данных текущего контроля качества результатов производства строительных работ требованиям нормативной

технической и проектной документации;

- устанавливать причины возникновения отклонений результатов производства строительных работ от требований нормативной технической, технологической и проектной документации;

- осуществлять документальное сопровождение результатов операционного контроля качества работ (журнал операционного контроля качества работ, акты скрытых работ, акты промежуточной приемки ответственных конструкций);

- осуществлять документальное сопровождение приемочного контроля в документах, предусмотренных действующей в организации системой управления качеством (журналах работ, актах скрытых работ, актах промежуточной приемки ответственных конструкций).

Необходимые знания:

- требования законодательных актов, нормативных правовых и нормативных технических документов в области технического регулирования в строительстве;

- требования нормативной технической и проектной документации к составу и качеству производства строительных работ на объекте капитального строительства;

- требования нормативной технической и технологической документации к составу и содержанию операционного контроля строительных процессов и (или) производственных операций при производстве строительных работ;

- требования нормативных технических документов к порядку приемки скрытых работ и строительных конструкций, влияющих на безопасность объекта капитального строительства;

- методы и средства инструментального контроля качества результатов производства строительных работ;

- схемы операционного контроля качества строительных работ;

- методы и средства устранения дефектов результатов производства строительных работ (применение альтернативных технологий производства работ, материалов и комплектующих, повышение квалификации работников);

- основные положения системы менеджмента качества;

- порядок составления внутренней отчетности по контролю качества строительных работ.

5. Подготовка результатов строительных работ к сдаче заказчику.

Необходимые умения:

- разрабатывать и контролировать выполнение мероприятий по обеспечению соответствия результатов строительных работ требованиям нормативных технических документов и условиям договора строительного подряда;

- разрабатывать исполнительно-техническую документацию по выполненным этапам и комплексам строительных работ.

Необходимые знания:

- требования законодательных и иных нормативных правовых актов к порядку приема-передачи законченных объектов капитального строительства и этапов (комплексов) работ;

- требования договора строительного подряда к спецификации объекта, порядку сдачи-приемки законченного объекта капитального строительства и этапов (комплексов) работ, наличию сопроводительной документации и срокам сдачи работ;

- основания и порядок принятия решений о консервации незавершенного объекта капитального строительства;

- состав работ по консервации незавершенного объекта капитального строительства и порядок их документального оформления;

- правила документального оформления приемки-сдачи результатов строительных работ.

6. Повышение эффективности производственно-хо-

зяйственной деятельности при строительстве объекта капитального строительства.

Необходимые умения:

- осуществлять технико-экономический анализ производственно-хозяйственной деятельности при производстве строительных работ на объекте капитального строительства;

- разрабатывать и планировать мероприятия по повышению эффективности производственно-хозяйственной деятельности;

- осуществлять расчет экономического эффекта от оптимизации использования материально-технических ресурсов, повышения уровня механизации и автоматизации, рациональных методов и форм организации труда при производстве строительных работ.

Необходимые знания:

- методы технико-экономического анализа производственно-хозяйственной деятельности при производстве строительных работ;

- основные факторы повышения эффективности производства строительных работ;

- методы и средства организационной и технологической оптимизации производства строительных работ;

- перспективные организационные, технологические и технические решения в области производства строительных работ.

7. Обеспечение соблюдения на строительстве объекта капитального строительства правил и норм по охране труда, требований пожарной безопасности и охраны окружающей среды.

Необходимые умения:

- определять вредные и (или) опасные факторы воздействия производства строительных работ, использования строительной техники на работников и окружающую среду;

- определять перечень работ по обеспечению безопасности строительной площадки (ограждение строительной площадки, ограждение или обозначение опасных зон, освещение, обеспечение средствами пожаротушения, аварийной связи и сигнализации);

- определять перечень необходимых средств коллективной и (или) индивидуальной защиты работников;

- определять перечень необходимого обеспечения работников бытовыми и санитарно-гигиеническими помещениями;

- определять перечень рабочих мест, подлежащих специальной оценке условий труда;

- оформлять документацию по исполнению правил по охране труда, требований пожарной безопасности и охраны окружающей среды (журнал инструктажа по технике безопасности и пожарной безопасности, журнал оперативного контроля состояния охраны труда, журнал осмотра оборудования (грузоподъемных и грузозахватных приспособлений, электросварочных и газосварочных агрегатов, электроинструмента)).

Необходимые знания:

- требования нормативных документов в области охраны труда, пожарной безопасности и охраны окружающей среды;

- правила по охране труда и пожарной безопасности при производстве строительных работ;

- основные санитарные правила и нормы, применяемые при производстве строительных работ;

- основные вредные и (или) опасные производственные факторы;

- виды негативного воздействия на окружающую среду при проведении различных видов строительных работ и методы их минимизации и предотвращения;

- требования к рабочим местам и порядок организации и проведения специальной оценки условий труда;

- правила ведения документации по контролю исполнения требований охраны труда, пожарной безопасности и охраны окружающей среды.

8. Руководство работниками на строительстве

объекта капитального строительства.

Необходимые умения:

- осуществлять расчет требуемой численности работников в профессионально квалификационном разрезе в соответствии с производственными заданиями и календарными планами участка производства однотипных строительных работ;

- определять оптимальную структуру распределения работников для выполнения календарных планов строительных работ и производственных заданий;

- осуществлять оценку результативности и качества выполнения работниками производственных заданий, эффективности выполнения работниками должностных (функциональных) обязанностей;

- осуществлять нормоконтроль выполнения производственных заданий и отдельных работ;

- вносить предложения о мерах поощрения и взыскания работников;

- осуществлять анализ профессиональной квалификации работников и определять недостающие компетенции.

Необходимые знания:

- основные требования трудового законодательства Российской Федерации, права и обязанности работников;

- методики расчета потребности производства строительных работ в трудовых ресурсах;

- основные принципы и методы управления трудовыми коллективами;

- правила внутреннего трудового распорядка, должностные инструкции, трудовые договоры;

- основные методы оценки эффективности труда;

- виды документов, подтверждающих профессиональную квалификацию и наличие допусков к отдельным видам работ;

- методы проведения нормоконтроля выполнения производственных заданий и отдельных работ;

- основные формы организации профессионального обучения на рабочем месте и в трудовом коллективе;

- основания и меры ответственности за нарушение трудового законодательства Российской Федерации [2].

Для обеспечения соответствия формирования профессиональных компетенций студентов по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) к необходимому уровню умений и знаний выполняемых трудовых функций в рамках профессионального стандарта «Организатор строительного производства» был разработан курс «Железобетонные и каменные конструкции».

В результате освоения дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции», в контексте требований Профессионального стандарта «Организатор строительного производства» должен:

- знать: основные тенденции развития конструктивных решений промышленных, гражданских и жилых зданий и комплексов; основные понятия, законы и методы механики деформируемого твердого тела; принципы объемно-планировочных и конструктивных решений зданий и сооружений; основные физико-механические свойства бетонов, арматуры, железобетона и каменной кладки; классификацию бетонов, арматуры и каменной кладки; классы и марки бетонов, классы арматуры, марки растворов и каменных материалов и их применение в конструкциях; основы расчета железобетонных конструкций по двум группам предельных состояний; основы армирования конструкций промышленных и гражданских зданий; расчетные схемы зданий и сооружений;

- уметь: пользоваться нормативно-технической литературой; и с ее помощью рассчитывать железобетонные и каменные конструкции; выполнять рабочие чертежи железобетонных конструкций со спецификациями; оценивать техническое состояние железобетонных и каменных конструкций;

- владеть: методами чтения и построения архитектур-

но-строительных чертежей в ручной и машинной графике; методами расчетов зданий и сооружений, способами оформления технических решений на чертеже; основами расчета железобетонных и каменных конструкций зданий и сооружений на статические и динамические нагрузки; основами конструирования железобетонных и каменных конструкций зданий и сооружений.

Таким образом, введение в образовательный процесс дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» способствует соотношению требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) и профессионального стандарта «Организатор строительного производства» к уровню необходимых умений и знаний в рамках подготовки будущих бакалавров строительного профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201.

2. Профессиональный стандарт. Организатор строительного производства / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. №930н.

3. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.

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

5. Воронин В.Н., Коростелев А.А. Системный подход к управлению качеством подготовки будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 25-32.

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

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

8. 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.

9. Пецина И.А. Современные подходы к определению понятия «профессиональная компетенция» в психолого-педагогических исследованиях // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 95.

10. Косенкова, И.В. Развитие аналитических способностей как основы организационно-управленческих умений будущих инженеров-строителей : на примере изучения математических дисциплин в вузе : дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Косенкова - Тамбов, 2010. - 192 с.

11. Бареева Э.А. Формирование профессиональных компетенций студентов строительного колледжа : дисс. ... канд. пед. наук / Э.А. Бареева - Саратов, 2011. - 177 с.

12. Петрова И.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов вузов в ходе практико-ориентированного обучения : на примере строительных специальностей : автореферат дис. ... канд. пед. наук / И.В. Петрова - Ульяновск, 2010 - 255 с.

13. Приходько А.Н. Повышение эффективности и качества образовательных услуг для предприятий инвестиционно-строительного комплекса: автореферат дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / А.Н. Приходько - Санкт-Петербург, 2012.- 154 с.

14. Елизарова В.А. Формирование готовности будущих строителей к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / В.А. Елизарова - Казань, 2013.- 195 с.

15. Рахимова О.Н. Компетентностно-ориентированные ситуации как фактор самореализации будущих бакалавров по направлению подготовки «Строительство»: диссертация ... канд. пед. наук / О.Н. Рахимова - Оренбург, 2015.- 236 с.

16. Система профессиональных квалификаций в строительстве / <http://gkavis.ru/wp-content/uploads/2015/09/Sistema-professionalnyh-kvalifikatsij-v-stroitelstve.pdf>

УДК 377.5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВУЗА

© 2016

Остапенко Ирина Алексеевна, кандидат философских наук, заведующий кафедрой профессиональной педагогики и иностранных языков

Донской государственной аграрной университет, Зерноград (Россия)

Аннотация. В статье описывается диагностика адаптации к учёбе студентов 1-го курса факультета среднего профессионального образования (СПО), функционирующего в системе высшего учебного заведения. Диагностика показала как достаточно высокий уровень социально-психологической адаптации у большинства студентов, так и наличие отрицательных моментов: ухудшение самочувствия различной степени интенсивности после занятий, эмоциональный дискомфорт у ряда студентов и другие проявления дезадаптации. Подчёркивается важность адаптационных мероприятий именно для студентов, получающих специальности СПО в вузе. Отношение к ним преподавателей как к взрослым людям противоречит возрастным особенностям данной категории обучающихся. Учитывая данные проведённой диагностики предлагается комплекс мероприятий, проведение которых будет способствовать полноценной адаптации студента-первокурсника СПО в условиях обучения в вузе. К таким мероприятиям относятся внеаудиторная работа, спортивная деятельность, научная работа первокурсников, поездки и экскурсии, участие студентов в работе органов студенческого самоуправления и волонёрской деятельности, а также активное погружение в учёбу в вузе в течение первой недели сентября, эффективная работа кураторов и штатного педагога-психолога. Психолого-педагогическое сопровождение первокурсников должно быть активным в течение всего первого года обучения.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, дезадаптация, социальная потребность, социально-психологические факторы, психолого-педагогическое сопровождение, среднее профессиональное образование (СПО), факультет СПО, высшее учебное заведение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF STUDENTS OF THE FACULTY SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE UNIVERSITY SYSTEM

© 2016

Ostapenko Irina Alekseevna, candidate of philosophical sciences, head of the chair of professional pedagogy and foreign languages

Don State Agrarian University, Zernograd (Russia)

Abstract. This article is about the psychological and pedagogical aspects of adaptation of students of the SVE. It describes the adaptation to the diagnosis of learning students of the 1st course of the faculty of secondary vocational education (SVE), operating with a higher education institution system. The diagnosis showed a fairly high level of socio-psychological adaptation of the majority of students, and the presence of negative factors: deterioration of health of varying degrees of intensity after school, emotional discomfort for a number of students and other manifestations of exclusion. It stresses the importance of adaptation measures for students to receive special SVE in high school. The ratio of teachers to them as adults contradicts the age peculiarities of this category of students. Given the data held diagnostics proposed a set of measures which will contribute conduct a full first-year student's SVE adaptation in terms of university studies. These activities include extracurricular work, sports activities, scientific work freshmen, trips and excursions, students participate in the work of the student government and volunteer activities, and active immersion in the study in high school during the first week of September, the effective work of curators and staff teacher – psychologist. The psycho-pedagogical support of first-year students must be active during the first training course.

Keywords: adaptation, social adaptation, disadaptation, social need, social and psychological factors, psychological and educational support, secondary vocational education (SVE), SVE faculty, higher education institution.

Проблема адаптации студентов в образовательном учреждении является достаточно острой, так как именно от благополучной адаптации во многом зависят не только дальнейшие учебные успехи студентов, но и положительная динамика образовательной деятельности учреждения. Тем более актуальна эта проблема при обучении в условиях высшего учебного заведения студентов, поступивших на базе основного общего образования для получения специальностей среднего профессионального образования (СПО). Возрастные особенности данной категории студентов осложняют процесс адаптации, он требует внимательного изучения и оказания обучающимся помощи, предотвращающей дезадаптацию.

Адаптация первокурсников СПО в условиях колледжа (техникума) исследуется такими психологами, методистами и педагогами, как И.И. Егоренкова, Е.М. Манакина [1], Е.Ю. Зевина [2], Л.Г. Кирилова [3], Г.В. Костина, О.А. Зотина [4], О.С. Рыбина, И.А. Костюк [5], И.В. Меньшов [6], Л.А. Строева [7], Е.Б. Тетерин [8] и др. Адаптация понимается исследователями как «процесс изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса в учебном заведении» [3, с. 132]. Актуально также определение такого понятия, как «социальная адаптация» (именно она имеется в виду в большинстве случаев): «Процесс усвоения новых социальных норм, требований группы

и коллектива, уровень ведения здорового образа жизни, самооценки, микроклимата в студенческой группе, тревожности, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях» [6, с. 861]. Противостоит адаптации дезадаптация, которая, по определению В.В. Колбанова, представляет собой истощение приспособительных возможностей [9, с. 103]. Отмечается высокая значимость для успешной адаптации первокурсников работы куратора и проведения внеаудиторных мероприятий [7], актуальность спортивной работы как средства адаптации [10], [6], «совместная творческая деятельность» [4, с. 52], деятельность штатного педагога-психолога, который ответственен «за организацию благоприятного течения адаптационного процесса у первокурсников» [1, с. 7]. Исследователями уделяется внимание также адаптации к обучению специальностям СПО отдельных групп студентов: адаптацию подростков с ограниченными возможностями здоровья рассматривает О.Б. Гудожникова [11], адаптацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – Е.Ю. Сметанина [12].

С появлением в вузах факультетов СПО началось изучение адаптации относительно контингента поступающих в данные образовательные учреждения такими исследователями, как Т.Г. Квач [13], Т.Г. Пахомова [14], Е.Н. Фролова [15] и др. Интерес педагогов и психологов к данной проблеме не случаен: в структуре вуза

студентам, получающим специальности СПО, подчас не уделяется достаточного внимания, они воспринимаются как самостоятельные субъекты учебного процесса, в то время как возрастные особенности студентов требуют иного отношения. В результате процесс адаптации проходит сложнее, чем при обучении первокурсников в колледжах и техникумах.

Цель статьи – описать и проанализировать психологическое исследование адаптации к учёбе студентов 1-го курса факультета СПО Азово-Черноморского инженерного института ФГБОУ ВО Донской ГАУ и наметить средства, которые способствовали бы улучшению адаптации данного контингента студентов.

Объектом психологического исследования стали студенты групп 1-го курса, обучающиеся на факультете в 2015-16 учебном году по специальностям 080114.51 – Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям), 100701.51 – Коммерция (по отраслям), 21.02.05 – Земельно-имущественные отношения, 23.02.03 – Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта, 08.02.09 – Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных гражданских зданий, 35.02.08 – Электрификация и автоматизация сельского хозяйства. В исследовании принимали участие 126 человек (гр. ЭБС₉-11 – 21 чел., КС₉-11 – 16 чел., ЗИС₉-11,12 – 46 чел., ТОР₉-11 – 20 чел., ЭАС₉-11 – 9 чел., МНЭ₉-11 – 14 чел.).

Целью психологического исследования стало изучение особенностей, закономерностей и динамики процесса адаптации первокурсников в условиях обучения в вузе. В процессе работы были использованы методы анкетирования, анализа и статистической обработки данных.

Для достижения поставленной цели на основании ряда исследований (Н.Ф. Маслова [16], Н.Н. Обозов [17; 18], Т.Л. Павлова [19]) была разработана анкета, позволяющая выявить и изучить социальные и социально-психологические факторы, связанные с адаптацией первокурсников к обучению в вузе. Студентам было дано задание: «Оцените по 10-балльной шкале предлагаемые ниже параметры (10 – высшая положительная оценка, 1 – низшая отрицательная, 0 – полное безразличие)». Оценить было предложено следующие параметры:

1. Отношение к вузу в целом.
2. Степень престижности обучения в вузе.
3. Ваш интерес к обучению в вузе.
4. Удовлетворенность качеством учебного процесса.
5. Материальное обеспечение учебного процесса.
6. Совпадение профиля обучения с Вашими профессиональными намерениями.
7. Качество подготовки студентов СПО к дальнейшему обучению в вузе.
8. Профессионализм преподавателей.
9. Отношение преподавателей к студентам.
10. Степень доступности (понятности) излагаемого материала.
11. Успешность Вашей учебной деятельности.
12. Удовлетворенность учебной деятельностью.
13. Самочувствие до занятий.
14. Самочувствие после занятий.
15. Самочувствие в ситуации проверки знаний.
16. Соответствие учебной программы уровню Вашей подготовки.
17. Межличностные отношения в группе.
18. Удовлетворенность своим положением в группе.
19. Оцените качество собственной подготовки к занятиям.

Полученные результаты представляют собой степень эмоциональной удовлетворенности личности, индивидуальное восприятие студентом вышеуказанных характеристик, выделенных в качестве показателей уровня социально-психологической адаптации в условиях обучения на факультете СПО в вузе. Показатели в преде-

лах верхних оценок 7-10 баллов являются показателями успешной адаптации студента; 4-6 баллов – средний уровень адаптации; 0-3 балла – низкий уровень адаптации (дезадаптация).

По результатам диагностики можно сделать следующие выводы:

1. У основной массы студентов (ЭБС₉-11 – 76 %, КС₉-11 – 75 %, ЗИС₉-11 – 79 %, ЗИС₉-12 – 80 %, ТОР₉-11 – 77 %, ЭАС₉-11 – 80,5 %, МНЭ₉-11 – 81 %) наблюдается достаточно высокий уровень социально-психологической адаптации, что проявляется в положительном отношении к вузу в целом, педагогам и сверстникам, отсутствии конфликтных установок, удовлетворенности своей учебной деятельностью, совпадении профиля обучения с будущими профессиональными намерениями и т. д.

2. Средний уровень социально-психологической адаптации отмечается у 18 % студентов гр. ЭБС₉-11, 18 % студентов гр. КС₉-11, 10 % – гр. ЗИС₉-11, 17 % – гр. ЗИС₉-12, 18 % – гр. ТОР₉-11, 15 % – гр. ЭАС₉-11 и у 12 % студентов гр. МНЭ₉-11. Это можно объяснить тем, что у первокурсников изменилось социальное окружение (новый состав группы и педагогов) и система деятельности (учебная ситуация новой ступени образования, изменение режима и нагрузки). Ситуация новизны является для любого человека в определенной степени тревожной. Подросток переживает эмоциональный дискомфорт прежде всего из-за неопределенности представлений о требованиях преподавателей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе группы и пр.

3. Ярко выраженных трудностей в адаптационный период (по результатам диагностики) не выявлено.

Обращает внимание на себя так же тот факт, что у 45 % первокурсников отмечается ухудшение самочувствия различной степени интенсивности после занятий. Подростковый возраст является одним из критических этапов онтогенеза, в ходе которого возможно как наиболее эффективное формирование, так и наиболее вероятная утрата здоровья. Интенсификация учебных нагрузок, особенно в условиях новых форм и методов обучения, предъявляет повышенные требования к адаптационным механизмам, определённое напряжение которых связано с морфологической, функциональной и вегетативной нестабильностью организма подростка. В связи с этим у подростков под влиянием различных неблагоприятных факторов легко возникают нарушения адаптации, что может стать пусковым механизмом различных патологических процессов.

В результате проведенного психологического исследования выявлены характер и степень эмоциональной удовлетворенности личности, индивидуальное восприятие первокурсниками факторов, выделенных в качестве показателей уровня социально-психологической адаптации в условиях обучения на факультете СПО в вузе. Результаты проведенного психологического изучения адаптации первокурсников могут быть учтены при построении учебного процесса в условиях СПО, а также при комплектовании состава групп.

Специфика адаптации первокурсников определяется особенностями возраста и особенностями обучения. Важной социальной потребностью данного возраста является потребность в поисковой активности, в самоопределении, в проработке жизненных перспектив. Практика показывает, что если выбранное направление в обучении соответствует психофизиологическим и личностным особенностям, интересам и склонностям студента, то, несмотря на повышенные требования и увеличение учебной нагрузки, утомление и связанные с ним невротические явления наблюдаются гораздо реже, а эффективность обучения повышается.

Проведённое исследование подтверждает сведения, содержащиеся в многочисленных научных психолого-педагогических работах о том, что успешность адапта-

ции взаимосвязана с характером профессиональных намерений: успешно адаптируются те студенты, профиль обучения (специальность) которых совпадает с профессиональными намерениями, менее успешно протекает адаптация у тех студентов, у которых нет намерений в будущем заниматься деятельностью, связанной с получаемой специальностью.

Кроме того, проведённая нами психологическая диагностика позволяет своевременно выявить студентов, которых можно отнести к «группе риска» по социальной адаптации и которым требуется особая, дополнительная помощь.

Помощь педагогов и психологов в адаптации первокурсников можно обозначить термином «педагогическое (психолого-педагогическое) сопровождение», обозначающим неустанные совместные усилия по организации адаптации. Как отмечает Л.Г. Кириллова, «педагогическое сопровождение организуется с позиций личностно-ориентированного подхода и развивающего обучения, что позволяет преодолеть образовательные и социально-коммуникативные проблемы сложных по составу (с точки зрения адаптации) групп студентов и обеспечить необратимость процесса адаптации» [3, с. 133]. Педагогическое сопровождение должно включать в себя разнообразные способы и средства воздействия на первокурсников со стороны администрации образовательного учреждения, преподавателей, психолога, кураторов и родителей. Вопрос о продолжительности психолого-педагогического сопровождения очень удачно, на наш взгляд, решает Е.Ю. Зевина: «Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода первокурсников целесообразно начинать с момента начала поступления и продолжать процесс сопровождения до момента окончания ими первого курса» [2, с. 1754].

С целью улучшения процесса адаптации первокурсников факультета СПО вуза можно рекомендовать следующий комплекс мер, успешно применяющихся в Азово-Черноморском инженерном институте.

Во-первых, первокурсники вовлекаются во внеаудиторную работу, которая, по мнению Т.Г. Пахомовой, «является одним из условий включения личности в коллектив вуза» [14, с. 86]. Первокурсники участвуют в «Посвящении в студенты», проводимом в октябре в виде соревнования команд первого курса всех факультетов вуза, в межфакультетских играх КВН (полуфинал в ноябре, финал в апреле), в «Лиге института» – межфакультетском соревновании, где выбирается лучшая пара, праздничных концертах, Дне студента и других мероприятиях. Данные виды деятельности способствуют установлению контактов между подгруппниками, а на самих мероприятиях, в процессе поддержки своих команд, – полноценному проявлению студентами своих эмоций, что очень важно, так как «эмоции, чувства – важнейшая составляющая существования человека, а их выражение – одна из целей общения» [20].

Во-вторых, уже в сентябре проводится выявление спортсменов, которые в дальнейшем участвуют в разнообразных межфакультетских и межвузовских спортивных соревнованиях. Ответственный за спортивную работу на факультете среднего профессионального образования – В.В. Иванов.

В-третьих, первокурсники привлекаются к научной работе, активно ведущейся в вузе чаще всего студентами старших курсов. К примеру, студентка группы ЗИС₉-11 Ковалевская Анна в 2016 году стала обладательницей диплома I степени студенческой конференции по секции гуманитарных дисциплин (руководитель – М.Н. Крылова). Студентка самостоятельно провела исследование речи своих однокурсников и представила его результаты в докладе.

В-четвёртых, для первокурсников организуются поездки и экскурсии, например, в Ростовский зоопарк, где большинство студентов, сельские жители, ранее не были.

В-пятых, в вузе работает система студенческого самоуправления, в которую вовлекаются и первокурсники факультета СПО. Студентам интересно самостоятельно принимать решения и управлять группой.

В-шестых, первокурсники СПО привлекаются к активно действующей в вузе в течение уже нескольких лет системе волонтерской работы. Руководит данным видом деятельности Н.А. Матвиенко.

Кроме того, сотрудниками деканата ведётся активная работа с родителями студентов, которая заключается не только в проведении регулярных родительских собраний, но и в работе «в телефонном режиме», в результате которой родители вовремя оказываются в курсе происходящего со студентами. Ответственный за данную работу – специалист по учебно-методической работе И.Е. Кроливецкая. Ведёт адаптационную работу и воспитатель общежития В.В. Иванов. Так как в Азово-Черноморском инженерном институте общежитием обеспечиваются все желающие, то все иногородние студенты факультета СПО получили возможность проживать в общежитии № 2, а воспитатель, живущий здесь же, оказывает им помощь в адаптации и освоении новых для них условий социального взаимодействия.

Однако можно назвать те меры по улучшению адаптации студентов первого курса СПО, которые в нашем институте пока не применяются, но рассматриваются как возможные. Это, во-первых, неделя погружения – первая неделя сентября, когда студенты не учатся, а знакомятся с куратором, друг с другом, с учебным заведением. Их ожидают встречи с представителями директрата, деканами, кураторами, работниками библиотеки, психологом и другими сотрудниками, от эффективного взаимодействия с которыми в дальнейшем во многом будет зависеть жизнь первокурсника. Во-вторых, необходима более активная работа с первокурсниками кураторов и психолога, которая пока в нашем вузе находится на стадии налаживания. Психологическая диагностика, которая описана выше, служит начальной стадией психологической работы с первокурсниками. Как отмечает Е.Б. Тетерин, «психолого-педагогическое сопровождение студентов является важной составляющей образовательной системы колледжа» [8, с. 55а], и поэтому работа штатного психолога должна быть непрерывной.

Умение адаптироваться – одно из актуальнейших умений личности на современном этапе развития общества. Первокурсникам ещё неоднократно предстоит проходить адаптацию: в начале профессиональной деятельности, при обучении в вузе (для многих), при смене специальности и вида деятельности, что очень вероятно в современных экономических и социальных условиях. Пройденная эффективно адаптация на первом курсе факультета СПО будет способствовать закреплению адаптационных навыков студентов и пригодится им в жизни.

Итак, учитывая данные проведённой и проанализированной выше диагностики адаптации первокурсников факультета СПО в системе вузовского обучения, необходимо спроектировать комплекс мероприятий, проведение которых будет способствовать полноценной адаптации студента-первокурсника СПО в условиях обучения в вузе. К таким мероприятиям, по нашему мнению, относятся внеаудиторная работа, спортивная деятельность, научная работа первокурсников, поездки и экскурсии, участие студентов в работе органов студенческого самоуправления и волонтерской деятельности, а также активное погружение в учёбу в вузе в течение первой недели сентября, эффективная работа кураторов и штатного педагога-психолога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Егоренкова И.И., Манакина Е.М. Деятельность педагога-психолога по адаптации первокурсников // Среднее профессиональное образование. 2013. № 6. С. 6-9.
2. Зевина Е.Ю. Организация психолого-педагогического сопровождения первокурсников в вузе // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

ческого сопровождения адаптации студентов первого курса в ГБОУ СПО «Тверской химико-технологический колледж» // Конференциум АСОУ: Сб. науч. тр. и мат. науч.-практ. конф. 2015. № 1. С. 1753-1757.

3. Кирилова Л.Г. Адаптация в современных условиях студентов в организациях СПО // Вестник магистратуры. 2015. № 6-1 (45). С. 132-133.

4. Костина Г.В., Зотина О.А. К вопросу об адаптации студентов первого курса СПО // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Мат. XXIII Междунар. науч.-практ. конф. М.: Ин-т стратег. исслед., 2015. С. 50-52.

5. Рыбина О.С., Костюк И.А. К вопросу о социально-психологической адаптации студентов-первокурсников СПО // Наука и общество: проблемы современных исследований: IX Междунар. науч.-практ. конф. Омск: Омская гуманитарная академия, 2015. С. 303-306.

6. Меньшов И.В. Повышение уровня социальной адаптации первокурсников в образовательной организации СПО через деятельность спортивного клуба // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 861.

7. Строева Л.А. Учебная адаптация студентов-первокурсников учреждения СПО технического профиля // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 19. С. 211-215.

8. Тетерин Е.Б. Социально-психологическая адаптация студентов ГОУ СПО «Каменск-Уральский политехнический колледж» // Научные исследования в образовании. 2008. № 2. С. 55а-58.

9. Колбанов В.В. Валеология. Основные понятия, термины и определения. СПб: Деан, 2000. 256 с.

10. Кабачков В.А., Зюрин Э.А., Хламова Е.В. Физкультурно-спортивная деятельность как средство социально-психологической адаптации и коррекции девиантного поведения учащихся НПО и СПО // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. 2012. № 3. С. 56-70.

11. Гудожникова О.Б. Основные аспекты социально-профессиональной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждении среднего профессионального образования «Томский техникум социальных технологий» // Информация и образование: границы коммуникаций. 2014. № 6 (14). С. 234-236.

12. Сметанина Е.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение и социально-психологическая адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в ГАОУ СПО СО «Сергинский многопрофильный техникум» // Современное общество, образование и наука: Сб. науч. тр. по мат. Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов: Юком, 2015. С. 152-154.

13. Квач Т.Г. Проблема адаптации студентов среднего профессионального образования к условиям вуза на основе использования информационных технологий // Наука – промышленности и сервису. 2012. № 7. С. 497-501.

14. Пахомова Т.Г. Пропедевтическая адаптация студентов, обучающихся по программам СПО, как необходимое условие для включения личности в коллектив вуза // Научный вестник МГИИТ. 2016. № 2 (40). С. 86-92.

15. Фролова Е.Н. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса к обучению на факультете СПО // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.; Отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: Башк. гос. ун-т, 2014. С. 299-302.

16. Маслова Н.Ф. Познай себя: диагностические методики самопознания. Ставрополь: Изд-во СКИУУ, 1995. 72 с.

17. Обозов Н.Н. Психодиагностика личности. Часть I. СПб.: Облик, 2002. 196 с.

18. Обозов Н.Н. Психодиагностика личности. Часть II. СПб.: Облик, 2000. 113 с.

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

19. Павлова Т.Л. Профориентация старшеклассников: Диагностика и развитие профессиональной зрелости. М.: Сфера, 2005. 128 с.

20. Крылова М.Н. Способы выражения эмоций в социальных сетях // Филология и литературоведение. 2016. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.snauka.ru/2016/01/1841>. 19.01.2016.

УДК 378

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

© 2016

Павлова Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Высшая математика и математическое моделирование»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Оценка студентов является одним из наиболее важных элементов в высшем образовании. Ее результаты оказывают большое влияние на мотивацию к обучению и будущую карьеру студентов. Кроме того, оценка дает возможность получить существенную для учебных заведений информацию об эффективности обучения. Контроль образовательной деятельности обучаемых ведется с целью установления уровня их подготовки по отдельным учебным предметам, степени овладения различными умениями и навыками. Основной формой оценки обучения студентов в рамках кредитно-модульной системы является балльно - рейтинговая оценка качества знаний студентов. Балльно-рейтинговая система контроля учебной работы студентов вводится с целью мотивации к изучаемому предмету и повышения качества подготовки специалистов. Эта цель может быть достигнута за счет: обеспечения систематической работы студентов над учебно-программным материалом, повышения их учебной активности; повышения педагогической активности преподавателей на практических и лабораторных занятиях; повышения объективности оценки результатов учебной работы студентов; внесения элементов соревновательности в учебный процесс и применения системы поощрений хорошо успевающих студентов, набирающих высокий рейтинг. Балльно-рейтинговая система активизирует работу студентов во время семестра, заставляет их систематически и регулярно готовиться к занятиям, повышает состоятельность среди обучающихся и их ответственность за свою учебную деятельность.

Ключевые слова: кредитно - модульная система обучения, рейтинг, балльно - рейтинговая оценка, контроль знаний, образование, двухуровневая система образования, высшее образование, инновационная деятельность, качество образования, инновационная среда.

POINT- RATING SYSTEM OF EVALUATION OF QUALITY OF ASSIMILATION ACADEMIC DISCIPLINES

© 2016

Pavlova Elena Sergeevna, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair
“Higher mathematics and mathematical modelling”

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. The assessment of students is one of the most important elements of higher education. Its results have a major impact on the motivation to learn and the future career of students. In addition, the evaluation provides an opportunity to receive essential information for schools on the learning efficiency. Monitoring of educational activity of students is conducted in order to establish their level of preparation for individual school subjects, the degree of mastery of various skills and abilities. The main form of assessment of student learning in the framework of credit-modular system is the score - rating assessment of the quality of students' knowledge. Point-rating system of control of educational work of students is introduced to the motivation to the subject and improve the quality of training. This goal can be achieved through: the systematic work of students on educational and program material, enhance their educational activity; improve pedagogical activity of teachers on practical and laboratory studies; increase the objectivity of the evaluation of the results of educational work of students; introducing elements of competition in the educational process and the use of incentive systems are well successful students, gaining a high ranking. Point-rating system activates students' work during the semester, forcing them to systematically and regularly to prepare for classes, increases competitiveness among students and their responsibility for their own learning activities.

Keywords: credit - modular system of training, ranking, the score - rating assessment, control of knowledge. education, two-tier system of education, higher education, innovation, quality of education, innovative environment.

Качество подготовки специалистов является важнейшей характеристикой высшего образования, охватывающей соответствие его результатов, процессов подготовки и институциональных систем потребностям общества, государства и личности. Рассматриваемое понятие включает все виды деятельности вузов и системы высшего образования в целом: образовательные программы и учебно-педагогический процесс; научные исследования и укомплектование персоналом; качество контингента обучающихся; состояние материально-технической базы и финансирования; работа на благо общества и академическая среда [1].

Система обеспечения качества должна учитывать требования к внутривузовским системам гарантии качества, которые разработаны для семи основных направлений деятельности вуза:

1. Наличие стратегии гарантии качества образования;
2. Наличие системы мониторинга и коррекции образовательных программ;
3. Оценка достижений студентов;
4. Оценка квалификации преподавательских кадров;
5. Оценка достаточности и доступности учебных ресурсов;
6. Наличие информационной среды в вузе;

7. Информирование общественности о качестве образования [2].

Большое внимание при этом уделяется оценке уровня знаний студентов, которая должна осуществляться с помощью последовательных процедур на основе опубликованных общепринятых критериев и положений [4]

Выделяют следующие критерии оценки качества требований к уровню подготовки выпускников вузов [3]:

- выполнение требования предполагает ясную формулировку цели и подробное описание проверяемых содержательных элементов, знаний и умений, а также предлагаемых измерителей;
- содержание требований должно охватывать все важные аспекты будущей профессиональной деятельности в соотношении, определяемом структурой и пропорциями основной образовательной программы;
- содержание требований не должно быть перенасыщено теми разделами образовательной программы, по которым легче составить измерители, средства диагностики;
- содержание требований по возможности должно обладать междисциплинарной общностью;
- содержание требований может предполагать корректировку квалификационной характеристики выпуск-

ника [5,6].

Оценка студентов является одним из наиболее важных элементов в высшем образовании. Ее результаты оказывают большое влияние на мотивацию к обучению и будущую карьеру студентов. Кроме того, оценка дает возможность получить существенную для учебных заведений информацию об эффективности обучения. Поэтому необходимо, чтобы оценочный процесс всегда производился профессионально, с учётом накопленных знаний в рассматриваемой сфере.

Процедура оценивания качества связана с измерениями, опирающимися на сопоставление изучаемого объекта с некоторым эталоном (нормой), принятым в качестве стандарта качества. Система измерения качества усвоения студентами учебных дисциплин должна включать объективные, легкоприменимые, простые и понятные критерии и показатели. В этом случае система оценивания будет не только обеспечивать получение информации об учебных достижениях студентов для принятия управленческих решений, но и способствовать повышению мотивации обучающихся.

Контроль образовательной деятельности обучаемых ведется с целью установления уровня их подготовки по отдельным учебным предметам, степени овладения различными умениями и навыками. Желательно разрабатывать по каждой дисциплине диагностическую систему контроля, направленную на самого обучаемого. В этом случае результаты контроля будут помогать студенту определять уровень своих достижений и корректировать учебную деятельность для преодоления возникающих трудностей.

Одной из технологий оценки качества усвоения учебных дисциплин является балльно-рейтинговая система [7-11].

Балльно - рейтинговая система контроля учебной работы студентов вводится с целью мотивации к изучаемому предмету и повышения качества подготовки специалистов. Эта цель может быть достигнута за счет:

- обеспечения систематической работы студентов над учебно-программным материалом, повышения их учебной активности;
- повышения педагогической активности преподавателей на практических и лабораторных занятиях;
- повышения объективности оценки результатов учебной работы студентов;
- внесения элементов соревновательности в учебный процесс и применения системы поощрений хорошо успевающих студентов, набирающих высокий рейтинг.

Балльно - рейтинговая система контроля учебной работы студентов предусматривает:

1. Изучение каждой дисциплины студентами в многоступенчатом процессе освоения отдельных модулей учебно-программного материала.
2. Систематический текущий контроль учебной работы студентов в семестре на практических (семинарских), лабораторных и других занятиях с оценкой в баллах степени усвоения теоретической и практической частей каждого учебно-программного модуля.

3. Кумулятивный (накопительный) принцип формирования рейтинговой оценки (рейтинга) работы студентов по дисциплине – путем суммирования рейтингов студента по всем элементам модуля дисциплины, по всем модулям [12].

Эффективность функционирования балльно-рейтинговой системы обеспечивается при выполнении следующих основных требований к организации учебного процесса вуза:

- повышение квалификации преподавателей, подготовка студентов к восприятию системы рейтингового контроля в целом, к изменению форм и режимов текущей работы;
- выработка единого подхода к оцениванию работы и знаний студентов;
- повышение самостоятельности преподавателей в

разработке форм проведения занятий и контроля деятельности студентов;

- технология получения рейтинговых баллов по каждой дисциплине должна быть четкой и определенной;
- совершенствование документации;
- доведение методики расчета рейтинга по каждой дисциплине до сведения студентов на первом занятии.

Применение балльно-рейтинговой системы позволяет реализовать принципы:

- систематичности контроля знаний и навыков;
- индивидуального подхода к студенту в процессе обучения.

Повышению эффективности использования балльно-рейтинговой системы способствует разделение содержания учебных дисциплин на логически завершенные части (модули), заканчивающиеся тем или иным контрольным мероприятием [13-16].

В Тольяттинском государственном университете балльно-рейтинговая система осуществляется следующим образом: рейтинг студента по дисциплине в семестре в любой отчетный момент времени равен сумме баллов, набранных в процессе обучения за все учебные единицы, а на завершающем этапе – полной сумме баллов, рейтинг в Тольяттинском государственном университете доступен всем участникам образовательного процесса и представлен на сайте университета. [17]

Оценка, проставляемая в зачетную или экзаменационную ведомость, определяется набранной суммой баллов за все учебные единицы. Студент, получивший хорошие и отличные оценки по рейтингу во время сессии, имеет право претендовать на получение стипендии.

Максимальное количество баллов, которое может набрать студент при изучении дисциплины равна ста баллам.

Например, итоговая сумма баллов по дисциплине «Математика» Тольяттинского государственного университета в каждом семестре изучения дисциплины состоит из суммы текущего контроля и рубежного контроля и вычисляется по формуле

$$R = ИДЗ_1 + ИДЗ_2 + ИДЗ_3 + ИДЗ_4 + Кр_1 + Кр_2 + Кл_1 + Кл_2 + T + П$$

$$\text{где } T = \frac{T_1 + T_2 + T_3 + T_4}{4}$$

ИДЗ – количество баллов, полученное за выполнение индивидуальных домашних заданий №1,2,3,4

Кр - количество баллов, полученное за выполнение контрольных работ №1,2

Кл- количество баллов, полученное за сдачу коллоквиумов №1,2

$T_{1,2,3,4}$ = количество баллов, полученное за промежуточные тестирования

П-посещаемость

T- средний балл за тестирование, при этом в общее количество тестирований включаются и те, на которых студент не присутствовал.

В таблице 1 представлена схема распределения баллов текущего контроля знаний студентов.

Таблица 1 - Схема распределения баллов текущего знания студентов

Название учебной единицы	Максимальное количество баллов
Индивидуальное домашнее задание №1	5
Индивидуальное домашнее задание №2	5
Индивидуальное домашнее задание №3	5
Индивидуальное домашнее задание №4	5
Аудиторная работа (контрольная работа №1)	5
Аудиторная работа (контрольная работа №2)	5
Аудиторная работа (коллоквиум №1)	10
Аудиторная работа (коллоквиум №2)	15
Посещаемость	5

В таблице 2 представлена схема распределения бал-

лов рубежного контроля знаний студентов.

Таблица 2 - Схема распределения рубежного контроля знаний студентов.

Название учебной единицы	Максимальное количество баллов
Промежуточное тестирование по модулю №1	40
Промежуточное тестирование по модулю №2	40
Промежуточное тестирование по модулю №3	40
Промежуточное тестирование по модулю № 4 «Введение в анализ»	40

В таблице 3 представлена шкала перевода рейтинговых баллов в традиционные оценки

Таблица 3 - Шкала перевода рейтинговых баллов в традиционные оценки

Рейтинг	Традиционная оценка
80-100	отлично
60-79	хорошо
40-59	удовлетворительно
0-39	неудовлетворительно

Обязательным условием внедрения балльно-рейтинговой системы в Тольяттинском государственном университете является обеспечение студентов необходимой учебно-методической литературой. Использование комплекса учебно-методических материалов (практикумы, контрольные работы, индивидуальные задания и т. д.), позволяет студентам, пропускающим те или иные занятия, отработать их и получить соответствующие рейтинговые баллы. Кроме того, такие материалы необходимы для организации самостоятельной работы обучающихся по изучаемым дисциплинам, особенно по тем разделам курса, которые не рассматриваются на аудиторных занятиях. Большое значение для эффективного функционирования балльно-рейтинговой системы имеет размещение учебно-методических материалов на сайте вуза, что облегчает их доступность для студентов.

Рассмотрим преимущества использования балльно-рейтинговой системы по мнению студентов и преподавателей Тольяттинского государственного университета.

- По итогам анкетирования преподавателей:
 - регулярность контроля и наглядность результата;
 - активизация учебной деятельности студентов;
 - возможность активным студентам поставить оценку «автоматом»;
 - стимулирование самостоятельной работы, повышение мотивации студентов;
 - прозрачность и возросшая объективность оценивания;
 - введение новых форм контроля и заданий, в т.ч. для самостоятельной работы студентов;
 - способствует систематической работе студентов;
 - снижение нагрузки на студентов и преподавателей во время сессии;
 - оперативный контроль знаний;
 - улучшение посещаемости занятий, укрепление дисциплины;
 - организация регулярной обратной связи, что позволяет своевременно определять проблемы обучаемых и корректировать их деятельность в течение семестра, а не во время сессии.
 - обеспечение дифференцированного подхода к студентам и индивидуальная работа с каждым из них.
- По итогам опроса студентов
 - четкий фиксированный процесс учета успеваемости;
 - стимул к активной учебной деятельности;
 - шанс получить оценку «автоматом»;
 - студент работает сам на себя;
 - точный показатель знаний;
 - разнообразие форм получения знаний;

- равномерное распределение нагрузки на весь семестр;

- снижение нагрузки на студентов во время сессии.

Проверка и оценка знаний и умений студентов является важным элементом процесса обучения и должна систематично осуществляться в течение семестра и всего учебного года. Для этого определяются рейтинги студентов в группе и на курсе по отдельным дисциплинам, внутрисеместровый рейтинг студента и рейтинг по итогам семестра и за период. Использование различных рейтингов позволяет определить отношение студентов к учебе, регулярность их работы в семестре и за все время обучения.

Балльно-рейтинговая система активизирует работу студентов во время семестра, заставляет их систематически и регулярно готовиться к занятиям, повышает ответственность среди обучающихся и их ответственность за свою учебную деятельность. Опыт работы свидетельствует о том, что при соответствующей организации функционирования балльно-рейтинговой системы, она достаточно эффективна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Ахметжанова, Г.В. Образовательные технологии в вузе : учебное пособие. - ТГУ.: Тольятти, 2011.
- Бекирова, Р.С. Организация модульного обучения по дисциплинам естественнонаучного цикла (на примере курса математики в техническом вузе) [Текст]. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. - М., 1998. - 19 с
- Мотова Г.Н. Экспертиза качества образования: европейский подход/ Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. // – М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2008. – 100 с.
- Новаков. Н. Мониторинг образовательного качества // Высшее образование в России. – 2003. - № 6. – С. 15-23.
- Кошелева, Н.Н. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. Ульяновск, 2006.- 23с.
- Сафонова, Т.Н. Экспертно-обучающая система оценки качества знаний в рамках модульной технологии обучения / Т.Н. Сафонова // Труды 6-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения – 2008. - Сб. 6 - Ч. 1 – С.255-258
- 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.
- Сычёва М.В. Исторические предпосылки современных контроля и оценки в образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 151-156.
- Анискин В.Н., Куликова Е.В., Ярыгин А.Н. Интеграция модульно-рейтинговой системы и метода проектов в преподавании учебного курса «История математики» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 78-82.
- Исмагилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.
- Иванов М.Ю. Контроль и оценивание самостоятельной работы студентов по модульно-рейтинговой системе (опыт кафедры экономики) // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 58-61.
- Психология популярных профессии/Под ред. Л.А. Головей – СПб.: Речь, 2003. – 256с.
- Шехонин, А.А. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 22-30/

14. Кошелева Н.Н. Адаптивная технология в системе педагогических измерений / Колачева Н.В., Кошелева Н.Н. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16. № 1-6. С. 1770-1775.

15. Калукова О.М. К вопросу профилирования математической подготовки бакалавров на основе интеграционного подхода к обучению // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 2-1 (32-1). С. 166-172.

16. Масленников А.С. Организация учебного процесса на основе модульно –рейтинговой технологии / Масленников А.С, Шебашев В.Е. // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 2. – С. 68-70/

17. Павлова, Е.С. Технология интенсификации учебного процесса в вузе. Дис. ... кан. пед. наук.-Новокузнецк, 2007 – 250 с.

УДК 37.015.31

О ЦЕННОСТЯХ ГУМАННЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2016

Абдуллаева Самира Гейдар кызы, соискатель кафедры социальной безопасности
Физико-технологического института

Патраков Эдуард Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
социальной безопасности Физико-технологического института

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина,
Екатеринбург (Россия)*

Гордеева Елена Евгеньевна, главный специалист

Управление образованием Администрации, Екатеринбург (Россия)

Аннотация. Усиление миграционных потоков в мире и в России неизбежно вызывает проблемы соотношения традиционных ценностей различных культур. Наиболее остро на эту ситуацию реагируют школы, чья образовательная среда становится по сути поликультурной. При этом, как отечественная (российская), так и зарубежная философская мысль за несколько столетий накопили существенный потенциал исследований гуманизма и гуманных межличностных отношений. На наш взгляд, этот потенциал сейчас может обрести новое прикладное звучание. С другой стороны, имеется большое количество исследований по вопросам ценностных отношений мигрантов. В частности, показано, что ценности совершенствования, в соответствии с теорией ценностей С. Шварца (Schwartz, S. J.), играют существенное значение для мотивации миграции и определяют доминанту социального поведения в среде иммиграции. В третьих, современная школа сегодня не в полной мере готова быть действительно поликультурной средой. Сложность заключается в том, что, на наш взгляд, идеология толерантности сегодня нуждается в переосмыслении. Таким образом, в своем исследовании авторы пытаются соединить три обозначенных аспекта и предложить некоторые подходы по формированию гуманных межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, миграция, гуманизм, гуманные межличностные отношения.

ABOUT THE VALUES OF HUMANE RELATIONS BETWEEN PEOPLE IN THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2016

Abdullayeva Samira Heydar Qizi, applicant of the chair "Social Safety",
Institute of Physics and Technology

Patrakov Eduard Victorovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair
"Social Safety", Institute of Physics and Technology

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg (Russia)

Gordeeva Elena Evgenyevna, chief specialist

Yekaterinburg City Department of Education, Yekaterinburg (Russia)

Abstract. The intensification of migration in the world and in Russia inevitably raises the problem of interrelation between the traditional values of different cultures. The most serious reaction to this comes from schools where, in fact, educational environment is becoming multicultural. Herewith, for several centuries Russian and foreign philosophic thought has accumulated a substantial potential in the investigation of humanism and humane relations between people. In our opinion now this potential can gain a new application with the necessity of making relations between people more humane beginning with the school. On the other hand, a number of European and especially Israeli scientists have carried out a vast amount of serious research devoted to the migrants' evaluative attitude that we cannot but take into consideration. Particularly the values of perfection (according to the Schwartz Theory of Basic Values) are shown to play an important role for the motivation of migration and to determine the dominant of social behavior in the immigration environment. Moreover, today modern school is not completely ready to be a multicultural environment. To our mind, the difficulty lies in the fact that today the ideology of tolerance needs to be comprehended and transformed into the sphere of interpersonal relationship humanization. Thus, in their research the authors try and combine three aspects mentioned above and suggest some ways to form humane interpersonal relationship in conditions of multicultural educational environment.

Keywords: multicultural educational environment, migration, humanism, humane interpersonal relationship.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Миграционные процессы занимают лидирующее место среди глобальных изменений современной цивилизации. При этом, с философско-психологических позиций, исследователи выделяют проблемы соотношения ценностей, которые регулируют поведение как самих мигрантов, так и коренных жителей [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. В этой связи, изучение ценностей различных социальных групп, поликультурных сообществ, может способствовать улучшению межкультурных отношений.

Сегодня в России второе по величине иммигрантское население в мире, после США [9]. Вероятно, это связано с быстрым экономическим ростом: в течение истекших пятнадцати лет Россия поднялась от группы развитых стран в группу очень развитых стран [10]. Соответственно, происходит и социокультурная трансформация российского общества [11; 12]. Например,

этнический состав учащихся претерпевает существенные изменения в сторону увеличения доли выходцев из Закавказья, Центральной и Юго-Восточной Азии. Такие дети, особенно младшего возраста, испытывают существенные трудности психологической адаптации в инокультурной школьной среде [13; 14].

«Концепция модернизации образования» и другие документы федерального уровня [15; 16; 17] указывают на необходимость формирования культуры межнациональных отношений. Но данный посыл должен обретать конкретные действия в повседневной профессиональной деятельности психологов, педагогов и администрации образовательных учреждений. Специалисты должны уметь работать с многообразием ценностей обучающихся, без психолого-педагогических деструкций. При этом, мы знаем, что трансформация ценностей – весьма медленный процесс. А в зрелом возрасте ценности вообще меняются крайне редко и под влиянием сильнейших

и длительных обстоятельств [18; 19].

Обращаясь к истории философской мысли, важно отметить, что проблемой определения природных и социальных составляющих формирования близких гуманности феноменов, – нравственности и альтруизма, – в середине XIX – начале XX веков плодотворно занимались русские философы П. Л. Лавров и П. А. Кропоткин. Выдающийся русский философ П. А. Кропоткин писал о том, что ценность – явление общественное [20]. Переноса проблему нравственности на глобальный уровень, и, взаимоувязывая нравственность со свободой, философ подчеркивал, что истинный международный союз возможен будет только при наиболее полном развитии каждой отдельной народности. Научное эхо его высказывания не ослабевает и по сей день. Вообще отечественные философы внесли важный вклад в изучение факторов формирования нравственности (И. Т. Фролов, А. А. Гусейнов, В.А. Ядов и др.)

Проблемам взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды посвящены исследования А. Г. Омаровой, З. Т. Гасанова, Р. З. Хайруллина, Т. Н. Калечи, И. Л. Набок, В. Г. Собкина и др.

Проблема формирования ценностных отношений к личности исследовалась в работах И.Ф. Богдановича, С.И. Гессена, Н.И. Новикова, Н.И. Пирогова, М.М. Снегирева и др.

Сущности толерантного межкультурного взаимодействия и подготовки к нему занимались Г. Г. Абдулкаримов, Г. У. Солдатова, И. Пчелинцева, Г. Д. Дмитриев и др.

Также в контексте нашего исследования ценны работы в области психологии духовности (Б. С. Братусь, А. А. Гостев, Л. Н. Собчик, Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков, В. Франкл, и др.).

По мнению практически всех перечисленных выше исследователей, культура межнациональных отношений зависит от умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль. Но по сути дела, в основе этой культуры должно находиться само гуманное мировоззрение.

Однако эти авторы не в полной мере рассматривают культуру межнациональных отношений в контексте культуры личности, без учета возрастных особенностей учащихся. Поэтому этот аспект нуждается в более глубоком и всестороннем анализе и осмыслении.

Специфика условий формирования и характер мировоззрения конкретных социальных групп определяют социокультурную трансформацию общества, динамику ценностей и особенностей идентичности [21].

Итак, мы видим, что ценности (прежде всего, ценности гуманных межличностных отношений) формируются именно в обществе. В этом контексте интересно обратить внимание на исследование ценностей мигрантов. Например, с точки зрения теории ценностей С. Шварца, миграция в быстро растущую страну может способствовать достижению мотивационных целей, выраженных в ценностях самоулучшения (достижение высокого социального положения и контроля над людьми и ресурсами).

Также отметим, что, согласно социально-психологическим исследованиям, вектор реализации ценностей сегодня сорганизован в большей степени на устройство комфорта на всех уровнях своего существования [22; 23; 24; 25].

Исходя из этого, школьному образованию необходимы новые инструменты гуманизации межличностных отношений.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В части поликультурной коммуникации сегодня ученые в своих исследованиях преимущественно применяют диалоговый подход, ориентированный на рост и сохранение

культурного разнообразия, равноправного и взаимообогащающего поликультурного взаимодействия. Но обратим внимание, что исследуемые этими учеными проблемы носят либо теоретико-декларативный характер, либо сфокусированы на определенных практических задачах. Они не выявляют специфику формирования гуманных межнациональных отношений. Между тем, гуманизация межличностных отношений сегодня особенно актуальна [26; 27; 28; 29; 30; 31].

Современные педагогические и психолого-педагогические реалии требуют учитывать в образовании этнокультурный фактор. На наш взгляд, учет этого фактора может быть реализован наиболее эффективно на основе гуманных межличностных отношений.

Формирование целей статьи (постановка задания). Таким образом, актуальность изучения психолого-педагогических аспектов формирования гуманных межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды обусловлена тем, что сегодня они являются частью нового этапа в развитии науки, становлении новой научной картины мира.

Изучение ценностей молодежи в условиях многонациональных образовательных коллективов сможет оказать существенную роль в стабилизации межличностных отношений и успешной адаптации мигрантов. В этом мы видим *прикладную значимость* изучаемой темы.

Формирование ценностей гуманных межличностных отношений осуществляется преимущественно в комплексе психолого - педагогических условий, которые включают в себя и социальную среду. При этом, школьному сообществу важно понимать, связаны ли сегодня ценности учащихся с их этническим компонентом. Для этих целей авторами работы было проведено пилотное исследование, краткие результаты которого представлены далее.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Эмпирическая база: обучающиеся общеобразовательных учреждений города Екатеринбурга.

Генеральная совокупность: обучающихся 13-17 лет г. Екатеринбурга - 43536.

Объем выборочной совокупности: учащиеся 8-9 классов – 1 050 чел. (24-30 чел. на одно ОУ); учащиеся 10-11 классов – 750 чел. (20-21 чел. на одно ОУ); квотирование по полу, возрасту и иным социальным, демографическим и экономическим признакам в ходе исследования не применялось.

Опрос проведен в 30-ти образовательных учреждениях г. Екатеринбурга, в т.ч.: школы – 25, лицей – 1, гимназии – 3, учреждение дополнительного образования – 1.

Метод сбора информации: анкетирование. Поставленные в рамках данного исследования задачи реализованы с использованием метода полупоформализованного анкетирования с использованием целенаправленной выборки учащихся.

Содержание вопросов: ценностные ориентиры, этническая принадлежность, отношение к лицам другой национальности, формы проведения досуга, качества успешного современного человека, мнения о будущем предлагалось распределить по пяти уровням от «совсем не похож на меня» до «очень похож на меня».

Половозрастная и этническая структура респондентов представлена в таблице 1 и 2.

Таблица 1 - Половозрастная структура респондентов (% от общего числа)

Пол	Возраст, количество полных лет							Всего
	13	14	15	16	17	18	19	
Муж.	0,2	6,6	14,6	14,6	9,3	2,6	0,1	47,9
Жен.	0,2	7,6	16,5	12,7	11,4	3,6	0,1	52,1
Всего:	0,4	14,2	31,1	27,3	20,7	6,2	0,2	100,0

Таблица 2 - Этническая структура респондентов (% от общего числа)

Национальность	%	Национальность	%	Национальность	%
Русский	80,6	Таджик	0,3	Казах	0,1
Татарин	7,9	Мариец	0,3	Осетин	0,1
Киргиз	1,4	Езд	0,2	Кореец	0,1
Башкир	1,2	Дагестанец	0,2	Грузин	0,1
Украинец	1,1	Кабардинец	0,1	Поляк	0,1
Азербайджанец	0,8	Лезгин	0,1	Аварец	0,1
Армянин	0,7	Чеченец	0,1	Мордвин	0,1
Немец	0,6	Вьетнамец	0,1	Болгарин	0,1
Еврей	0,4	Молдаванин	0,1	Якут	0,1
Узбек	0,3	Удмурт	0,1		
Грек	0,3	Белорус	0,1		

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

1. Ценности гуманных межличностных отношений в целом не представлены как определяющие доминанты поведения старших школьников. К числу наиболее важных ценностей подростков, которые можно поставить на верхушку ценностной иерархии, относятся «семья» (социальная и материальная стабильность собственного родственного круга) и «любовь» (построение потенциально длительных отношений с представителями противоположного пола). К числу наименее важных жизненных ценностей относится «сознание собственной полезности для общества». Каких-либо соотношений между этнической принадлежностью и ценностями выявлено не было. Следует отметить, что данная иерархия ценностей одинаково характерна для учащихся всех возрастов, принимавших участие в опросе, и от пола респондента также не зависит, за некоторым исключением.

2. Приоритет на ценности семьи и ближнего социального окружения рассматривается респондентами как один из способов выживания и реализации потребности в доверии.

3. Имеются различия в отношении к реализуемым программам гражданско-патриотического воспитания, отношения к гражданским нормам и нормативно-правовым актам, понимание механизмов правовой защищенности граждан, гражданская ответственность и правовая поведенческая культура.

В данной работе представлена лишь небольшая часть результатов исследования. Полное исследование включало исследование педагогов, социокультурные особенности региона. Более полные результаты исследования будут представлены в следующих статьях авторов. Дальнейшие исследования могут быть сосредоточены в области психологических особенностей образовательной среды многонациональных образовательных учреждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бергсон, А. Два источника морали и религии / А. Бергсон; [пер. с фр., прим. А. Б. Гофмана]. – М.: КДУ, 2010. – 288 с.
2. Берри Дж. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. – М.: Гуманитарный центр, 2007 – 560 с.
3. Гасанов З. Т. Педагогика межнационального общения. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим направлениям. – Махачкала: Издательство ДГПУ, 1998. – 389 стр.
4. Монсонова А.Р. Этноконфессиональная принадлежность как фактор формирования системы ценностных ориентаций молодежи (на примере Байкальского региона). — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. —136 с.
5. Санина М. К. Концептуальная основа модели педагогической поддержки развития этнокультурных знаний подростков в многонациональной школе. Сочи, 2011. – с. 71-74.
6. Слободчиков И.М. Одиночество личности: природа, структура, содержание, механизм развития // Психология и психотехника. М.: Общество с ограниченной ответственностью «НБ-Медиа», 2009. - №2 – С. 26-35. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item>

asp?id=22598266 (дата обращения: 25.02.2016).

7. Солдатов Г. У., Нестик Т. А., Шайгерова Л. А. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2(6). Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17219640> (дата обращения: 25.02.2016).

8. Bardi, A., Buchanan, K. E., Goodwin, R., Slabu, L., & Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection versus socialization effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(1), 131.

9. UN DESA, United Nation Department of Economic and Social Affairs Population Division (2015). International migration. Режим доступа: <http://www.un.org/development/desa/population/theme/international-migration/> (дата обращения: 25.02.2016).

10. The World Bank (2015). GDP growth. Режим доступа: <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG> (дата обращения 25.02.2016).

11. Базарова Д. Р. Особенности структурно-содержательных характеристик образа жизни современной молодежи // Вестник Бурятского государственного университета, 5/2015, С. 14-17.

12. Карнышев А. Д. Этнопсихологические проблемы взаимосвязи патриотизма и межнационального согласия в поликультурном обществе // Вестник Кемеровского государственного университета 2015 № 3 (63) Т. 3.

13. Набок И. Л. Педагогика межнационального общения. М.: Академия, 2010. – 304 с.

14. Омарова А. Г. Воспитание культуры межнационального общения на уроках литературы // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 11 – С. 137-138.

15. Государственная программа «Гражданско-патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» (постановление Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 г. № 795).

16. Гражданско-патриотическое воспитание. Нормативные правовые документы. 2-е издание, переработанное. М.: 2006.

17. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 07.02.2011 № 163-р «О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы».

18. Баранов, В. Е. Личностное бытие как проблема социальной философии: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Баранов Владимир Евгеньевич. – СПб, 2008. – 34 с.

19. Гафуров, М. А. Человечность как социокультурное явление: автореф. дис. ... канд. филос. наук.: 09.00.11 / Гафуров Мадриль Абдрахманович. – Уфа, 2010. – 26 с.

20. Кропоткин, П. А. Избранные труды / Пётр Алексеевич Кропоткин; [сост., авторы вступ. ст. П. И. Талеров, А. А. Ширинянц; автор коммент. П. И. Талеров]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 896 с.

21. Никулина М.А. Проблемы социокультурной модернизации России // Взаимодействие народов и культур на Юге России: история и современность. Тезисы докладов региональной научной конференции (19-20 сентября 2007 г.). Отв.ред.ак.Г.Г.Матишов - Ростов н/Д: Изд-во: ЮНЦ РАН, 2007. 122 с. С. 79-80. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23916270> (дата обращения: 25.02.2016).

22. Локтев К. И., Василенко В. С. Особенности адаптивного поведения у людей с разным уровнем развитости смысловой сферы личности и представлениями о развитии духовности // В мире научных открытий. —2013. — № 9(45). — С. 254–276.

23. Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well being: An interactional perspective. *Journal of social issues*, 57(3), 493-510.

24. Tartakovsky, E., & Cohen, E. (2014). Values in the АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

bank: Value preferences of bank frontline workers and branch managers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(5), 769-782.

25. Tartakovsky, E., & Schwartz, S. H. (2001). Motivation for emigration, value priorities, psychological well-being, and cultural identifications among young Russian Jews. *International Journal of Psychology*, 36(2), 88-99.

26. Барбаков, А. А. Гуманизм и гуманность / А. А. Барбаков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 11 (25) – 2 ч. Ч. II. – С. 44–56.

27. Березина, Е. М. Идея милосердия в религиозной морали / Е. М. Березина // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2010. – № 4. – С. 19–23.

28. Волков, Ю. Г. Гуманистическая перспектива. Статья первая / Ю. Г. Волков // Безопасность Евразии. – 2005. – № 3. – С. 189–212.

29. Дементьева, П. С. Глобальный гуманизм как идеология XXI века / П. С. Дементьева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2008. – № 14. – С. 249–251.

30. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование 1999. – 208 с.

31. Еланова, М. М., Мантатова, Л. В. Гуманизация образования в целях устойчивого развития: монография / М. М. Еланова, Л. В. Мантатова. – Улан-Удэ: изд-во ВСГТУ, 2006. – 153 с.

УДК 37.013.77

ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БИЛИНГВОВ

© 2016

Питерская Снежана Эдуардовна, ассистент кафедры международного права
и международных связей, аспирант

Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Аннотация. Рассмотрена многоаспектность исследования проблем билингвизма в рамках педагогики, психологии, социолингвистики. Выяснено, что билингвизм – это, прежде всего социокультурный феномен, который необходимо изучать в разных аспектах, в первую очередь в социолингвистическом, психолингвистическом и собственно лингвистическом. Было обнаружено, что на сегодня сформировалось неоднозначное отношение к билингвизму: социологи оценивают его по большей части негативно, утверждая, что двуязычность в пределах одной страны приводит к социальной нестабильности; психологи обращают наше внимание на негативном влиянии билингвизма на детскую психику. В защиту билингвизма зарождается тот аргумент, что двуязычная личность – это личность, которая владеет двумя языковыми кодами, двумя средствами языка и двумя инструментами мышления, которое усиливает возможности индивида, повышает интеллектуальный уровень личности, ее культуру. Подчеркивается также значимость билингвизма в мультикультурном глобальном мире. Кроме того, в статье раскрывается сущность феномена социокультурной компетентности как результата сформированности и интегрированного функционирования языковой и коммуникативной компетенций студента-билингва; дается характеристика такому взаимодействию как «бикультурное взаимодействие»; с методической целью были выделены четыре компонента социокультурной компетентности студентов-билингвов: гносеологический, аксиологический, операционный и креативно-процессуальный.

Ключевые слова: билингвизм, социокультурный феномен, двуязычие, двуязычная личность, языковой код, социокультурная компетентность, студент-билингв, бикультурное взаимодействие, языковая личность.

THE INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL FACTORS IN TEACHING OF BILINGUAL STUDENTS

© 2016

Piterskaya Snezhana Eduardovna, assistant of the chair «International Law and International Relations»,
postgraduate student

Transbaikal State University, Chita (Russia)

Abstract. The multidimensional nature of research of problems of bilingualism in the context of pedagogy, psychology, and sociolinguistics is considered. It was found that bilingualism is primarily a socio-cultural phenomenon that needs to be examined in different aspects, primarily in sociolinguistics, psycholinguistic and actually linguistic. It was found that: today there is an ambiguous attitude to bilingualism: sociologists evaluate his mostly negative, claiming that bilingualism in one country leads to social instability; psychologists draw our attention to the negative effects of bilingualism on the child's psyche. In defense of bilingualism arises the argument that a bilingual person is a person who possesses two linguistic codes, two means of language and two tools for thinking, which enhances the ability of an individual, raises the intellectual level of personality, its culture. It also stresses the importance of bilingualism in the multicultural global world. In addition, the article reveals the essence of the phenomenon of social and cultural competence as a result of formation and functioning of an integrated language and communicative competence, bilingual students; the characteristic of this interaction as “bicultural interaction”; with methodical purpose have been allocated four components of socio-cultural competence of students bilingual: epistemological, axiological, operational and creative procedure.

Keywords: bilingualism, socio-cultural phenomenon, bilingualism, bilingual identity, language code, socio-cultural competency, bilingual student, bicultural interaction, language personality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Мультикультурализм и его главное содержание звено – билингвизм – являясь феноменами новой глобальной экологии культуры, в системе которой преподаватель приобретает роль проводника прогрессивных социокультурных ценностей глобального гуманизма. Сегодня, тенденция к росту языковой компетентности в неродных языках очень актуальна – феномен повсеместного билингвизма, иногда даже и мультилингвизма.

Билингвизм, как процесс овладения вторым языком и второй культурой (в современном понимании лингвокультурах), является своеобразной доминантой процесса постепенной адаптации к лидирующей культуре, причем без обязательного отказа от собственной языковой идентичности, предлагая тем же наиболее приемлемую социальную модель для индивидов, которые входят в новую культуру.

До 1960-х годов считалось, что изучение второго языка с раннего детства тормозит развитие языковых способностей. Исследования той эпохи показывали, что двуязычные люди производят языковые функции с некоторой задержкой по сравнению с теми, которые разговаривают только на одном языке, а их словарный запас меньше. К сожалению, отголоски этой позиции и сейчас владеют умами людей, не связанных по роду своей дея-

тельности с современной лингвистикой и психологией. Эти ранние исследования не учитывали таких значимых социокультурных факторов, как социальный уровень семьи или возможность посещать школу, университет [1, с. 27].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Влияние социокультурных факторов при обучении билингвов, рассматривались в работах отечественных исследователей Л. В. Цуриковой, С. Н. Иконниковой, Ю. Р. Вишневого, Ю. С. Колесникова, Г. С. Денисовой, так и зарубежных Р. Майор, К. Маннгейм, Э. Гидденс, Н. Смелзер и др.

Современные исследования подтверждают, что двух- и моноязычные студенты владеют похожими познавательными и языковыми способностями. Более того, они четко указывают на то, что двуязычные студенты быстрее овладевают преимуществами в сравнении с людьми, которые слышат с самих ранних дней только один язык. Следовательно, в любых своих формах многоязычность способствует взаимопониманию между людьми разных национальностей, между представителями разных культур. Взаимопонимание-фундамент взаимной терпимости, залог дружбы народов, которая так всем необходима.

Формирование целей статьи (постановка задания). Определить влияние и значение социокультурных факторов при обучении студентов-билингвов. Современное социокультурное положение в системе высшего образования, привлечение студентов к национальной культуре и культуре мировой является актуальной потребностью нынешнего времени. Следует отметить, что этот процесс сопровождается большим количеством проблем, связанных как с организацией такой учебы, так и с определением его целей и оценкой результатов. При этом также возникает целый ряд психологических, организационных, педагогических, дидактических проблем, решение которых нуждается глубокого научного обоснования и использования уже существующего позитивного педагогического опыта в этой отрасли.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В билингвальных / мультилингвальных коллективах языковое/речевое поведение индивида предопределено социокультурными нормами, которые упрочились в социуме, тем, с каким этническим сообществом, социальной группой идентифицирует себя вещатель, которыми является его ценностные ориентации и тому подобное. Основными социальными факторами, которые непосредственно влияют на выбор языка общения, является коммуникативная сфера, языковая (коммуникативная) компетенция вещателя, а также традиции, обычаи, принятые в сообществе [2, с. 166].

В вещании отражаются ситуативно-стратификационные факторы, такие, как социальный контекст, в котором происходит общение, статус индивида, отношения между коммуникантами и тому подобное.

Под воздействием социокультурной среды формируются коммуникативная и языковая компетенции билингва и отображаются в его языковом сознании в виде культурно детерминированных ментальных лингво-коммуникативных моделей и норм их актуализации, которые представляют его социокультурную компетенцию.

Это является основанием для рассмотрения социокультурной компетенции как знания социокультурного контекста актуализации языковой и коммуникативной компетенций, которое формируется параллельно к ним как фоновый опыт и является результатом их сформированности и интегрированного функционирования.

Учета требует и тот факт, что коммуникативная и языковая компетенции индивида формируются под воздействием социокультурной среды и отображаются, по утверждению Цуриковой Л. В. [3, с.12], в сознании вещателя в виде культурно детерминированных когнитивных лингво-коммуникативных моделей и норм их актуализации, что и представляет его социокультурную компетенцию. Эта компетенция являет собой знание социокультурного контекста актуализации языковой и коммуникативной компетенций и формируется параллельно к ним как их фоновые знания.

С другой стороны, социокультурная компетенция может рассматриваться как результат сформированности и интегрированного функционирования языковой и коммуникативной компетенций билингва.

Поскольку взаимодействие между представителями двух разных наций может происходить в национальном и иноязычном культурных пространствах считается целесообразным охарактеризовать такое взаимодействие как «бикультурное».

Поэтому «бикультурное взаимодействие» описывается нами:

- как функционирование людей в пределах двух разных культур;

- как межличностные отношения между людьми и разными социокультурными группами («профессиональное / непрофессиональное бикультурное взаимодействие»), характерным признаком которых являются толерантные наставления на взаимопонимание, взаимопомощь, сотрудничество и уважение;

- как обмен социокультурным опытом между представителями разных культур;

- как таковые ситуации вербального и невербального поведения, в которых билинговокультурная личность реализует совокупность взаимоувязанных знаний об особенностях национальной и иноязычной культур, применяет сформированные умения общаться родным и иностранными языками (билингвизм) с представителями другой культуры в соответствии с социокультурными нормами.

Синтезируя достижение компетентностного, лингвокультурологического, социокультурного подходов к современному образованию, мы определили сущность феномена социокультурной компетентности: это комплексная качественная характеристика межкультурной языковой личности студентов-билингвов, результативный содержательный блок, сформированный знаниями не только родной, но и других культур, умениями применять эти знания в процессе межкультурной коммуникации (в широком значении), поведенческими реакциями в условиях межкультурного общения, опытом межкультурного общения, толерантным отношением к иноязычной культуре и ее представителям [5, с. 112].

С методической целью нами выделены четыре компонента социокультурной компетентности студентов-билингвов: гносеологический, аксиологический, операционный и креативно-процессуальный.

Гносеологический компонент – знание национально-культурных особенностей иностранной страны, национальной специфики речевого иноязычного этикета.

Аксиологический компонент – гуманистическое, толерантное отношение к иноязычной культуре, носителям иностранного языка, к конкретным коммуникативным актам в разных ситуациях межкультурного общения.

Операционный компонент предусматривает адекватность анализа коммуникативной ситуации (соотношение определенных ситуативных условий с имеющимися социокультурными знаниями), осознания и развития коммуникативных интенций, умения реализовать интенцию с помощью соответствующих вербальных средств (навыки диалогического вещания).

Креативно-процессуальный компонент – сформированные у студентов-билингвов творческие способности и способность к учебе и личностному развитию в течение жизни.

Определение сущности феномена социокультурной компетентности позволило выделить его методическое содержание [6-11]. Социокультурная компетентность студентов-билингвов – это комплексная качественная характеристика индивида, результативный блок межкультурной языковой личности, которая предусматривает:

- овладение иноязычной культурой (ознакомление с национально-культурными особенностями страны учебы, правилами речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях общения и языкового этикета);

- формирование умений и навыков диалогического вещания студентов-билингвов в условиях межкультурного общения;

- воспитание толерантного отношения к иностранному языку, представителям иноязычной культуры и страны учебы;

- развитие творческих способностей и способность учиться на протяжении жизни, в том числе средствами русского языка как иностранного.

Кроме того, можно выделить такие механизмы социокультурной коммуникации, присутствующие в процессе билингвального образования: характер когниции (когнитивного процесса); абстрагирование и фильтрация информации; упрощение; ассоциирование; комбинирование и реорганизация информации; заполнение пробелов; интерпретация [12, с. 73].

Характер когниции. Когнитивный процесс являет

собой сложную совокупность умственных операций, которые выстраиваются на основе предыдущего опыта познания.

Абстрагирование и фильтрация информации. Абстрагирование предусматривает отбор информации, полученной в процессе познания, путем сокращения количества стимулов, которые приходят извне, прохождение их через внутренние фильтры, игнорирования большей части информации и отбор меньшей части. Фильтрация информации индивидом становится своего рода средством самосохранения, что позволяет избежать поступления непосильного для обработки объема информации, хотя бы частично ограничив бесконечную игру значений.

Упрощение. При восприятии отфильтрованной информации коммуне кант пытается упростить ее, чтобы она стала доступнее для обзора, прозрачной и простой для понимания.

Ассоциирование. Экономичность сознания, стремления сократить число умственных действий приводят к тому, что идентификация каждого нового опознаваемого объекта или явления осуществляется через поиск аналогов среди уже известных предметов или явлений.

Комбинирование и реорганизация информации. Расстановка акцентов. Получение отфильтрованной и упрощенной информации уже недостаточно – она должна быть системно организована для каждого субъекта – участника речевой коммуникации.

Заполнение пробелов. Передавая сообщение, адресант, как правило, опускает ту часть информации, которую он воспринимает как понятную. Отсутствующие сведения пополняются адресатом на основе имеющихся у него предпосылок и фоновых знаний.

Интерпретация. Каждый субъект пропускает отобранную информацию, которая прошла первичную обработку, через призму собственных восприятий, подвергая ее личностной интерпретации.

Проанализировав каждый из вышеупомянутых механизмов, мы видим, что социокультурная коммуникация – это сложный и многоуровневый процесс. Осознание и соблюдение механизмов межкультурной коммуникации является обязательным условием организации эффективного обучения в ВУЗе, то есть в условиях билингвального образования, которые должны учитываться в процессе подготовки будущих специалистов [13, с. 26].

Барьер в профессиональном общении может наблюдаться не только на речевом, но и на социокультурном уровне. Если студенты не знакомы с особенностями другого культурного восприятия окружающей среды, этикетными нормами, невербальными средствами общения, они демонстрируют ошибочное понимание языка собеседника, а также неумение адекватно реагировать на его речевое поведение, то есть происходит ментальная интерференция [5].

Предотвращение интерференции в учебном процессе возможно благодаря стиранию социокультурной дистанции между участниками общения в процессе формирования социокультурной компетенции. Одним из основных заданий в процессе формирования социокультурной компетенции есть получение знаний, формирования навыков и умений поведения с представителями другой культуры, а также формирование у студентов билингвов толерантности и принятия чужих ценностей.

В том случае, если студенты-билингвы не знакомы со стандартными представлениями инокультурного студента, они воспринимают поведение собеседника через призму своих культурных ценностей и норм, что приводит к непониманию. Безусловно, знакомство студентов-билингвов с культурно-специфическими особенностями поведения собеседника способствует его правильной интерпретации и успеху в профессиональном общении.

Рассматривая психологические и социокультурные обстоятельства языкового контакта, У. Вайнрайх отмечает среди факторов, которые формируют двуязычность,

такие проявления традиционного сознания или поведения, как отношение двуязычного индивида к языкам (в том числе идиосинкретическое или стереотипное), количество членов двуязычной группы и ее социокультурная гомогенность или дифференциация, социальные и политические отношения между этими подгруппами, доминирования двуязычных лиц, престиж, отношение к культуре каждого из содружеств, отношение к двуязычности как таковой.

Наконец, он отмечает, что и сама двуязычность может вызывать эмоциональные и идеологические оценки, причем эти оценки могут быть полярными: «Переключение из языка на язык и языковое смешивание общество может так же осуждать, как и любую другую нежелательную черту» [14, с. 145].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. По нашему мнению, учитывание в процессе языкового образования студентов национальных сообществ психологической природы билингвизма позволит найти путь к кросс-культурной коммуникативной компетентности студента, что позволяет ему в будущем с одинаковым успехом проявить индивидуальность и реализовать свой образовательный потенциал не только в гуманитарной, но и в технической областях знаний, что будет содействовать развитию творческого подхода на жизненном пути, что значит, – уметь жить в гармонии с миром и с собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Леонтьев А. А. Психолингвистические и социолингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку // Психология билингвизма: сб. науч. тр. / МГПИИЯ им. Мориса Тореза. – М., 1986. – С. 25–31.
2. Хабибулина З. З. Анализ понятия «билингвальная коммуникация» в психолого-педагогической литературе и ее роль в европейской системе высшего образования // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2. – № 6. – С. 165–168.
3. Цурикова Л. В. Межкультурное взаимодействие с позиции когнитивно-дискурсивного подхода // Вопросы когнитивной лингвистики. – М.: Прогресс, 2006. – Вып. 1. – С. 5–15.
4. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — Изд-во 4-е, стереотип. — М.: КомКнига, 2006. — 224 с.
5. Хашегульгова Ж. А. Билингвизм и межкультурная коммуникация // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения: Лемпертовские чтения – VII: материалы Междунар. науч.-метод. симпозиума, (Пятигорск, 19–20 мая 2005 г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С. 71–74.
6. Амитрова М.В., Гусаров Ю.В., Мягкова В.Ю. Специфика социальной компетенции в условиях виртуальной социальной среды // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 230-235.
7. 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.
8. Манова М.В. Социокультурные аспекты ценностей предпринимательства // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 54-56.
9. Назмиева Э.И. Развитие социокультурной компетенции будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере иноязычной подготовки в вузе) // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 99-102.
10. Аниськин В.Н., Жукова Т.А. Теоретические основы разработки модели формирования социокультурной идентификации // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 66-67.
11. Слесарев Ю.В. Формирование у студентов цен-

ностной ориентации как элемента интегративно-аксиологического базиса социальной компетентности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 95-101.

12. Брыксина И. Э. Концепция билингвального / бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» – Тамбов, 2009. – 41 с.

13. Улзытуева А. И. Билингвальное образовательное пространство как социокультурный феномен [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-sotsiokulturnyy-fenomen#ixzz3PSsxNX1h> (дата обращения: 27.01.2016).

14. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / Уриел Вайнрайх; пер. с англ. Ю. А. Жлуктенко; вступ. ст. В. Н. Ярцевой. — М.: Прогресс, 1979. — 263 с.

УДК 37.018.4

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

© 2016

Седова Наталья Викторовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Общетеоретические дисциплины»,

Степаненко Елена Викторовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Общетеоретические дисциплины»,

Тамбовский государственный технический университет, Тамбов (Россия)

Аннотация. Значимость преподавания русского языка как иностранного в последние годы значительно повышается в связи с увеличением приезжающих в Россию иностранных граждан и ужесточением требований к знанию мигрантами русского языка. В связи с этим на первый план выходит необходимость более тщательной разработки новых и корректировки и адаптации существующих методик преподавания русского языка как иностранного. Для этого важно правильно выделить особенности теоретического и практического обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете высшего учебного заведения. Затем на основе выделенных особенностей определить задачи и требования к организации учебного процесса. При решении поставленных задач педагог опирается, на имеющиеся нормативные документы, на существующие методические разработки и собственный опыт и профессионализм. Особенности образовательного процесса при обучении иностранных граждан русскому языку накладывают определённые требования к организации учебного процесса. Наиболее важными, на наш взгляд, являются концепция минимизации и принцип концентрической организации учебного материала. При обучении иностранных граждан научному стилю речи в рамках их подготовки к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке чётко прослеживается концентрическая модель построения учебного материала, регулярный возврат к уже изученным понятиям.

Ключевые слова: образование, русский язык как иностранный, методики обучения русскому языку как иностранному, требования к организации учебного материала, принцип концентрической организации учебного материала, межкультурная коммуникация.

FEATURES TRAINING OF FOREIGN STUDENTS AT THE RUSSIAN UNIVERSITY

© 2016

Sedova Natalia Viktorovna, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the chair «General-Theoretical Disciplines»

Stepanenko Elena Viktorovna, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the chair «General-Theoretical Disciplines»

Tambov State Technical University, Tambov (Russia)

Abstract. The importance of teaching Russian as a foreign language in recent years greatly increased due to the increase in arriving to Russia of foreign citizens and tightening the requirements for knowledge migrants the Russian language. In this regard the need for more careful design and adjustments of new and adaptation of existing methods of teaching Russian as a foreign language. For this it is important to highlight features of theoretical and practical training of foreign students at the preparatory Department of the higher educational institutions. Then based on the selected features to determine objectives and requirements for the organization of the educational process. For solving this problems the teacher relies on the existing normative documents, on existing methodological developments and his own experience and professionalism. Peculiarities of educational process in teaching foreign citizens Russian language impose certain requirements to the educational process. Most important, in our view, is the concept of minimization and the principle of concentric organization of educational material. When training foreign citizens scientific style of speech as part of their preparation for the development of professional educational programs in the Russian language clearly concentric model of the structure of the educational material, the regular return to the already studied concepts.

Keywords: education, Russian as a foreign language, Russian language teaching methodology as a foreign language, the requirements for the organization of educational material, intercultural communication.

Россия за последние годы усилила своё положение на рынке образовательных услуг: увеличился приток иностранных студентов, желающих получить российское образование или повысить уровень имеющегося высшего образования в магистратуре и аспирантуре. Кроме того, введение обязательного минимума владения русским языком для мигрантов (в том числе трудовых) повысило значимость умения преподавать русский язык как иностранный.

Особенность образовательного процесса иностранных слушателей на подготовительных факультетах российских вузов проявляется в наличии в одной группе, во-первых, граждан разных возрастных категорий, во-вторых, представителей разных стран и религий, в-третьих, разных уровней подготовки слушателей (от вчерашних школьников до магистрантов и аспирантов). Выделенные особенности необходимо учитывать при выборе методик ведения образовательного и воспитательного процесса.

Методика преподавания русского языка как иностранного, так же как и родного языка, изучает процессы, сопровождающие обучение языку (усвоение знаний о языке, формирование языковых и речевых умений и навыков). Но в отличие от родного языка обучение рус-

скому языку как иностранному, в том числе профессиональному, не может опираться на предыдущий опыт коммуникативного общения, преподаватель не может опираться на сложившуюся ранее речевую компетенцию. Поэтому, не смотря на то, что основная задача методики преподавания остаётся неизменной, в неё необходимо внести корректировку, отражающую специфику изучения русского языка как неродного.

Одной из особенностей преподавания у студентов иностранцев является то, что большинство из них являются билингвами и наряду с родным языком владеют второй языковой системой, чаще всего английской, французской или испанской. Особенностью российского общества является отсутствие стремления к овладению иностранными языками на уровне, достаточном для свободного общения с иностранцами, поэтому иностранные студенты, попав в Россию, получают мощный стимул к скорейшему изучению русского языка. Языковое давление, которое оказывает на них новая социальная среда, выступает в качестве побудительной и принудительной силы.

Чужая культура, в которой оказываются иностранные студенты, воспринимается ими как «плохая», хотя на самом деле является просто непривычной и по проше-

ствии времени, всё становится на свои места. Поэтому наряду с изучением языка не меньше времени требуется на знакомство с культурой, традициями и обычаями. Это способствует формированию правильного коммуникативного поведения. Правильное коммуникативное поведение может включать в себя ряд компонентов, таких как:

- правильность речи,
- правильность невербального поведения,
- правильность содержания сообщения.

Но не только студенты-иностранцы должны приспосабливаться к новой среде, но и педагоги, работающие с ними, вынуждены приспосабливаться к иностранной культуре. Так даже невербальное общение может приводить к конфликтам и недопониманию в случае незнания культуры и традиций зарубежных стран. Так, например, звук «ш-ш-ш» в общении русских – призыв к тишине, в США – выражение неодобрения выступающего, в арабских странах – обращение к животным, которое выходит отсюда воспринимается как личное оскорбление.

Главная проблема межкультурной коммуникации заключается в том, что невербальное общение происходит помимо нас. Мы автоматически передаем невербальное сообщение, а оппонент так же автоматически его интерпретирует. Причем интерпретация идет на основе собственной языковой культуры. Таким образом, процесс адаптации «чужих» культур – это процесс приспособления индивида к условиям новой социальной среды, процесс скругления острых углов культурных, религиозных, мировоззренческих противоречий.

Задача педагогов в этом случае сводится к оказанию не только квалифицированной педагогической, но и воспитательно-мировоззренческой помощи. При этом основными задачами преподавателя становятся:

- определение объема и содержания необходимого для усвоения материала;
- выбор оптимальной методики преподавания;
- определение системы мотиваторов, которую иностранцы получают сразу по приезду в Россию;
- осуществление контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка [1, с. 15].

Исходя из этих задач, могут быть подобраны и соответствующие методики образования. Первая задача частично решается Министерством образования и науки РФ [2]. Остальное – выбор педагога. При этом в процессе преподавания общетеоретических дисциплин (физики, химии, экономики, инженерной графики и др.) иностранным слушателям возникает ряд трудностей, связанных не только с несовпадением программ обучения этим дисциплинам в разных странах, но и с недостаточной языковой подготовленностью студентов-иностранцев. Это накладывает определенные требования к организации учебных занятий и учебного материала. При этом целесообразно использовать:

- концепцию минимизации учебного материала,
- принцип концентрической организации учебного материала,
- принцип учёта и опоры на родной или «переходный» языки;
- устную основу обучения;
- обязательную дифференциацию общетеоретических дисциплин с русским языком;
- наличие обязательной обратной связи преподавателей подготовительных факультетов и факультетов ВУЗа, где продолжают обучение слушатели-иностранцы.

Концепция минимизации тесно связана с принципом концентрической организации учебного материала. На начальном этапе обучения общетеоретических дисциплин даётся простейший материал с минимальным набором наиболее употребляемых слов и словосочетаний. Например, в физике не используются определения, формулы, законы. Максимальный упор делается на изучение специальных терминов, способов их правильно-

го использования в разговорном и научном языке, выполнение грамматических и лексических упражнений. Основной целью на данном этапе обучения является обогащение речи специальной терминологией, осознание способов формирования новых форм слов, грамматических и лексических конструкций. Этот период обучения закладывает основы для развития коммуникативно-целесообразной связной речи.

Принцип концентрической организации учебного материала реализуется посредством деления всего курса на две – три части (вводный курс, основной курс, проектная деятельность). Основным курсом дисциплины предполагается углубленное изучение разделов, кратко описанных во вводном курсе. На этом периоде обучения используется опора на сформировавшийся при изучении вводного курса терминологический словарь и знания, уже имеющиеся у студентов. Проектная деятельность является заключительным этапом обучения общетеоретическим дисциплинам. Этот вид деятельности используется только для слушателей, уже имеющих высшее образование и желающих продолжить свое обучение в магистратуре или аспирантуре. Главная цель этого рода деятельности, во-первых, показать на примере взаимосвязь теоретических знаний, которые студенты получают на занятиях, с реальными задачами, во-вторых, познакомиться с научным стилем речи [3, с. 123].

Принцип концентрической организации учебного материала при изучении математики может быть реализован следующим образом. Во вводной части курса знакомство с основными понятиями арифметики построено в следующем порядке:

- натуральные числа и действия с ними;
- целые числа и действия с ними;
- обыкновенные дроби и рациональные числа и действия с ними;
- иррациональные и действительные числа.

На начальном этапе происходит активное введение базовой терминологии – число, знак, равенство, неравенство, действия с числами и др.

Начиная со второго этапа, введение новых понятий уже не столь активно. Здесь уже явно прослеживаются принципы концентрической организации учебного материала и сведения рассматриваемой новой задачи к уже решённой, поскольку все операции в более широких числовых множествах выполняются также, как и с натуральными числами (соответственно и термины используются те же).

В основном курсе математики изучение алгебраических выражений, а затем уравнений, неравенств и их систем происходит по такому же плану – от простых линейных, целочисленных до дробно-рациональных и иррациональных.

Аналогичный принцип реализуется и при изучении трансцендентных выражений, уравнений, неравенств и их систем. Сначала рассматриваются трансцендентные выражения – показательные, логарифмические и тригонометрические – и методы их преобразования. Затем изучаются основные виды уравнений, неравенств и их систем, методы их решения. При этом продолжает использоваться базовая лексика, введённая ещё на этапе изучения чисел и действий с ними, с добавлением необходимой терминологии в каждой групп изучаемых объектов.

Использование принципа учёта и опоры на родной или «переходный» языки является спорным. С одной стороны это облегчает понимание, но с другой, как показывает практика, использование родного языка замедляет процесс запоминания русского языка. Поэтому использования «переводных» слов целесообразно только в том случае, когда невозможно объяснить термин или явление другими способами (например, синонимичными конструкциями или мультимедийными средствами обучения, такими как изображения, видео).

Осуществление контроля за эффективностью учеб-

ной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка является необходимой частью процесса обучения. Отсутствие контроля приводит к уменьшению системы мотиваторов и как следствие – к ослаблению уровня подготовки. Система контроля в случае обучения иностранных слушателей на подготовительных факультетах имеет свои особенности, так как использование письменного контроля целесообразно только на занятиях по русскому языку. Контроль уровня усвоения материала общетеоретических дисциплин в большинстве случаев осуществляется устно, что требует больших временных затрат или с использованием информационно-коммуникационных технологий (например, тестовых систем) [4, с. 83].

Обратная связь преподавателей подготовительных факультетов с факультетами ВУЗа, где продолжают обучение слушатели-иностранцы, указывает на недостаточное освоение иностранными студентами специальной терминологии, характерной для выбранного круга дисциплин. Особенно это отмечается для магистров средней и старшей возрастных групп (35-45 лет). Слушатели 20-25 лет, получающие высшее образование, легче адаптируются к требованиям стандартов высшего образования в России. Это связывают, во-первых, с тем, что способность к обучению снижается с определённого возраста. Во-вторых, на начальном этапе получения высшего образования к студенту не предъявляется жёстких требований ведения научной работы, которые характерны для обучения в магистратуре и аспирантуре и иностранец на занятиях успеваает адаптироваться к научному стилю речи, его требованиям и правилам. Продолжение обучения в магистратуре и аспирантуре предполагает владение обучающимся базовыми знаниями, умениями и навыками, которые не могут быть получены на подготовительном факультете вследствие недостатка времени и наличия в одной группе не только обучающихся разных уровней образования, но и направлений образования. Это не даёт возможности дать глубокие знания в специфических областях, достаточных для ведения научной работы, написания статей и диссертации.

Подготовительные факультеты ВУЗов не имеют образовательных стандартов и руководствуются требованиями Министерства образования и науки [2], которые являются едиными для всех категорий граждан, желающих получить образование в России. Поэтому пока не произойдёт разделения слушателей подготовительных факультетов на два потока с разными требованиями и временными рамками, охватывающими процесс обучения, руководители магистрантов и аспирантов будут недовольны качеством подготовки на соответствующих факультетах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – М. Издательство Российского университета дружбы народов. – 2007. – 185 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1304 от 3.10.2014 г. Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. 12 с.
3. Горобец Л. Н. «Метод проекта» как педагогическая технология / Л. Н. Горобец // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. С.122–128
4. Забавникова Т. Ю. Особенности преподавания естественнонаучных дисциплин для студентов-иностранцев / Т. Ю. Забавникова, Е. В. Степаненко, И. Т. Степаненко // Вопросы современной науки и

практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2014. – №3(53). С.81–88.

УДК 378.14: 811.124

**ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

© 2016

Сидакова Нелли Валентиновна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

Аннотация. Исключительная роль латинского языка в формировании европейской и мировой культуры делает его одним из фундаментальных элементов гуманитарного образования. В качестве стратегической цели иноязычного обучения в высшем профессиональном образовании выступает формирование поликультурной языковой личности, основная цель которой – использовать иностранный язык в процессе профессионально ориентированного иноязычного общения. Немаловажную роль в этом контексте играет овладение латинским языком. Как язык римского права и интернациональной юридической терминологии, латынь входит в международный стандарт юридического образования и составляет вместе с другими правовыми дисциплинами основу профессиональной подготовки юриста. Терминологический арсенал языка юриспруденции почти полностью состоит из латинских выражений, так называемых юридических римских формул и изречений, необходимых для использования в профессиональной деятельности. Главной задачей изучения дисциплины на юридическом факультете является формирование профессиональной и межкультурной компетенций студентов, ознакомление с юридическими источниками по римскому праву, освоение международной латинской терминологии в области юриспруденции, приобщение к общегуманитарным культурным ценностям. Дидактические свойства и неоспоримые достоинства латинского языка позволяют развивать у студентов системность мышления, логику, тренировать мыслительный аппарат. Попытка сформулировать результат подготовки будущих юристов по дисциплине «Латинский язык» составляет актуальность данного исследования.

Ключевые слова: латинский язык, профессиональная межкультурная компетентность, мировая культура, юридическая терминология, студенты-юристы, формулы римского права, латинские изречения.

**LATIN AS AN INSTRUMENT OF BUILDING VOCATIONAL AND POLY CULTURAL
COMPETENCES OF LAW STUDENTS AT HIGHER SCHOOL**

© 2016

Sidakova Nelly Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the foreign languages chair*North Ossetian State University after K. L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

Abstract. Exceptional role of Latin in building of European and world culture makes it one of the fundamental elements in humanitarian education. As the strategic objective of foreign language teaching in higher professional education advocates the formation of a multicultural linguistic personality, whose main objective – to use a foreign language in the process of professionally oriented foreign language communication. An important role in this context plays a mastery of the Latin language. As the language of Roman law and international law terminology, Latin is included in the international standard of law education and together with other law disciplines composes the basis of vocational training of lawyer. The terminological arsenal of the law language completely consists of Latin expressions, so called Roman law formula and sentences, necessary for using in vocational activities. The main objective of the discipline at the Faculty of Law is to form a professional and intercultural competences of students, introduction to legal sources on Roman law, the development of an international Latin terminology in the field of law, introduction to humanities cultural values. Didactic conditions and obvious advantages of the Latin language allows to develop students' systemic thinking, logics, and train their thinking apparatus. The actuality of the research under discussion is the attempt to formulate the efficiency of the Latin language training of future lawyers.

Keywords: Latin, vocational polycultural competence, world culture, law terminology, law students, Roman law formula, Latin sentences.

В современных условиях глобализации и гуманитаризации, когда акцент направлен на приоритетное становление общечеловеческих и общекультурных ценностей, гуманистического отношения ко всей мировой цивилизации, формируется новое мышление, предполагающее обмен научными и культурными достижениями, обычаями и традициями человечества с незапамятных времен до сегодняшних дней. Древневосточная, Древнегреческая, Древнеримская цивилизации вписали незабываемые страницы истории в мировую культуру. Существенное место в античной традиции занимает культурное наследие Древнего Рима и феномен латинского языка.

Наряду с другими древними языками мировой культуры латинский язык считается языком «мертвым». В то время как «живые языки», развиваются, изменяются, трансформируются, латинский язык существует в исторически определенных, застывших формах. Латинский язык – это, прежде всего, язык науки и культуры, письменных источников и документов и, безусловно, юриспруденции.

Не вызывает сомнения, что одним из основных способов сохранения и передачи культуры является язык. Освоение будущими специалистами не только лингвистических знаний и речевых умений, но и законов, обы-

чаев, национального менталитета страны изучаемого языка, ее истории, культуры, психологических, социальных и поведенческих особенностей носителей языка способствуют тому, чтобы понять людей данной культуры, почувствовать к ним симпатию, взаимодействовать с ними, что, в свою очередь, формирует профессиональную межкультурную компетентность [1, с.115].

В качестве стратегической цели иноязычного обучения в высшем профессиональном образовании выступает формирование поликультурной языковой личности, основная цель которой – использовать иностранный язык в процессе профессионально ориентированного иноязычного общения. Немаловажную роль в этом контексте играет овладение латинским языком, но не в качестве языка диалога и коммуникации (латынь – не живой язык), а языка науки и специальной фразеологии. Здесь речь пойдет об использовании специфического профессионального юридического тезауруса, – языка юриспруденции, терминологический арсенал которого почти полностью состоит из латинских выражений, так называемых юридических римских формул и изречений.

Безусловно, самым важным для юриста является освоение юридического лексикона, ибо *ignoratis terminis artis ignoratur et ars* (если терминология предмета неизвестна, неизвестен и сам предмет). Многие постулаты

римского права стали основой правовых систем государства и законности. Именно поэтому крылатые выражения на латыни о законе невозможно рассматривать в отрыве от содержания права. Сами слова юриспруденция и юрист имеют в своем корне латинское *juris*... Свойственные латинскому языку краткость, содержательность, точность, выразительность воспроизводятся в латинских юридических изречениях – этих изящных конструкциях античного интеллекта [2].

Главной задачей изучения дисциплины на юридическом факультете является формирование профессиональной и межкультурной компетенций студентов, ознакомление с юридическими источниками по римскому праву, освоение международной латинской терминологии в области юриспруденции, приобщение к общегуманитарным культурным ценностям.

Являясь дисциплиной гуманитарного цикла, латинский язык органично вошел в учебный процесс профессиональной высшей школы и составляет вместе с другими юридическими дисциплинами основу профессиональной подготовки специалиста-правоведа. Он обладает рядом особенностей и дидактических достоинств, позволяющих развивать у студентов системность мышления, логику, тренировать мыслительный аппарат.

Целью настоящей статьи является попытка сформулировать результат подготовки будущих юристов по дисциплине «Латинский язык». В этом, на наш взгляд заключается актуальность данного исследования.

Латинский язык имеет долгую жизнь. Древнейшие памятники латинской письменности восходят к VI в. до н.э. Это изучаемые эпиграфические надписи на камне, металле, мраморе, керамике. Литературный латинский язык начинает развиваться с III в. до н.э. Развитие классического, так называемого «золотого периода», латынь достигает к I в. до н.э. – I в. н.э. [3].

Латинский язык принадлежит к италийской ветви индоевропейской семьи языков. Народы, говорившие на италийских языках, расселились по территории Апеннинского полуострова. Центральной частью полуострова, занимала равнина Лаций (*Latium*). Именно здесь осели носители латинского языка – латины и именно здесь впоследствии возник город Рим (*Roma*) в 753 г. до н.э., которому суждено было сыграть ключевую роль не только в истории Италии и Средиземноморья, но и всего мира [4].

Постепенно латины покоряли другие племена и латинский язык вытеснил италийские языки и стал господствующим, испытав в свою очередь воздействие этрусского и греческого языков. Процесс латинизации наблюдался не только в римских провинциях, но и на сопредельных территориях.

После распада Римской империи на почве народной латыни сформировались романские языки: итальянский, французский, испанский, португальский, каталанский, румынский и др.; вместе с тем латинский язык оказал воздействие на языки германской группы: английский и немецкий. На протяжении Средневековья и в эпоху Возрождения латинский язык царил в точных науках, философии, юриспруденции, медицине. На латыни написаны важные исторические источники, юридические документы.

В России в XVII-XVIII вв. латинский язык прочно вошел в науку и политику. В Москве открылась Славяно-греко-латинская Академия, ставшая важным центром изучения латинского языка и античной культуры в России. На этом языке велась документация, дипломатическая переписка, составлялись договоры, делались надписи на географических и исторических картах, медалях, гравюрах, портретах и др. М.В. Ломоносов применял латинский язык в научных трактатах и при переписке с иностранными учеными.

К настоящему времени сложились определенные теоретические предпосылки для исследования социокультурных и дидактических аспектов

формирования языковой компетенции и лингвистической культуры. Фрагментарно или недостаточно изучены и возможности латинского языка в данном процессе. В научном и образовательном сообществе активно обсуждается вопрос влияния латыни на многие европейские языки. Это явление наблюдается в исследовательской литературе В.А. Артемова [5], Е.В. Афонасина [6], Н.В. Баграмовой [7], Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез [8], Е.И. Пассова [9], Е.А. Реферовской [10], французского исследователя в области латинского языка Альфреда Эрну [11] и др.

В свете последних исследований о целесообразности междисциплинарного подхода в преподавании иностранных языков на юридических факультетах [12–14], разработка методики интегрированного изучения латинского языка является перспективным направлением в системе высшего профессионального образования.

Латинский язык как язык римского права и международной юридической терминологии входит в международный стандарт юридического образования. Он включен в учебные планы юридических факультетов государственных университетов, исходя из потребностей современного юридического образования.

Цели преподаваемого курса латыни далеко выходят за рамки лингвистики. В конечном счете, смысл занятий заключается в том, чтобы, рассматривая латинский язык как инструмент познания мировой культуры, приобщить студентов к достижениям античной и средневековой культуры, показать ее глубокое воздействие на последующее духовное развитие европейских стран, то есть протянуть нить от античности к современности, тем самым помогая ориентироваться в мире подлинных духовных ценностей. Такая широкая трактовка задач обучения латыни способствует многостороннему воздействию на интеллект и личность студента [15].

Процессы формирования качественно новой иноязычной межкультурной компетенции оказывают детерминирующее влияние на обучение иностранному языку в неязыковом вузе и на неязыковых факультетах и задают совершенно новый уровень требований к его качеству как в процессуальном, так и в результирующем аспектах. Необходимо учитывать методические особенности модернизированного содержания обучения, т.е. содержание обучения должно соответствовать определенной научной концепции; отвечать требованиям государственного образовательного стандарта и учебных программ; обеспечивать возможность прогнозирования конечного и промежуточного результата обучения; соответствовать интересам и потребностям обучаемых; обеспечивать возможность трансформации, комбинирования и видоизменения содержания в зависимости от процессуальных условий обучения иностранному языку [16].

Исходя из вышеизложенного мы определили конкретные цели и задачи курса «Латинский язык» для бакалавров направления «Юриспруденция»:

- обучение студентов законам грамматики: морфологии, синтаксису, словообразованию;
- установление связей между изучаемыми иностранными языками и латинским языком;
- освоение международной латинской терминологии в области юриспруденции;
- анализ структуры специфических терминов, особенностей построения и перевода специальных текстов;
- приобретение навыков понимания основных источников римского права;
- приобщение обучаемых к мировым культурным ценностям.

Знание латинского языка всегда входило в число важнейших профессиональных компетенций юристов, а его изучение было непременной составляющей юридического образования. Современный западный порядок в значительной степени базируется на римском юридическом наследии. В частности, одним из его ис-

точников стал Свод гражданского права (*Corpus iuris civilis*), изданный при императоре Юстиниане. Изучение и комментирование этого Свода дали толчок развитию европейского права и стали основой для становления юридического образования в Европе [17, с.305].

На протяжении веков латинский язык и профессия юриста были неразрывно связаны, поэтому без преувеличения можно назвать латынь языком юриста. В процессе обучения задача преподавателя состоит еще и в том, чтобы внушить студентам, что латинский язык не столько цель обучения, сколько средство, необходимое условие для их дальнейшей профессиональной деятельности. Но и недооценивать важность этого феномена нельзя. Латинский язык всегда был, есть и будет.

«Золотая латынь! Каждое её слово можно отлить из золота. Люди не потеряют на этом ни одного золотника драгоценного металла, потому что в латинском языке нет словесного мусора» – писал К.Г. Паустовский [18].

Существует аксиома, что любая теория подтверждается практикой. Выполнение различного рода тренировочных упражнений предусматривает закрепление нормативных лексических, грамматических правил, усвоение синтаксиса латинской фразы, анализ структуры специального термина. Письменные тренинги, практические навыки работы с источниками, словарями латинских изречений и пословиц, грамматический разбор, анализ, и понимание текстов облегчает дальнейшее познание латинского языка. Главным методом освоения курса и важнейшим условием усвоения знаний по предмету является систематическая и целенаправленная самостоятельная работа, отсутствие которой ведет к тому, что у обучающихся остаются лишь обрывочные, поверхностные представления о языке.

Латинскому языку свойственна лаконичность, точность, содержательность, выразительность, в изречениях и афоризмах заложен глубокий смысл: *Nolite mittere margaritas ante porcos* (Не мечите бисер перед свиньями), *Ibi victoria, ubi concordia* (Там победа, где согласие), *Amicus cognoscitur amore, more, ore, re* (Друг познается по любви, нравам, речам и делам), *Nulla regula sine exceptione* (Нет правил без исключения), *Festina lente* (Торопись медленно) etc.

Поскольку латынь была языком римского права, многие понятия которого легли в основу законодательства нового времени, существует большое количество латинских формул и выражений в правоведении: *Contra factum non datur argumentum* (Против факта нет доказательства), *Contumacia cumulat poenam* (Упорство усиливает наказание), *Negativa non probantur* (Отрицательное не доказывается), *Cui prodest* (Кому выгодно), *Sententia absolutoria* (Оправдательный приговор), *Testis unus – testis nullus* (Один свидетель – не свидетель), *Particeps criminis* (Соучастник преступления), *Suprema lex civitatis* (Высший закон государства), *Sine ira et studio* (Без гнева и пристрастия), *Iustitia – fundamentum regni* (Правосудие – основа государства) etc.

При обучении латинскому языку студентов-юристов нельзя не отметить важный факт. Изучение латинского языка находится в тесной связи с другими образовательными дисциплинами и не может быть изолированным от истории, культуры, философии, точных наук и, безусловно от живых иностранных языков.

Огромный потенциал, заложенный в межпредметных связях иностранного языка с другими дисциплинами, реализуется в процессе получения гуманитарного или естественнонаучного знания.

Залогом успешной педагогической деятельности в области предметно-ориентированного обучения иностранному языку студентов является высокий уровень развития как предметной, так и лингвистической коммуникативной компетентности обучаемых, что выдвигает особые требования к процессу педагогического образования и воспитания новой модели специалиста [19, с.143].

Взаимопроникающее межязыковое обучение предполагает при параллельном изучении иностранных языков максимальное взаимное использование их языковых аналогов для переключения с языка на язык на любой стадии овладения соответствующими языковыми явлениями [20].

Писатель Л.М. Леонов вспоминает: «В старых, благодатной памяти моей, русских гимназиях, обязательными были стяжавшие ненависть недорослей древнеславянский язык и классическая латынь. Своими экстермпоралиями, головоломными герундиями, достигательными наклонениями и аблятивами они ... помогали освоению родственных им или дочерних наречий...» [21, с. 214].

Совершенно очевидно прослеживаются естественные параллели латинского с французским языком, выросшим из колыбели вульгарной латыни и несущим в себе четкий отпечаток латинского языка, порождая тем самым стойкую мотивацию к изучению последнего. Грамматический уровень французского языка является достаточно доступным для усвоения, так как на данном уровне существует много совпадений с латинским языком. В частности, глагольная система латинского языка является прототипом временной глагольной системы французского языка, поэтому студенты, изучающие одновременно оба языка, способны легко усваивать лексический и грамматический материал без механического заучивания или с малыми усилиями. Задача преподавателя в процессе обучения разработать такие методики, чтобы французский язык, уходящий своими корнями в латынь, использовался в роли помощника при сопоставлении лингвистических особенностей обоих языков.

На английский язык латинская лексика оказала существенное влияние через французский вследствие завоевания Англии в XI в. французскими норманнами. Среди исследований, определяющих характер межпредметной связи латинского и английского языков, нетрудно обнаружить работы, посвященные их взаимному положительному влиянию и достаточно обстоятельно рассматривающих роль языковых параллелей двух языков. Детально этот вопрос рассмотрен в работе А.Л. Алтонена «Взаимопроникающее обучение грамматическим явлениям латинского и английского языков».

Вопросы межпредметных связей латинского и английского языков, целесообразно решать особенно на уровне лексики и грамматики. Как известно, по крайней мере треть лексического тезауруса английского языка романского происхождения. По данным английского лингвиста И. Вильямса, в четырех тысячах наиболее частотных слов современного английского языка 48% – романского происхождения. Это определено ролью норманнского нашествия в развитии английского языка, восприимчивостью английского языка к латинским заимствованиям в эпоху Возрождения и последующим притоком латинокорневых слов и интернационализмов в новое и новейшее время [20].

Изучение структуры слов и закономерностей словообразования в латинском языке обогащает знания обучаемых сведениями из области взаимосвязи и истории языковых элементов, способствует более глубокому восприятию языковой формы.

Таким образом, знания, умения и навыки, приобретенные в процессе изучения одного иностранного языка, должны быть трансформированы при последующем постижении второго [22, 23]. Такой подход предполагает побуждение обучаемых к сравнению и сопоставлению языков, выявлению черт сходства и различия между ними. Использование слов иноязычного происхождения в одном языке, несомненно, может явиться облегчающим фактором в постижении другого иностранного языка, что является полезным методическим приемом в обучении, важным фактором для повышения мотивации и свидетельствуют о заслуженном месте иностранных языков в современном мире и в первую очередь латыни.

Латинские пословицы, крылатые фразы и изречения

оживляют научную и художественную литературу, используются в философии, педагогике, социологии и т.д. Более того, их активно используют и в повседневной жизни: Status quo, Curriculum vitae, Nota bene, Post scriptum, Alma mater, De facto, De gustibus non est disputandum etc.

В заключении заметим: латинский язык повсюду! Наряду с древнегреческим он служит источником для образования международной общественно-политической и научной терминологии. Как язык римского права и международной юридической фразеологии, латынь входит в международный стандарт юридического образования. За свою долгую и безупречную историю латинский язык обрел неоспоримые достоинства и завоевал непоколебимый авторитет. Исключительная роль латинского языка в формировании европейской и мировой культуры делает его одним из фундаментальных элементов гуманитарного образования.

Данное исследование не претендует на исчерпывающее описание достоинств и использования латинского языка. Это лишь небольшой эпизод, который красноречиво подтверждает мысль о необходимости постижении латинского языка как инструмента познания мировой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сидакова Н.В. Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза средствами иностранного языка в условиях многоуровневого образования: Дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 236 с.
2. Ахтерова О.А., Иваненко Т.В. Латинский язык и основы юридической терминологии. Практический курс – М.: Спарк, 2001. – 318 с.
3. Федорова Е.В. Латинская эпиграфика. – М., 1969.
4. Светилова Е.И. Учебник латинского языка для юристов / Под ред. доц. И.С. Култышевой. – М.: Флинта, 2009. – 336 с.
5. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
6. Афонасин Е.В. Латынь для юристов. Основы латинского языка и юридической терминологии. Вводный курс – Новосибирск: Изд. НГУ, 2014. – 135 с.
7. Баграмова Н.В. Концепция обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Проблемы современной филологии и лингводидактики: Сборник научных трудов. Вып.5/ отв. ред. Н.В. Баграмова и др. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 131-136.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
9. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: ЛГПИ, 2000. – 204 с.
10. Реферовская Е.А. Формирование романских литературных языков. Французский язык. – Л.: Наука, 1980. – 200 с.
11. Ernout Alfred. Aspects du vocabulaire latin. – Paris: Klincksieck, 1954.
12. Крачинская О.В. Приоритет языка специальности в курсе обучения иностранным языкам в юридическом вузе. – Волгоград: ВолГУ, 2003. – 103 с.
13. Лабашева Н.А. Основы формирования модели профессионально направленного обучения иностранному языку студентов юридических специальностей неязыковых вузов. – Краснодар, 2003. – 284 с.
14. Ревякина Н.П. Формирование коммуникативной компетенции при обучении студентов юридических специальностей иностранному языку. – Ростов-на-Дону: Изд-во Дон. юрид. ин-та, 1999.
15. Шепелева Т.А. Обучение латинскому языку на юридическом факультете // Социально-политические науки. – 2012. – Вып.3. – С. 63-66.
16. Сидакова Н.В. Содержательные особенности об-

учения иностранному языку в контексте формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник университета (Государственный университет управления). – М.: ГУУ. – 2013. – №5. – С. 293-299.

17. Меланченко И.В. Преподавание латинского языка студентам-юристам // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 4-2. – С. 305-307.

18. Паустовский К.Г. Далекie годы. – АСТ/Астрель, 2007. – 352 с.

19. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – №1(10). – С. 143–145.

20. Алтонен А. Л. Взаимопроникающее обучение грамматическим явлениям латинского и английского языков: Дис. ... канд. пед. наук: Владимир, 1997. – 189 с.

21. Леонов Л.М. С кем вы, мастера культуры?: Сб. статей, речей и очерков; сост. Е.В. Стояновская. – М.: Художественная литература, 1985. – 542 с.

22. Карсанова Е.В. О поэтическом переводе как средстве межкультурной коммуникации. В сборнике: Научные исследования в сфере общественных наук: Вызовы нового времени. IV международная научно-практическая конференция. 2014. – С. 26-29.

23. Карсанова Е.В. Национальное и интернациональное во фразеологии (на материале пословиц и поговорок с цветоименованиями белый/черный в английском, немецком, осетинском, русском и французском языках. В сборнике: Современные технологии в образовании. – Владикавказ, 2011. – С. 154-161

УДК: 378.147:159.955:378.661

**РАЗВИТИЕ АБСТРАКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

© 2016

Снегирева Людмила Валентиновна, кандидат биологических наук, доцент,
заведующая кафедрой физики, информатики и математики
Курский государственный медицинский университет, Курск (Россия)

Аннотация. Статья посвящена изучению вклада электронного обучения в развитие абстрактного мышления студентов медицинского вуза. Автором статьи на основе эмпирического материала проведена оценка показателей развития способности учащихся к оперированию абстрактными понятиями, прослежена динамика развития способности студентов выборочно переводить информацию о реальных объектах в абстрактные символы в процессе электронного обучения математике в медицинском вузе. Автором приведены подтверждения эффективности использования электронного обучения в формировании математических способностей учащихся и развитии абстрактного мышления студентов, показано, что продуманное применение различных элементов электронного обучения в учебном процессе высших учебных заведений позволяет перевести примерно пятую часть студентов на более высокий уровень развития способностей к манипулированию абстрактными символами и обозначениями. А это, в свою очередь, способствует нахождению учащимися нестандартных путей решения учебных и практических, профессиональных задач, является основным условием профессионального роста, залогом успешного обучения и непрерывного образования на протяжении всей жизни. Приведенные автором статьи данные могут выступать в роли импульса для внедрения новых и более широкого использования уже знакомых форм и методов электронного обучения в учебном процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: электронное обучение, высшее образование, математические способности, абстрактное мышление, обучение математике, динамика развития абстрактного мышления, эффективность электронного обучения, развитие математических способностей.

**DEVELOPMENT OF MEDICAL STUDENTS' ABSTRACT THINKING THROUGHOUT
THE MATHEMATICAL E-LEARNING PROCESS**

© 2016

Snegireva Liudmila Valentinovna, candidate of biological sciences, associate
professor, head of the chair "Physics, Information Science and Mathematics"
Kursk State Medical University, Kursk (Russia)

Abstract. The article examines the contribution of e-learning in the development of abstract thinking of medical university students. The author of the article points out the dynamics indicators of students' abilities development to selectively transfer information about real objects to abstract symbols throughout the mathematical e-learning process in medical school. The author provides confirmation of e-learning effectiveness in students' mathematical abilities reaching and the development of abstract thinking. The intelligent application of the various elements of e-learning in educational process of higher educational institutions is proved to transfer twenty percent of students to a higher level of abstract symbols and signs manipulating abilities development and claims it helping to find creative ways of solving problems, uncommon approaches to reaching academic, practical and professional goals and becomes the basic condition for professional growth, the key to successful training and non-stop education throughout the whole life. These data given by the author can serve as a momentum for the introduction of new and wider usage of e-learning familiar forms and methods throughout the learning process in higher educational institutions.

Keywords: e-learning, higher education, mathematical abilities, abstract thinking, teaching mathematics, dynamics of abstract thinking development, e-learning effectiveness, mathematical abilities development.

Принято выделять три типа мышления человека: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое (абстрактное). Абстрактное мышление присуще только человеку и позволяет индивиду абстрагироваться от несущественных деталей предметов или явлений, выделяя наиболее существенные и характерные признаки. Развитое абстрактное мышление позволяет человеку находить нестандартные пути решения проблем, нетривиальные подходы к решению учебных и практических, профессиональных задач, совершать открытия [1,3,4,7,8,10]. Таким образом, развитое абстрактно-логическое мышления является основным условием профессионального роста, залогом успешного обучения и непрерывного образования на протяжении всей жизни [9,11,13,14,15].

Проблема развития абстрактного мышления учащихся изучается на многих уровнях [2,5,6,12,16]. Однако вопрос формирования абстрактного мышления с помощью современных информационных и компьютерных технологий не нашел своего должного освещения [17,18,19,20].

Поэтому целью нашего исследования мы определили изучение развития абстрактного мышления с помощью новых информационных технологий в процессе электронного обучения в вузе. Поскольку математика является самой абстрактной наукой из всех известных, мы решили исследовать формирование и развитие абстракт-

ного мышления учащихся в процессе электронного обучения именно дисциплине «Математика».

В качестве объекта исследования нами были выбраны студенты факультета клинической психологии медицинского вуза.

К задачам нашего исследования были отнесены:

-изучение уровня развития способностей студентов факультета клинической психологии к манипуляции абстрактными символами и понятиями на начальном этапе электронного обучения математике;

-анализ способностей студентов факультета клинической психологии к абстрагированию от несущественных свойств предметов и явлений по завершению электронного обучения математике в медицинском вузе.

Материалы и методы:

В рамках решения поставленных задач было проведено тестирование 30 учащихся первого и второго курсов факультета клинической психологии. Студенты-первокурсники подвергались тестированию, приступая к электронному обучению математике. Учащиеся второго курса привлекались к тестированию после прохождения электронного обучения математике и сдачи курсового экзамена по указанной дисциплине. Для обеих групп поддерживались константные условия: исследование проводилось в первой половине дня (11:00), в учебной комнате, длительность исследования составила 10 минут, исследуемые выполняли методику самостоятельно,

использование электронных устройств запрещалось.

Для исследования использовался специальный тест, созданный на основе теста структуры интеллекта Атмхауэра и опросника «Тип мышления». Успешное выполнение задач данного теста являлось свидетельством развитого абстрактного мышления.

Результаты.

В результате изучения уровня развития абстрактного мышления студентов-первокурсников на начальном этапе электронного курса обучения математике нами было выявлено 7% учащихся со средними способностями к абстрагированию от несущественных свойств и характеристик предметов и явлений. Высоко развитые способности к манипуляции абстрактными символами и обозначениями не были продемонстрированы никем из студентов, приступающих к электронному обучению математике (таблица 1).

Таблица 1. Уровень развития абстрактного мышления студентов факультета клинической психологии.

Уровень	До начала электронного обучения математике	По окончании курса электронного обучения математике
высокий	0%	0%
средний	7%	19%
средне-низкий	43%	50%
низкий	50%	31%

По результатам тестирования на начальном этапе электронного обучения была выделена многочисленная группа учащихся с низким уровнем развития абстрактного мышления.

Так, у половины испытуемых (50%) в начале этапа электронного курса математики возникали проблемы с проведением операций с абстрактными символами и понятиями.

А еще у 43% первокурсников со средне - низким уровнем развития абстрактного мышления не были в должной степени сформированы способности к переводу информации о реальных объектах в символы (рисунок 1).

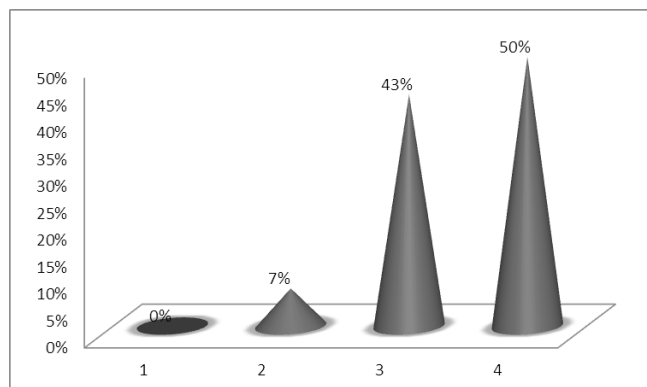


Рис. 1. Уровень развития абстрактного мышления студентов факультета клинической психологии до начала электронного курса обучения математике.

Примечание: 1- высокий уровень развития (0% студентов); 2- средний уровень развития (7% студентов); 3- средне-низкий уровень развития (43% студентов); 4- низкий уровень развития (50% студентов).

Анализ результатов по отдельно взятым заданиям теста показал, что в каждом втором задании, предложенном студентам первого курса, учащиеся испытывали серьезные затруднения с проведением операций с абстрагированием от несущественных свойств предметов и явлений.

Так, в 50% случаев менее трети испытуемых на начальном этапе электронного обучения смогли справиться с переводом информации о реальных объектах в сим-

волы (таблица 2).

Таблица 2. Результаты тестирования отдельно по каждому предложенному испытуемым заданию.

Номер задания	Количество студентов, успешно выполнивших задание (%)	
	1 курс До электронного обучения математике	2 курс После электронного обучения математике
1	43%	56%
2	29%	38%
3	36%	19%
4	36%	44%
5	21%	44%
6	29%	25%
7	14%	19%
8	29%	50%
9	57%	63%
10	43%	56%

В 90% заданий менее половины учащихся первого курса смогли дать верный ответ на поставленный вопрос. И лишь в единственном вопросе более половины испытуемых (57%) на начальном этапе электронного обучения смогли уверенно манипулировать абстрактными символами и обозначениями.

Для изучения динамики развития абстрактного мышления учащихся в процессе электронного курса обучения нами был проведен анализ результатов проверки способностей студентов второго курса к абстрагированию от несущественных свойств предметов и явлений на завершающем этапе изучения дисциплины «Математика». Результаты исследования показали, что электронный курс математики способствует развитию абстрактного мышления учащихся (таблица 1). Электронное обучение обеспечило перевод 19% студентов на более высокий уровень развития способностей к проведению операций с абстрактными символами и понятиями. Среди второкурсников было отмечено уменьшение числа учащихся, которые продемонстрировали низкий уровень развития абстрактного мышления с 50% до 31% (рисунок 2).

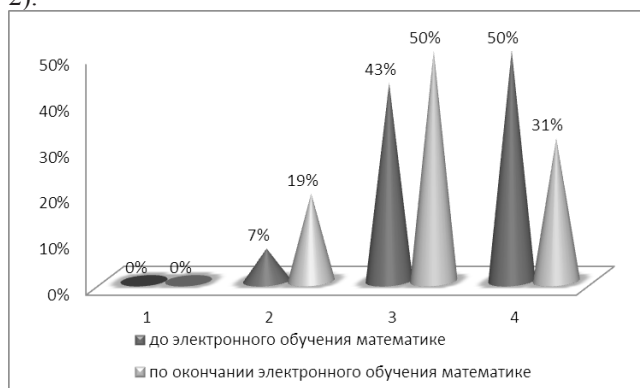


Рис. 2. Сравнительный анализ уровня развития абстрактного мышления студентов факультета клинической психологии до и после электронного обучения математике.

Примечание: 1- высокий уровень развития; 2- средний уровень развития; 3- средне- низкий уровень развития; 4- низкий уровень развития.

Одновременно, использование электронных средств обучения математике позволило расширить группу учащихся со средним уровнем развития способностей к переводу информации о реальных объектах в символьную форму с 7% до 19%.

Электронное обучение математике обеспечило рост на 7% (с 43% до 50% учащихся) числа студентов со средне- низким уровнем развития способностей к аб-

страгированию от несущественных свойств и признаков предметов и явлений, что на наш взгляд, является подтверждением эффективности электронного обучения в развитии абстрактно-логического мышления.

Сопоставление результатов тестирования по каждому отдельно взятому заданию теста показало, что по окончании электронного курса обучения студенты-второкурсники в 80% случаев намного увереннее справлялись с предложенными им заданиями, показывая лучший результат в сравнении с начальным этапом изучения математики (таблица 2).

В семи заданиях из десяти (70% вопросов) более 40% студентов второго курса смогли ответить верно на вопросы, что в два раза превысило показатели учащихся первого курса до электронного обучения математике. По окончании электронного курса математики в 40% вопросов каждый второй испытуемый второкурсник продемонстрировал уверенное владение переводом информации о реальных объектах в абстрактные символы, превзойдя на 30% показателя первого курса. И лишь 30% предложенных заданий менее трети студентов – второкурсников дали правильный ответ, в сравнении с 50% вопросов на начальном этапе электронного обучения (рисунок 3).

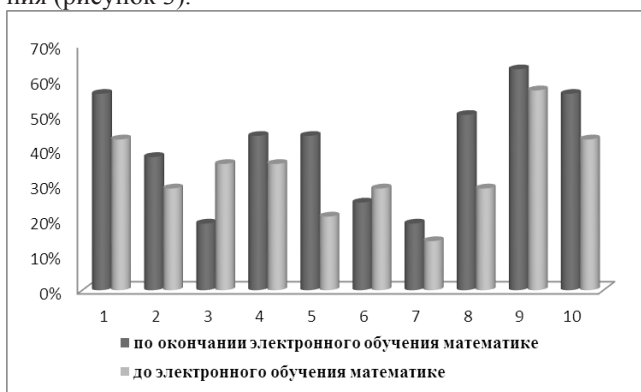


Рис. 3. Сопоставление результатов тестирования по каждому отдельно взятому заданию теста до и после электронного обучения математике.

Примечание: цифрами от 1 до 10 пронумерованы задания, предложенные к выполнению студентам факультета клинической психологии на выявление уровня развития абстрактного мышления до и после электронного обучения математике.

Таким образом, все приведенные результаты исследования позволяют говорить о положительной динамике в развитии абстрактного мышления в процессе электронного обучения математике, о переводе посредством электронного обучения примерно пятой части учащихся на более высокий уровень развития способностей к манипулированию абстрактными символами и обозначениями, развитию математических способностей студентов в учебном процессе, что, в свою очередь может служить надежным доказательством эффективности использования электронного обучения математике в университете, выступать в роли импульса для внедрения новых и более широкого использования уже знакомых форм и методов электронного обучения в учебном процессе высших учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Александров И.О. К обоснованию конструкта «Оперирование абстракциями»// И.О. Александров, Н.Е. Максимова // Тезисы докладов шестой международной конференции по когнитивной науке (Калининград, 23-27 июня 2014 г.). Калининград, 2014. С. 115-117.
- Беленкова И. В. Развитие абстрактного мышления на занятиях элективного курса «Основы теории информации» / И. В. Беленкова, И.Ф. Николаева // Подготовка молодежи к инновационной деятельности в процессе АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

обучения физике, математике, информатике: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 17 апреля 2014 г.). Екатеринбург, 2014. С. 19-23.

- Власов Д. В. Формирование понятий в мышлении: психологические аспекты // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. №8. С. 132-138.
- Гурьянов А. С. Принципы восхождения от абстрактного к конкретному как основа теоретического мышления// В мире научных открытий. 2013. № 3.4 (39) . С. 264-282.
- Двуреченская Т.А. Представление о числе как выражение способности к абстрактному мышлению// European Social Science Journal. — 2013. № 8-1 (35). С. 21-29.
- Задохина Н.В. Культура логического мышления и проблемы ее формирования в образовательных учреждениях МВД России// Вестник Московского университета МВД России. 2014. №1. С. 206-209.
- Зуева И. О. Соотношение конкретного и абстрактного в психологии мышления и педагогической дидактике// Психология XXI века: психология и современные проблемы образования: сборник статей по материалам IX международной научно-практической конференции молодых ученых (Санкт-Петербург, 27-28 февраля 2014 г.). Санкт-Петербург, 2014. С. 308-315
- Иойлева Г.В. Предметные и сущностные представления мышления //Глобальный научный потенциал.2015. №3 (48). С. 67-70
- Кудрявцев А.С. Основные положения теории грамотного мышления/ А.С. Кудрявцев, Е.С. Кудрявцева // Машинистроитель. 2007.№9. С. 42-47
- Митина О.В. Математические методы в психологии: практикум.- М.: Аспект-Пресс, 2008. 238 с.
- Невелева В.С. Абстрактное мышление и личное усилие как ценности в информационном обществе// Молодёжь в науке и культуре XXI века: сборник статей по материалам XIII Международного научно-творческого форума (Челябинск, 06-08 ноября 2014 г.). Челябинск, 2014. С. 132-134
- Ополев П. В. Проблема формирования абстрактного мышления студентов вуза в условиях подготовки к тестированию // Активные формы обучения - как инновационная составляющая профессионального (инженерного) образования: сборник статей по материалам межвузовской научно-методической конференции (Омск, 31 января-01 февраля 2007 г.). Омск, 2007. С. 196-199.
- Розин В. М. Образ и схема в контексте воображения и становления //Мир психологии. 2009. №4. С. 30-39.
- Руснак М. П. Роль абстрактного мышления в научно-исследовательской деятельности/ М. П. Руснак, Л. Н. Панченко // Образование. Инновации. Качество: сборник статей по материалам IV международной научно-методической конференции (Курск, 06-07 апреля 2010 г.). Курск, 2010. С. 285-288.
- Сафонова И.Я. Математическая компетентность как фактор подготовки старшеклассников к жизни // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2014. №45. С. 32-35.
- Секинаева Б.Ш.Гуманитарный потенциал высшей математики в современном вузе //современные проблемы науки и образования. 2014.№6. С.886
- Снегирева Л.В. Электронное обучение в формировании математических способностей студентов медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24493> (дата обращения: 13.05.2016).
- Снегирева Л.В. Электронные дидактические разработки как инструмент повышения эффективности учебного процесса в высшей школе/ Л.В. Снегирева, Е.В. Рубцова // Современные наукоемкие технологии. 2015 г. №11. С. 101-104.
- Чемезов С.А. Электронное обучение в медицинском вузе / С.А. Чемезов, N.V. Bukhanova //Современные

аспекты реализации ФГОС и ФГТ// Вузовская педагогика: материалы конференции. Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (Красноярск, 19-20 февраля 2013 г.). Красноярск, 2013. С. 144-146.

19. Широкова О. А. Развитие абстрактного мышления и исследовательских способностей при обучении объектно-ориентированному и визуальному программированию // Математическое образование в школе и вузе: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, посвященной 210-летию Казанского университета и Дню математики (Казань, 28-29 ноября 2014 г.). Казань, 2014. С. 277-280.

УДК 37.018.26

**ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ,
ПОЛУЧАЮЩИХ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**
© 2016

Ступикова Любовь Геннадьевна, аспирант

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
Санкт-Петербург (Россия)*

Аннотация. Современные тенденции развития общества, а также системы образования вносят коррективы в процесс взаимодействия участников образовательного процесса. При этом поиск новых методов и форм работы с родителями детей, посещающих образовательные организации, становится актуальной проблемой на современном этапе развития педагогики. Разрабатывая стратегию взаимодействия семьи и образовательной организации сегодня необходимо учитывать особенности представителей современного общества. Справедливо это и для семей, чьи дети посещают дошкольные образовательные организации, причем на данной ступени системы образования вопрос организации эффективного взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) дошкольников стоит как никогда остро. В силу недостаточного опыта в вопросах образования детей такие родители нуждаются в активном взаимодействии с дошкольной образовательной организацией. В данной статье представлены результаты исследования информационной культуры родителей современных дошкольников. Учет этих данных может способствовать организации эффективного взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Автор статьи дает обоснование актуальности использования при этом технологий, основанных на использовании компьютерной техники, а также современных средств связи, способных активизировать процесс взаимодействия представителей современного общества в условиях информатизации.

Ключевые слова: взаимодействие участников образовательного процесса, информатизация, информационная культура, информационно-коммуникационные технологии.

**STUDY OF THE INFORMATION CULTURE OF PARENTS OF PRESCHOOLERS RECEIVING
EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

© 2016

Stupikova Liubov' Gennad'evna, postgraduate student

Saint-Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. Modern trends of the society development as well as the education system introduce changes to the process of interaction of educational process participants. The search for new methods and forms of work with parents of children, who attend educational organizations, is a topical task at the present stage of the pedagogy development. Today it is necessary to consider the features of modern society members while developing strategies of relationships between families and educational organizations. This is also true for families in which children attend the preschool educational institutions. The question of the organization of effective interaction of teachers and parents (or legal guardians) of preschool children is very serious at this stage of the education system. These parents need active interaction with preschool educational institution due to insufficient experience in children's education. The results of the information culture research of modern parents of preschoolers have presented in this article. Consideration of these data may facilitate the organization of effective interaction of preschool educational institutions and family. The author gives the rationale of the use of technologies that are based on the computer technology and modern means of communication. They are able to intensify the interaction of modern society representatives in the conditions of informatization.

Keywords: interaction of participants of educational process, informatization, information culture, information and communication technology

Целевые ориентиры и ожидаемые результаты деятельности современной дошкольной образовательной организации (ДО) сегодня определены Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [1], вступление, в силу которого предопределило необходимость поиска новых механизмов обеспечения успешной индивидуализации и социализации детей дошкольного возраста, реализации программ их развития и поддержки в условиях детского сада. Деятельность ДО осуществляется через активное взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений, особую роль в нем несут родители.

Вопросы взаимодействия педагогов детского сада с семьями дошкольников интересовал отечественных исследователей как на этапе становления дошкольной педагогики (П.Ф. Каптерев [2], Н.К. Крупская [3] и др.), так и на последующих этапах ее развития, включая современность (Е.П. Арнаутова [4]; Т.Н. Доронина [5]; Кудрявцева Е.А. [6], Щекина О.А. [7] и др.).

Одной из основных задач, стоящих перед ДО на современном этапе ее развития, является поиск современных методов, форм работы с родителями, способных успешно дополнить традиционные и повлиять на повышение качества образовательного процесса.

В условиях активно проникающей в жизнь и деятельность современного общества компьютеризации, а также повышения роли информации в жизни каждого человека, в подходы к развитию взаимодействия участни-

ков образовательного процесса вносятся значительные коррективы. Информационное пространство оказывает влияние на взаимодействие членов этого общества и удовлетворение их информационных потребностей.

Изучение процесса взаимодействия образовательного учреждения с семьями их воспитанников в информационном обществе становится в настоящее время все более актуальным. Поэтому возникает необходимость в изучении теоретических основ информатизации образования (Э.Н. Ильясова [8], И.В. Роберт [9], А.Ю. Уваров [10] и др.).

Известный исследователь проблем образования Марк Пренски в 2001 году впервые употребил два термина: «цифровые аборигены» (digital natives – поколение, выросшее в эпоху цифровых технологий) и «цифровые иммигранты» (digital immigrants – люди, попавшие в цифровую среду, а не родившиеся в ней) [11]. Эти термины были введены для того, чтобы подчеркнуть разницу, существовавшую тогда между детьми цифровой эпохи и их педагогами или родителями.

В 2001 году речь шла об учениках, однако прошло уже 15 лет, и дети, сидевшие тогда за партой, уже превратились во взрослых. Именно они сегодня являются родителями, с которыми мы имеем дело в дошкольном образовательном учреждении. По мнению Марка Пренски, представители «цифровых аборигенов» - это поколение, выросшее вместе с новыми технологиями. Всю свою жизнь они проживают в окружении цифро-

вой техники, являясь пользователями компьютеров, электронной почты, интернета, мобильных телефонов и других инструментов цифрового века, которые являются неотъемлемой частью их жизни, естественной средой обитания. Автор при этом делает вывод о том, что и подходы к их обучению, к взаимодействию с ними должны меняться. Сегодня это справедливо в отношении семей, воспитывающих дошкольников, посещающих образовательные организации.

В 2015 году нами было проведено исследование, участие в котором приняли 326 родителей дошкольников, посещающих дошкольные образовательные организации города Санкт-Петербурга.

Целью исследования было получение общего представления об уровне информационной культуры родителей дошкольников для разработки стратегии более эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в работе персонала ДОО с семьями воспитанников. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) мы рассматриваем как технологии, основанные на базе как компьютерной техники, а также современных средств связи (электронная почта, форумы, чаты, теле – и видеоконференции, блоги и т.д.) [12].

Нами был разработан опросник (анкета), включающая несколько блоков вопросов:

- опыт родителей дошкольников в использовании ИКТ;
 - опыт взаимодействия дошкольников с ИКТ дома;
 - отношение родителей к внедрению ИКТ в работу ДОО, в том числе к использованию ИКТ в процессе взаимодействия с педагогами ДОО.
- Анализ анкет родителей позволил определить:
- их активность в применении ИКТ в повседневной жизни, области применения ИКТ;
 - активность ребенка и его предпочтения в использовании ИКТ дома;
 - отношение родителей к использованию ребенком ИКТ в домашних условиях и в ДОО;
 - осведомленность о работе ДОО и источники данной информации.
 - отношение родителей к использованию ИКТ в целях взаимодействия с педагогами ДОО и возможные пути его реализации.

Возраст родителей дошкольников – участников данного эксперимента варьируется от 23 до 48 лет. Более половины опрошенных – это лица в возрасте от 30 до 40 лет (62%), 16% опрошенных не достигли 30 лет, 22% – старше 40 лет. У большинства родителей (83%) высшее образование, 17% – лица со средним специальным образованием.

Согласно данным опроса, не используют компьютер в повседневной деятельности (не учитывая рабочее время) 7% респондентов.

Цели использования компьютера родителями дошкольников отражены на рисунке 1.

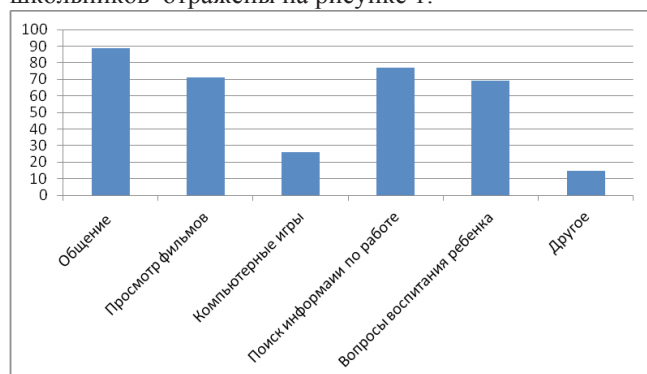


Рисунок 1 – Цели использования ИКТ в повседневной жизни родителями дошкольников

Наиболее популярной целью использования ком-

пьютера в повседневной жизни, как оказалось, является общение (89% опрошенных общаются с помощью компьютера). Среди тех, кто ежедневно общается с помощью компьютера, тратят на это: от 5 до 30 минут – 9% опрошенных, от 30 минут до 1 часа – 27% опрошенных, от 1 до 2 часов – 36% опрошенных, от 2 до 3 часов – 19% опрошенных, более 3 часов – 9% опрошенных.

При этом наиболее активной оказалась возрастная группа от 30 до 40 лет (среди них используют компьютер для общения 86% опрошенных), в возрастных группах до 30 и старше 40 лет – это 85% и 75% соответственно.

Интересным оказался и тот факт, что информацию, касающуюся вопросов воспитания ребенка, ищут в сети 69% опрошенных, что составляет значительную долю родителей, при этом 10% из них делают это ежедневно, 35% – не реже, чем раз в неделю, 29% – не реже, чем раз в месяц, 26% – менее 1 раза в месяц (в том случае, если возникают проблемы). Наиболее активной в этом плане является возрастная группа до 30 лет, из них 82% респондентов прибегают к помощи Интернета в вопросах воспитания и развития детей. Это можно связать не только с их активностью в использовании ИКТ, но и с недостаточным опытом в данных вопросах.

Занимаясь организацией просветительской работы с семьями дошкольников, педагоги ДОО обязаны учитывать эти факты и направлять активность родителей в поиске ответов на интересующие их вопросы. Исходя из полученных данных, можно предположить, что использование ИКТ в работе с семьями дошкольников может стать достаточно востребованным, учитывая активность родителей в использовании компьютерных технологий, а также их использование в качестве средства общения и помощника в поиске информации, касающейся развития и воспитания детей.

Одним из действенных путей взаимодействия с семьями воспитанников сегодня может выступать использование социальных сетей. Социальными сетями пользуются 92% родителей, 53% из них зарегистрированы в 1 социальной сети, 30% – в 2х, 14% – в 3х, 4% – в 4х.

Не пользуются социальными сетями лишь 8% опрошенных, причем среди них нет людей до 30 лет.

Посещают свою страницу в социальных сетях несколько раз или один раз в день – 77% опрошенных. Несколько раз в неделю – 13% опрошенных, реже 1 раза в неделю – 10%.

Посещение странички в социальной сети занимает от 5 до 30 минут – у 56% респондентов, от 30 минут до 1 часа – у 21%, от 1 часа до 3 часов – у 19%, более 3 часов – у 2% опрошенных.

Между тем, многие родители сегодня действительно нуждаются в более качественном взаимодействии с ДОО. Лишь 35% опрошенных отметили, что имеют полную осведомленность о работе дошкольной организации, которую посещает их ребенок. Более чем половина респондентов (65%) осведомлена в данном вопросе частично, а 8% родителей отметили, что не имеют информации вообще.

Источники получения информации о деятельности ДОО отражены на рисунке 2.

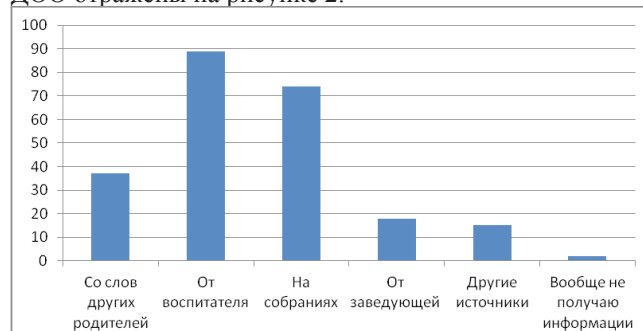


Рисунок 2 – Источники получения информации о деятельности ДОО родителями дошкольников

АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

Наиболее часто родители называли следующие источники информации: родительские собрания (84%), другие родители (79%), воспитатели (37%). 15% опрошенных назвали «другие источники» получения информации – это сайт дошкольной организации, группы в социальных сетях, сайт органов управления и т.п.

Возникает вопрос, почему же столь небольшая группа родителей ищет информацию на официальном сайте ДОО, тогда как его наличие сегодня является обязательным для всех дошкольных образовательных организаций.

Анализ результатов опроса родителей показал, что, в основном, родители посещают сайт ДОО для того, чтобы познакомиться с детским садом, с педагогами еще до того, как ребенок начал посещать дошкольное учреждение. Также сайт используется для ознакомления с образцами документов. В целом, большинство опрошенных посещают его не чаще, чем раз в полгода, в тех случаях, когда нужна сугубо официальная информация. Лишь 20% родителей дошкольников посещают сайт чаще, чем раз в месяц для того, чтобы узнать новости, информацию о мероприятиях, проводимых в детском саду, посмотреть фотографии, статьи, касающиеся развития и воспитания ребенка.

Для определения запросов родителей, касающихся информации, размещаемой на официальном сайте ДОО, мы включили в анкеты ряд вопросов, касающихся данной темы. Анализируя данные, полученные при этом, можно отметить, что большинство опрошенных указывали на то, что им не хватает конкретики в представленной на сайте информации. Например, расписания занятий, содержания ежедневной работы с детьми. Многие хотели бы, чтобы педагоги регулярно выкладывали «домашние задания», рекомендации. Родителям не хватает информации о повседневной жизни дошкольного учреждения, и исходя из данных проведенного исследования, такая форма предоставления информации будет востребована, если ее содержание будет отвечать запросам родителей.

Учитывая, что к структуре сайта образовательной организации, существуют определенные требования, а также правила размещения и обновления информации, утвержденные официальными документами, их контент должен включать значительное количество обязательной информации, носящей, в основном, сугубо официальный характер, которая требуется родителям достаточно редко. Однако, как показало исследование, творческая часть сайта развита в большинстве случаев недостаточно и не отвечает запросам родителей. Образовательным организациям следует более ответственно и творчески подходить к ее реализации.

Воспитатели, работающие на группе, все чаще сегодня идут по пути создания виртуальных групп в социальных сетях. Учитывая активность родителей в данной области, это, действительно, востребовано, и судя по отзывам, интересно. В виртуальной группе родителей привлекает возможность общаться друг с другом, возможность обмениваться информацией, фотографиями, мнениями. Однако в работе виртуальных групп, как правило, не могут участвовать специалисты (учитывая количество групп в саду), чье мнение по тем или иным вопросам тоже интересно родителям, и информация, размещаемая в группе, чаще сугубо организационного характера. Это не дает родителям целостной картины деятельности дошкольной образовательной организации, ее особенностей в сравнении с другими, приоритетных направлений развития. Создавая подобные группы, необходимо учитывать это и не просто множить их количество, а работать над организацией сетевого взаимодействия между виртуальными группами и официальным сайтом ДОО, создавая единое информационное пространство. Также следует направлять силы и творческий потенциал педагогов на развитие сайта дошкольной образовательной организации, который был бы способен отразить основные особенности детского

сада, дать официальную информацию и удовлетворить запросы родителей. Об актуальности дальнейшей разработки данного направления взаимодействия с семьями дошкольников свидетельствуют результаты, полученные при ответе родителями на вопрос, имеют ли они возможность общаться с педагогами и другими родителями через сеть. Одна треть опрошенных (34% родителей) отметили, что это очень удобно, 28% родителей назвали это оптимальным путем взаимодействия с другими родителями, 7% респондентов отметили, что у них нет такой возможности, но они хотели бы ее иметь. Около одной трети родителей (31%) признались, что имеют такую возможность, но не используют: у 16% из них нет потребности в таком общении, остальная часть данной группы отметила, что невостребованность такого общения связана с объективными причинами, такими как нехватка времени, предпочтение личного общения и др. Любопытным оказался и тот факт, что 5% участников эксперимента назвали такое общение оптимальным путем взаимодействия с педагогами.

Анализируя данные, полученные в результате экспериментальной работы, можно попытаться описать среднестатистического родителя, приводящего сегодня ребенка в дошкольное образовательное учреждение. Как правило, это энергичные, открытые для общения, активно пользующиеся техническими новинками люди. Они возлагают часть ответственности за воспитание и развитие собственного ребенка на дошкольное образовательное учреждение, выражая желание стать участником педагогического процесса, участвовать и влиять на работу детского сада, но не всегда проявляют активность в данном вопросе в силу ежедневной занятости. Однако, не смотря на занятость, значительная часть их времени ежедневно посвящается использованию средств ИКТ в целях общения, развлечения и т.д.

Осознавая важность государственного заказа на повышение эффективности взаимодействия дошкольной организации с семьями воспитанников и актуальность работы в данном направлении, а также недостаточную осведомленность современных родителей о работе детского сада, необходимо разработать стратегию взаимодействия с семьями воспитанников, учитывая особенности представителей современного общества. Необходимо направить значительные усилия для модернизации официальных сайтов дошкольных образовательных учреждений в соответствии с запросами родителей, использовать их активность в социальных сетях для активизации взаимодействия семей дошкольников и педагогов дошкольных образовательных организаций. Педагоги должны уметь направить активность родителей. Это может стать новым путем взаимодействия с семьями воспитанников.

Работа в данном направлении должна повысить заинтересованность семей дошкольников во взаимодействии с педагогами, что может стать эффективной мерой для повышения педагогической компетентности родителей, помогая получать необходимую информацию, консультации по интересующим вопросам, занимать активную позицию в отношении ДОО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015.
2. Ресурс Интернет: Каптерев П.Ф. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. URL: <http://bookskeeper.ru/knigi/obrazovanie/18653-enciklopediya-semeynogo-vospitaniya-i-obucheniya.html> 15.03.2016.
3. Крупская Н.К., О дошкольном воспитании: Сборник статей и речей. – Москва: Просвещение, 1967.
4. Ресурс Интернет: Арнаутова Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях. URL: http://www.dou4sun.ru/files/File/biblioteka_arnautova-family-kg.pdf

15.03.2016.

5. Доронова Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений и родителей / [Т.Н. Доронова и др.]. - Москва: Просвещение, 2005.

6. Кудрявцева Е.А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями. Автореф. канд. дис. Волгоград. 2010.

7. Щекина О.А. Формирование информационного пространства взаимодействия семьи и школы. Автореф. канд. дис. СПб., 2006.

8. Ильясова Э. Н., Развивающая информационная образовательная среда: от моделирования к проектированию : монография / Э.Н. Ильясова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Стерлитамак. гос. пед. акад. им. Зайнаб Бишевой». - Стерлитамак : СГПА, 2012.

9. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты / И.В. Роберт. - Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.

10. Уваров А. Ю., Информатизация школы: вчера, сегодня, завтра / А.Ю. Уваров. - Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.

11. Ресурс Интернет: Marc Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. URL:<http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> 15.03.2016

12. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. Текст. / С.В. Титова-М.: 2009.

УДК 376. 378

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

© 2016

Течиева Виктория Заурбековна, доцент кафедры педагогики

Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация. На сегодняшний день отсутствует целостная теоретическая модель формирования и развития компетенций у практикующего учителя в условиях сельской школы. В связи с этим, в статье рассматривается проблема качества подготовки будущих учителей к работе в условиях сельской малокомплектной школы. Решение поставленной задачи возможно, если в ходе педагогической практики формировать навыки: организации различных видов внеурочной деятельности с учетом возможностей образовательной среды и региональных особенностей; применения педагогических технологий, учитывающих психофизиологические особенности обучающихся; использования педагогического инструментария, обеспечивающего взаимодействие субъектов образовательного процесса в различных условиях; уточнить и определить с позиции педагогической антропологии основные понятия «сельская школа», «профильное обучение», «компетенция и компетентность»; выявить и обосновать их взаимосвязь и взаимозависимость как между собой, так и другими категориями педагогики и педагогической психологии (способности, умения, навыки); раскрыть организационно-педагогические условия и факторы, обеспечивающие эффективность наращивания компетентностей учителя сельской школы; конкретизировать и систематизировать педагогические условия и ведущие факторы, позволяющие с позиции социального, экономического, правового, деятельностного, культурного аспектов содержания образования взрослых провести моделирование и конструирование процесса их воспитания и обучения.

Ключевые слова: система непрерывной подготовки педагога, диверсифицированные обучающиеся, образовательные технологии, педагогическая практика, малокомплектные школы, многоуровневая система профессиональной подготовки, системно-деятельностный подход.

PREPARING TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF GENERAL EDUCATION
IN THE RURAL SCHOOL

© 2016

Tchieva Victoria Zaurbekovna, associate professor of the department of pedagogy

North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. To date, there is no coherent theoretical model of formation and development of competencies in practicing teacher in a rural school. In this regard, the article considers the problem of the quality of training future teachers to work in rural ungraded schools. The solution of the problem is possible, if in the course of teaching practice to form skills: organization of various extracurricular activities, taking into account features of the educational environment and regional particularities; the use of educational technology, taking into account the physiological characteristics of students; Use of pedagogical tools, providing interaction of subjects of educational process in different terms; to clarify and define the position of a pedagogical anthropology basic concept of “village school”, “specialized education”, “competence and the competence of”; identify and justify their interconnection and interdependence, both among themselves and with other categories of pedagogy and educational psychology (abilities, skills); uncover organizational and pedagogical conditions and factors ensuring the effectiveness of capacity-qualified teachers of rural schools; specify and systematize the pedagogical conditions and major factors that from the standpoint of social, economic, legal, the activity, the cultural aspects of the content of adult education to conduct modeling and design process of their education and training.

Keywords: continuous teacher training system, diversified learners, educational technology, teaching practice, small schools, multilevel system of training, system-activity approach

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная школа в условиях модернизации Российского образования должна создавать все условия для формирования единства образовательного пространства, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации. Определенная роль в решении поставленной задачи отведена системе педагогического образования, в функции которого входит подготовка квалифицированных кадров способных осуществлять образовательные задачи различных уровней в процессе профессиональной деятельности. На современном этапе сложилась проблемная ситуация в сфере сельского образования между (Г.А. Федотова):

- заинтересованностью сельской семьи в получении доступного и квалифицированного образования детей, способного обеспечить их дальнейшее профессиональное и индивидуальное развитие в качественно новых социально-экономических условиях, и неуклонно сокращающимися реальными возможностями сельских школьников в получении конкурентоспособного по качеству образования [1];

- усиливающейся вынужденной информационной замкнутостью сельских школ, их учителей и школьников и возрастающей потребностью сельских школ в доступности каналов информации для развития сельского

образования (М.П. Гурьянова) [2];

- потребностью сельского социума в сохранении его самобытной социокультурной среды, общинной солидарности и культурно-духовного обмена, способствующих социальной адаптации и выживаемости сельских семей в сложных условиях переходного периода, и долговременными негативными социальными последствиями деформации культурно-образовательного пространства на селе, провоцируемой закрытием сельских школ, домов культуры, библиотек, дошкольных учреждений (Ю.А. Каверин) [3].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проведенный нами анализ (Я.С. Аксарина [4], С.А. Амбалова [5], М.И. Бекоева [6], В.Г. Воронцова, Ю.И. Калиновский, В.З. Течиева [7], Ф.А. Кокаева [8], Г.С. Кубанцева [8], А.А. Коростелев [9], Ю.Н. Кулюткин и др.) целей, форм и технологий организации обучения в современной системе педагогического образования позволяет утверждать, что в них отсутствует методология формирования и развития компетенций [10-22], творческих способностей учителей сельской школы к реализации стандартов нового поколения [23-30]. Это сложная педагогическая проблема (В.З. Течиева), для успешного решения которой необходимо соответствующее научное обеспе-

чение [7].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В настоящее время профильную подготовку кадров для системы образования Республики Северная Осетия – Алания осуществляет Северо-Осетинский государственный педагогический институт, основной задачей которого является укрепление и развитие, созданной на его базе, системы непрерывной педагогической подготовки. Решение данной задачи достигается комплексом мер:

- приведение содержания подготовки будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования в соответствие с ФГОС ВО и с профессиональным стандартом педагога;
- разработка теоретических, научно-методических и практических подходов к подготовке педагогических кадров, ориентированных на работу с усложняющимся диверсифицированным контингентом учащихся;
- разработка педагогических технологий подготовки будущих учителей к ведению учебно-воспитательной работы с коллективами детей разного возраста;
- обеспечение реализации системно-деятельностного подхода, где деятельность является системообразующим фактором;
- внедрение современных форм организации педагогической практики, способствующих укоренению в сознании выпускников потребности к предстоящей профессиональной деятельности.

Реализация этих мероприятий осуществляется в многоуровневой системе подготовки специалистов, в структуре которой функционируют: среднее профессиональное образование (колледж) → бакалавриат → магистратура → аспирантура → повышение квалификации. Содержание каждого предшествующего уровня подготовки является базовым для последующего, т.е. руководящими принципами в построении образовательных программ являются принципы преемственности, непрерывности, сопряженности, системности и вариативности. Характерной особенностью базовой и вариативной частей образовательных программ является отражение в их содержании концептуальных положений научных школ института:

- Этнопсихология и психология межэтнических отношений;
- Модернизация форм и содержания педагогического образования;
- Современные подходы к обучению языковым единицам в педагогическом вузе;
- Полилингвальная модель поликультурного образования.

Ведущими формами в подготовке будущих педагогических кадров являются (О.Ю. Зайцева, И.В. Михайлова) [32]:

- теоретическая – формирует систему профессионально-педагогических знаний, через предметную подготовку, в том числе, дисциплины региональной направленности, которая готовит будущих выпускников к осмыслению общих целей образования и определению действий в их достижении;
- практическая – закрепляет теоретические знания и преобразует их в профессиональные компетенции в процессе прохождения учебной и производственной практики, осуществляющихся на базе образовательных организаций различного типа;
- научно-исследовательская – формирует готовность к исследованию образовательных систем, проведению мониторинга, к обобщению и систематизации полученной информации через деятельность в студенческих научных обществах, подготовку и защиту курсовых проектов, выпускных квалификационных работ;
- внеучебная – формирует сознательное отношение к избранной специальности и исполнению профессиональных функций, готовность отстаивать гражданскую

позицию через волонтерскую деятельность, личностные достижения на факультете свободного развития, оказание помощи учащимися в организации и проведении исследований на факультете научной подготовки обучающихся школ и др.

Каждый из представленных компонентов системы подготовки педагогических кадров в условиях СОГПИ (субъекты образовательного процесса, цели, содержание, формы, методы, средства обучения и воспитания), взаимодействуют между собой, вследствие чего появляется новое качество, не присущее этим компонентам по отдельности. Из этого следует, что система подготовки педагогов характеризуется целостностью, структурностью, взаимозависимостью системы и среды, иерархичностью, множественностью ее описания.

В этой связи, специфику подготовки в СОГПИ будущих педагогов к реализации общего образования можно представить структурно (Рис.1).



Рис.1- Система подготовки педагогов к реализации общего образования в СОГПИ

Таким образом, СОГПИ как научный и образовательный центр региона, всецело удовлетворяет потребности системы образования в педагогических кадрах [7].

Однако, учитывая тот факт, что на сегодняшний день в республике насчитывается более 130 малокомплектных и малочисленных школ, многие из которых расположены в горных районах, то вопрос об обеспечении этих учреждений квалифицированными педагогическими кадрами является приоритетным.

Это обусловлено тем, что работа в образовательных организациях подобного типа чрезвычайно сложна и для педагога, и для обучающегося. Образовательный процесс в малокомплектных школах теряет свою эффективность, если его организовывать по типу больших городских образовательных организаций, поскольку этим школам свойственна особая практика педагогической деятельности, где учитель:

- исключительно ясно представляет особенности среды, в которой воспитываются и развиваются дети, специфику их жизни и быта, отношения в семье, со сверстниками, односельчанами и т.п.;
- близок к традициям, силой общественного мнения;
- осознает оптимальность условий для подготовки учащихся к жизни в сельской местности - в сельских условиях более зримы, осязаемы закономерные связи обучения и воспитания с жизнью;
- формирует свои профессиональные навыки исключительно на основе собственного опыта.

К особой практике педагогической деятельности сельского учителя относятся также существенные различия в содержании и характере учебных поручений – нередко учителя малокомплектных сельских школ ведут образовательную деятельность по нескольким пред-

метам, не являющихся базовыми их профессиональной подготовки.

Исключительна роль учителя и в культурной жизни села. Именно учительство представляет собой ядро сельской интеллигенции, главную его духовно-нравственную и культурную силу. Интеллектуальное превосходство сельских учителей обуславливают специфические особенности его культурно-просветительской и воспитательной работы среди населения.

В то же время, у педагогов сельской школы есть немало общепедагогических и методических проблем, в частности:

- слабое представление о технологии разработки и организации интегрированных уроков;

- ограниченные возможности в организации внеклассной работы;

- отсутствие навыков работы по использованию автоматизированных средств (компьютеров, мультимедиа проекторов и др.) в обучении детей;

- недостаточно сформированные психолого-педагогические навыки работы с разновозрастными группами детей на уроке;

- слабое представление о формах взаимодействия с детьми из социально неблагополучных семей и их родителями.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Решение этих проблем необходимо осуществлять в трех направлениях: 1) внедрение в систему подготовки студентов форм самостоятельной работы, способствующих формированию у будущих педагогов навыков организации уроков и воспитательных мероприятий в соответствии с условиями малокомплектной школы; 2) организация педагогической практики выпускников СОГПИ в сельских малокомплектных школах с использованием сетевой формы взаимодействия; 3) создание условий по совершенствованию опыта работы в малокомплектных, малочисленных школах у молодых учителей посредством привлечения центров повышения квалификации и организации дистанционного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федотова Г.А. Творческое саморазвитие учителя в сельском социуме как педагогическая проблема: Дис. ... д-ра пед. наук: Великий Новгород, 2004.

2. Гурьянова М.П. Российская сельская школа как социокультурный феномен // Педагогика. 1999. № 7. - С. 23-28.

3. Каверин Ю.А. Акмеологические условия творческого саморазвития учителя сельской школы // Акмеология. 2009. № 2. С. 28-33.

4. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 42-46.

5. Амбалова С.А. Формирование профессиональной культуры студентов-будущих преподавателей: Учебно-методическое пособие. -М.: Издательский дом «МПА-Пресс», 2014.

6. Бекоева М.И., Течиева В.З. Самообразование студентов как важная педагогическая проблема // Nauka-Rastudent.ru. 2015. №11. С. 19.

7. Течиева В.З. Системный подход к организации и осуществлению практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 2 (21). -С. 171.

8. Бекоева М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. № 1. С. 30-33.

9. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информации: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

мационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.

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

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

12. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к реализации дополнительного образования детей в контексте требований профессионального стандарта «педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 22-24.

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

14. Севенюк С.А., Парфенова Т.А. Формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов в современном образовательно-воспитательном пространстве вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 35-37.

15. Муранова Е.В. К вопросу о содержании понятий «языковая компетенция» и «языковая компетентность» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 88-91.

16. Набатова Л.Б., Мазиллина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.

17. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.

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

19. Аниськин В.Н. Технологическая подготовка педагога в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 66-75.

20. 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.

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

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

23. Смоляр А.И. Реализация принципа диалогизации педагогического процесса в развитии профессионального самосознания будущего учителя // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2 (3). С. 48-58.

24. Овчаров С.М. Педагогическая технология развития креативности будущих учителей информатики в условиях университетского образования // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 43-46.

25. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к реализации дополнительного образования детей в контексте требований профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 22-24.

26. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал.

2015. № 2 (11). С. 37-41.

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

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

29. 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.

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

31. Ильченко С.В. Формирование компетентностей учителя сельской школы к реализации профильного обучения : дис. ... канд. пед. наук: Сургут, 2007. 225 с.

32. Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Педагогическое моделирование формирования поликультурной компетентности будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 110-114.

РЕЗИСТ-ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

© 2016

Удилов Тимофей Васильевич, кандидат технических наук, заместитель начальника
кафедры специальной подготовки*Восточно-Сибирский институт МВД России, Иркутск (Россия)*

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, оказывающие влияние на эффективность обучения, дается их классификация. Раскрывается понятие резист-фактора обучения. Рассмотрены психические, физические, психологические, социальные и социально-психологические резист-факторы обучения. Отмечается существенное снижение психических, физических и психологических резист-факторов обучения в образовательных организациях МВД России за счет проведения вступительных испытаний абитуриентов, прохождения медицинского освидетельствования и профессионального психологического отбора. Вместе с тем, на основе анализа результатов исследования, автор пришел к выводу, что в процессе обучения возможно проявление факторов, снижающих эффективность познавательной деятельности обучаемого. Всестороннее изучение резист-факторов позволит диагностировать их проявление на ранней стадии обучения, предоставляя преподавателю возможность применения способов и мероприятий, направленных на преодоление данных факторов, повышая эффективность процесса обучения. Приведены результаты исследования прокрастинации среди курсантов МВД России, как социально-психологического резист-фактора обучения. В результате обработки ответов на тестовые задания, у большинства курсантов, вне зависимости от года обучения, явной прокрастинации не выявлено. Также не выявлено ярко выраженного качества пунктуальности, мотивации и планирования. Курсанты склонны действовать по обстоятельствам. Успешное достижение поставленных целей возможно при их высокой значимости для курсанта, плановость действий связана с высокой мотивацией достижения.

Ключевые слова: образование, высшее образование, проблемы обучения, резист-фактор обучения, психология учебной деятельности, эффективность педагогического воздействия, мотивация, прокрастинация, коммуникативность, склонность к лидерству, конформизм.

RESIST-FACTORS OF TRAINING OF CADETS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

© 2016

Udilov Timofej Vasil'evich, candidate of technical sciences, deputy head of the chair of special preparation
East Siberian Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, Irkutsk (Russia)

Abstract. In article the factors exerting impact on learning efficiency are considered, their classification is given. The concept of a resist-factor of training reveals. Mental, physical, psychological, social and social and psychological resist-factors of training are considered. Essential decrease in mental, physical and psychological resist-factors of training in the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia due to carrying out entrance tests of entrants, passing of medical examination and professional psychological selection is noted. At the same time, on the basis of the analysis of results of research, the author has come to a conclusion that in the course of training manifestation of the factors reducing efficiency of cognitive activity of the trainee is possible. Comprehensive study of resist-factors will allow to diagnose their manifestation at an early stage of training, giving to the teacher an opportunity of application of the ways and actions directed to overcoming of these factors, increasing efficiency of process of training. Results of research of a procrastination among cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia as social and psychological resist-factor of training are given. As a result of processing of answers to test tasks, at most of cadets, regardless of year of training, an obvious procrastination isn't revealed. Also pronounced quality of punctuality, motivation and planning isn't revealed. Cadets are inclined to act on circumstances. Successful achievement of goals is possible at their high importance for the cadet, regularity of actions is connected with high motivation of achievement.

Keywords: education, the higher education, training problems, training resist-factor, psychology of educational activity, efficiency of pedagogical influence, motivation, procrastination, communicativeness, tendency to leadership, conformism.

Проблема повышения эффективности обучения имеет многовековую историю, но по-прежнему остается актуальной. Необходимо отметить, что эффективность обучения зависит не только от передовых методов и современных информационных технологий в образовательной деятельности, но и от наличия и степени выраженности некоторых отрицательных факторов обучаемых.

В 2011 году впервые было дано понятие резист-факторов обучения и апробирована их классификация [1].

Резист-факторы обучения (от англ. resistance – «сопротивление») – это факторы, препятствующие эффективному обучению.

Учитывая понятие термина «обучение» [2], резист-факторы обучения влияют на эффективность организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

На сегодняшний день, классификация резист-факторов обучения включает в себя четыре группы [3]:

1. физические и психические;

2. психологические;

3. социальные;

4. социально-психологические.

К физическим и психическим резист-факторам можно отнести различные патологии, физические недостатки и аномалии, а также наличие психических расстройств. Также возможны случаи внезапного появления физических резист-факторов вследствие получения травм в течение жизни человека.

Специфика образовательных организаций МВД России подразумевает отсутствие физических резист-факторов, так как граждане, поступающие в образовательные учреждения на факультеты, отделения очной формы обучения, в обязательном порядке проходят медицинское освидетельствование военно-врачебной комиссией в составе врачей-специалистов (хирург, терапевт, невропатолог, психиатр, окулист, оториноларинголог, стоматолог и дерматолог, при медицинских показаниях – врачи других специальностей) [4]. Если у абитуриента выявляется заболевание, препятствующее поступлению на учебу, военно-врачебная комиссия выносит заключение о негодности к поступлению в образовательное учреждение. Помимо этого, при прохождении военно-врачебной комиссии анализируются сведения

о пребывании абитуриента на учете (наблюдении) по поводу психических расстройств, наркомании, алкоголизма, токсикомании, злоупотребления наркотическими средствами и другими токсическими веществами, ВИЧ-инфекции, о диспансерном наблюдении по поводу туберкулеза, кожно-венерических и других хронических заболеваний. Таким образом, можно предположить, что курсанты образовательных организаций МВД России характеризуются отсутствием явных физических и психических резист-факторов обучения.

К психологическим резист-факторам можно отнести особенности темперамента личности, замкнутость в общении, стеснительность, боязнь публичного выступления и пр.

Аналогично медицинскому освидетельствованию, кандидаты на поступление в образовательную организацию МВД России обязательно проходят профессиональный психологический отбор [5]. Психологический отбор осуществляется для определения способности кандидата по своим личным и деловым качествам выполнять служебные обязанности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, а также для выявления факторов риска девиантного поведения.

Личными и деловыми качествами, подлежащими изучению в ходе профессионального психологического отбора [5], являются:

1) уровень общего интеллектуального развития, способностей к логическим суждениям и умозаключениям, а также к четкому изложению информации в устной и письменной формах;

2) эмоциональная устойчивость, уравновешенность, контроль своего поведения и внешних проявлений эмоций, эмоциональная зрелость;

3) уровень волевой регуляции поведения, выдержки, смелости, решительности, настойчивости, целеустремленности, работоспособности;

4) внутренняя организованность, исполнительность, дисциплинированность, ответственность за порученное дело;

5) уровень правосознания и нравственных убеждений, честность, принципиальность, соблюдение норм общественной морали;

6) зрелость личности, способность брать на себя ответственность за свои решения, действия и поступки, умение определять приоритеты и последовательность в решении проблем, самостоятельность, уверенность в своих силах и уровень самокритичности;

7) самооценка, особенности мотивационной сферы личности.

Таким образом, можно, с достаточной долей уверенности, предположить, что курсанты образовательных организаций МВД России в минимальной степени подвержены влиянию психологических резист-факторов обучения.

К социальным резист-факторам можно отнести уровень образованности и социальный класс родителей и обучаемого, наличие и профессиональный уровень педагога и образовательного учреждения, социальная среда, в которой обучаемый развивался и развивается. При этом, нельзя отрицать, что возможны и положительные эффекты наличия выделенных факторов. Например, желание вырваться из определенного низшего социального слоя может усилить стремление к получению знаний на всех этапах развития личности. Равно как и социальное благополучие не дает гарантии отсутствия социальных резист-факторов, препятствующих эффективному получению знаний.

С момента зачисления в образовательную организацию, социальный статус обучаемых выравнивается – каждый из них становится «курсантом». Единая форма одежды и распорядок дня, проживание в общежитии при организации существенно снижает ряд социальных резист-факторов. Вместе с тем, круглосуточное нахождение в одном и том же коллективе способно стать ини-

циатором новых, ранее отсутствовавших социальных и социально-психологических резист-факторов.

К социально-психологическим резист-факторам можно отнести низкую коммуникативность, склонность к лидерству, конформизм и ряд других [6].

Коммуникативность – врожденная или приобретенная способность, навык, умение передавать правильно свои мысли, чувства, эмоции так, чтобы они правильно (доходчиво) были поняты, восприняты другим человеком (собеседником) или людьми [7].

Действительно, умение обучаемого правильно передавать свои мысли существенно влияет на процесс обучения. При этом, отсутствие коммуникативности будет отрицательно сказываться как на диалоге обучаемого с преподавателем, так и на диалоге с другими обучаемыми, препятствуя эффективному процессу получения знаний.

Схожий эффект может вызвать отсутствие и такого качества личности как коммуникабельность.

Коммуникабельность – способность к общению, к установке связей, контактов. Вместе с тем, излишняя коммуникабельность отрицательно влияет на дисциплину на занятии. Склонность к постоянному общению заставляет обучаемого отвлекаться от учебного материала на поиск собеседника и разговоры. А отсутствие коммуникабельности отрицательно влияет на активность обучаемого во время учебного занятия, а также способствует развитию психологических и социальных резист-факторов.

Следующие резист-факторы связаны с темпераментом личности обучаемого, при этом нельзя однозначно относить подобные качества ни к благоприятным обучению, ни к негативным факторам. Это – склонность к лидерству и конформизм.

Конформизм – это некритическое принятие индивидом существующего порядка вещей, приспособление к нему, отказ от выработки собственной позиции, пассивное следование преобладающему образу мыслей и типу поведения, общесоциальным или групповым стандартам и стереотипам [8].

Конформизм непрерывно связан с лидерскими качествами личности. Необходимо отметить, что лидерские качества по-разному влияют на процесс обучения лидера. В зависимости от социальной среды, морально-психологического климата в учебном коллективе, от мнения большинства и прочего, склонность к лидерству и конформизм могут стать факторами, препятствующими эффективному обучению.

С целью расширения классификации социально-психологических резист-факторов обучения в работе [9] было исследовано явление прокрастинации среди курсантов системы МВД.

Прокрастинация (от лат. *pro* – вместо, впереди и *crastinus* – завтрашний) – склонность к постоянному откладыванию «на потом» неприятных дел [10]. При этом так называемыми «неприятными делами» могут быть подготовка к семинарскому, практическому занятию или контрольной работе, написание рефератов, курсовых работ и другие задания, отведенные на самостоятельное выполнение.

Одним из основоположников исследований феномена прокрастинации, Ноахом Милграмом в работе «Прокрастинация: болезнь современности» [11] было выделено пять видов прокрастинации, среди которых ежедневная (бытовая) и академическая (откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам и т.д.).

Для оценки склонности к академической и бытовой прокрастинации было проведено тестирование 80 курсантов МВД обучающихся на первом, втором, третьем и четвертом курсах, по 20 человек с каждого. Время проведения тестирования совпало с окончанием зимней сессии и началом четного семестра обучения. За основу опросного листа был взят онлайн тест, представленный на интернет-сайте [12].

Курсанту предлагалось выбрать наиболее характерную для него модель поведения в описанной ситуации. Например, посвящает ли он подготовке ночь перед экзаменом, или часто ли он откладывает важное дело «на потом» и т.п. При этом в применяемом тесте, помимо вопросов об отношении к учебным занятиям также присутствовали вопросы бытового характера. Например, характерно ли для него откладывание принятия решения настолько, что проблема становится неактуальной, или чистит ли он обувь сразу после улицы.

Результаты ответов оценивались с использованием интернет-сайта, а затем анализировались отдельно в каждом конкретном случае.

По результатам обработки ответов, практически у всех курсантов, вне зависимости от года обучения, интерпретация ответов на тестовые задания была одинаковой. Явной прокрастинации не выявлено. Также не выявлено ярко выраженного качества пунктуальности, мотивации и планирования. Курсанты склонны действовать по обстоятельствам. Успешное достижение поставленных целей возможно при их высокой значимости для курсанта, планомерность действий связана с высокой мотивацией достижения.

Вместе с тем, анализ ответов на утверждение: «Как правило, я планирую готовиться к экзаменам с запасом времени, но по разным причинам получается, что я готовлюсь в последний момент» показал, что варианты ответов «скорее характерно» и «абсолютно характерно» выбрали 25 % опрошенных первого курса, 40 % опрошенных второго курса, 60 % опрошенных третьего курса и 65 % опрошенных четвертого курса. Похожие результаты были выявлены при выборе ответа на утверждение «Я планомерно готовлюсь к экзаменам, по крайней мере, за несколько дней до их начала». Вариант ответа «скорее характерно» выбрали 50 % опрошенных первого курса, 45% опрошенных второго курса и лишь 25 % опрошенных третьего и четвертого курса.

Таким образом, можно сделать вывод, что преимущественное количество старшекурсников планируют готовиться к экзаменам заранее, но лишь 25 % из них реализуют свои планы, не откладывая подготовку на последний день. Тогда как половина первокурсников планомерно готовиться к экзаменам за несколько дней до их начала. Причинами данного явления могут быть различные обстоятельства. Возможно, поведение старшекурсников объясняется наличием опыта прохождения предыдущих промежуточных аттестаций, и, как следствие, уверенностью в благоприятном исходе экзамена.

Одним из вариантов причины можно назвать банальное отсутствие желания действовать – лень. Как отмечают психологи, в случае лени субъект не хочет ничего делать и не беспокоится по этому поводу. В состоянии же прокрастинации человек осознаёт важность задания, но считает, что лучше взяться за него позже, когда появится подходящее настроение или после осуществления других личных планов [10].

Результаты тестирования показали, что большинству опрошенных курсантов совершенно не нравится «делать все в последний момент». Так ответили 85 % опрошенных первого курса, 70 % – второкурсников и 90 % - третьего и четвертого курсов. Более половины курсантов всех четырех курсов подтвердили, что они винят себя за отсутствие заблаговременной подготовки к экзаменам. Подобная психологическая реакция может свидетельствовать о наличии прокрастинации, нежели лени.

И именно прокрастинация характеризуется наибольшим негативным влиянием на эффективность обучения, так как обычно сопровождается чувством вины, потерей продуктивности, недовольством окружающих из-за невыполненных обязательств и, как следствие, приводит к стрессу и депрессии.

Таким образом, несмотря на профессиональный отбор абитуриентов образовательных организаций МВД России, в процессе обучения возможно проявление фак-

торов, снижающих эффективность познавательной деятельности обучаемого. Всестороннее изучение резист-факторов позволит диагностировать их проявление на ранней стадии обучения, предоставляя преподавателю возможность применения способов и мероприятий, направленных на преодоление данных факторов, повышая эффективность процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Удилов Т.В. Пропаганда знаний в курсантской среде / Т.В. Удилов, А.А. Тарханов // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: Материалы шестнадцатой всеросс. научн.-метод. конф. – Иркутск: ФГОУ ВПО ВСИ МВД России, 2011. – С. 54-56.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (20 мая 2016).
3. Удилов Т.В. Классификация резист-факторов обучения // Современность в творчестве талантливой молодежи: материалы научно-практической конференции молодых ученых. Вып. 16. – Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД РФ, 2015. – С. 140-142.
4. Приказ МВД России от 14.07.2010 N 523 (ред. от 26.08.2013) «Об утверждении Инструкции о порядке проведения военно-врачебной экспертизы и медицинского освидетельствования в органах внутренних дел Российской Федерации и внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации» / КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_106964 (20 мая 2016).
5. Постановление Правительства РФ от 06.12.2012 N 1259 (ред. от 06.03.2015) «Об утверждении Правил профессионального психологического отбора на службу в органы внутренних дел Российской Федерации» / КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_138821 (20 мая 2016).
6. Удилов Т.В. Социально-психологические резист-факторы обучения / Т.В. Удилов, К.Л. Кузнецов, Е.В. Кузнецова // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: материалы восемнадцатой всеросс. научно-методической конференции. – Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2013. – С. 335-337.
7. Толковый переводоведческий словарь. – 3-е издание, переработанное. — М.: Флинта: Наука. Л.Л. Нелюбин. 2003. – 320 с.
8. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001. – 2806 с.
9. Удилов Т.В. Прокрастинация как социально-психологический резист-фактор обучения // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: материалы двадцатой всероссийской научно-методической конференции. – Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2015. – С. 350-352.
10. Прокрастинация / Словарь-справочник «Управление персоналом» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/personal/personal15-16.htm> (20 марта 2016).
11. Milgram N.A. Correlates of academic procrastination / N.A. Milgram, G. Batori, D. Mowrer // Journal of School Psychology. – 1993. – Vol. 31(4). – P. 487-500.
12. Тест на прокрастинацию / Online Test Pad [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://onlinetestpad.com/ru-ru/TestView/Test-na-prokrastinaciyu-15747/Default.aspx> (20 марта 2016).

УДК 371.3

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ

© 2016

Федорова Наталия Юрьевна, ассистент кафедры «Общетеоретические дисциплины»
Тамбовский государственный технический университет, Тамбов (Россия)

Аннотация. В современном мире, в жизни людей неизменно растет роль информационных технологий. Процесс информатизации затронул различные сферы деятельности современного общества. Одним из основных приоритетов процесса построения и развития телекоммуникационной инфраструктуры является внедрение информационных и мультимедиа-технологий в профессиональное образование, в том числе при обучении иностранных слушателей. Важность данной темы состоит в том, что использование мультимедиа-технологий оказывает положительное влияние на качество обучения иностранных граждан на подготовительном факультете. При целесообразном их использовании, в сочетании с традиционными методами и принципами обучения позволяют достичь высоких результатов на начальном этапе профессионального образования у студентов-иностранцев. Грамотное использование возможностей современных информационных технологий способствует активизации познавательной деятельности, достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, повышению уровня комфортности обучения, развитию навыков самообразования и самоконтроля у студентов. Обучение невозможно без применения общедидактических принципов, таких как принцип наглядности, принцип индивидуального подхода и принцип познавательной активности, осуществить эти принципы помогают мультимедиа-технологии. В статье рассматривается опыт применения данных технологий на аудиторных занятиях, организованных кафедрой «Общетеоретические дисциплины» в Тамбовском государственном техническом университете, а так же сделаны выводы о преимуществе такого обучения.

Ключевые слова: мультимедиа-технологии, процесс обучения, подготовительный факультет иностранные слушатели, дидактические принципы обучения, принцип наглядности, принцип индивидуального подхода, принцип познавательной активности.

DIDACTIC PRINCIPLES IN THE TEACHING PROCESS OF FOREIGN STUDENTS USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

© 2016

Fedorova Nataliya Yuryevna, assistant of the Department «General theoretical discipline»
Tambov State Technical University, Tambov (Russia)

Abstract. In the modern world, in the lives of people is constantly growing role of information technology. The process of Information has affected different spheres of the modern society. One of the main priorities of the building process and development of telecommunication infrastructure is the introduction of information and multimedia technologies in professional education, including teaching foreign students. The importance of this topic is that the use of multimedia technologies has a positive impact on the quality of training of foreign citizens at the preparatory Department. When appropriately used in conjunction with traditional methods and principles of teaching high results is achieved at the initial stage of vocational education of foreign students. Competent use of modern information technologies promotes activation of informative activities, the goals of learning using modern e-learning materials, increasing the comfort level of teaching, development of skills of self-education and self-control in students. Learning is impossible without the use of General didactic principles such as the principle of clarity, principle of individual approach and the principle of cognitive activity, to implement these principles help multimedia technologies. In the article the experience of application of these technologies in the classroom, organized by the Department «General Theoretical disciplines» in Tambov state technical University, as well as the conclusions about the advantage of such training.

Keywords: multimedia technology, learning, preparatory faculty for foreign students, didactic teaching principles, the principle of clarity, principle of individual approach, the principle of cognitive activity.

Все то новое, что облегчает и улучшает жизнь людей, находит свое место в их деятельности. Как, например, переход от ручного труда к автоматизированному в производстве, так переход от традиционного обучения к инновационному неизбежно. Под инновационным обучением понимается использование в образовательном процессе информационных и мультимедиа технологий.

С одной стороны, в современном мире происходит интеграция информационных технологий во все сферы деятельности человека.

За последние несколько лет можно проследить динамику развития информационных (информационные технологии определим как совокупность электронных средств и способов, используемых для реализации деятельности), а в частности мультимедиа-технологий в образовании (под мультимедиа-технологией будем понимать технологию, которая позволяет одновременно представить информацию в различных видах – звуком, графическом, анимационном). В том числе и в обучении иностранных слушателей на подготовительных факультетах.

С другой стороны, подготовительный факультет – это первая, поэтому очень важная ступень на пути получения образования, вот почему так важно постоянно улучшать обучение на данном этапе. В связи с выше-

сказанным существует необходимость в обучении иностранных слушателей средствами мультимедиа-технологий.

Информационные технологии представляют возможность увеличить уровень наглядности предоставляемого материала; использование аудио-приложений дает возможность учащимся самостоятельно знакомиться с новыми терминами и текстами, значительно увеличивает контрольно-оценочные функции самостоятельной работы за счет включения в электронные пособия вопросов для самопроверки, тестов-тренажеров, контрольных тестовых заданий, разнообразных текстовых и графических упражнений[1].

А так же мультимедиа позволяют:

1. Стимулировать когнитивные аспекты обучения, такие как восприятие и осознание информации;
2. Повысить мотивацию учащихся;
3. Помочь в развитии навыков совместной работы и коллективного познания у учащихся;
4. Развить у учащихся более глубокий подход к обучению, и, следовательно, помочь в формировании более глубокого понимания[2].

В Тамбовском государственном техническом университете на Факультете международного образования сотрудниками кафедры «Общетеоретические дисципли-

ны» организованы практические занятия с использованием мультимедиа-технологий. На занятиях по физике, математике, информатике, химии, экономике, инженерной графике используются презентации, выполненные в программе MS PowerPoint. С помощью проектора на доску выводится название темы, слова и словосочетания, тексты и задания, в некоторых случаях используются звуковые, графические и видео эффекты. Учитывая специфику слушателей данного факультета, внедрённые информационные технологии в практику позволяют улучшить восприятие материала, уменьшить время проверки домашнего задания, снизить голосовую нагрузку преподавателей и др.

Практическое общетеоретическое занятие, проводимое у иностранных слушателей, состоит из объяснения и перевода новых слов, объяснения и перевода текста по новой теме, выполнения заданий на грамматику, на запоминание специальных терминов, на правильное произношение этих терминов (артикуляцию), а также на решение задач по теме занятия. На всех этих этапах помогает использование мультимедиа-технологий.

Важные положения, лежащие в основе организации такого процесса обучения являются дидактические принципы.

К общедидактическим принципам относятся: принцип воспитывающего обучения; принцип связи обучения с жизнью; принцип сознательного обучения; принцип познавательной активности; принцип научности; принцип наглядности; принцип систематичности; принцип прочности усвоения знаний; принцип доступности в обучении; принцип учета индивидуальных особенностей [3].

Хочется остановиться на некоторых принципах, которые наиболее активно применяются в обучении иностранных слушателей при использовании мультимедиа-средств. Это принцип наглядности, принцип индивидуального подхода, принцип познавательной активности.

При обучении иностранных студентов принцип наглядности имеет первоочередное значение. Принцип наглядности заключается в привлечении в обучение различных наглядных средств: пособий, карт, схем, рисунков и др.

Обращаясь к проблеме использования в учебном процессе принципа наглядности, рассмотрим основные функции принципа наглядности для использования обучения иностранцев.

1. Обучающая функция, где средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации;

2. Контролирующая функция, где средства наглядности привлекаются для контроля и самоконтроля характера формируемых знаний, умений и навыков.

3. Организующая функция, используется при отборе учебных материалов для занятий и способов их представления [4].

При обучении иностранных студентов на этапе объяснения новых слов мультимедиа-технологии позволяют осуществить принцип наглядности, т.е. некоторые слова лучше запоминаются, если к ним «привязаны» графическое или видео изображение. На этапе разбора нового текста, а так же при решении задач некоторые наглядно смоделированные с помощью компьютера ситуации помогают лучшему пониманию материала. Упражнения на грамматику, которые помогают установить падежно-временные соответствия, так же на согласование частей речи эффективнее выполняются, если они представлены в виде схем, что легко осуществимо при помощи компьютера.

Сочетание принципа наглядности обучения с мультимедиа технологиями в процессе обучения иностранных слушателей позволяет добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, значительно расширяет возможности включения раз-

личных упражнений в процесс обучения, оживляет его и способствует повышению его динамики, что, в конечном счете, ведет к достижению едва ли не главной цели собственно процессуальной стороны обучения – формированию положительного отношения иностранных студентов к изучаемому материалу [5].

Рассмотрим принцип индивидуального подхода применительно к иностранным студентам.

Индивидуализация образовательного процесса в вузе предполагает:

- его ориентацию на образовательные потребности, достижения и личностно профессиональные устремления каждого студента;

- его направленность на решение актуальных профессиональных и образовательных проблем каждого студента;

- активную позицию каждого студента в решении этих проблем;

- педагогически целесообразную помощь студенту в решении его проблем [6].

Это педагогический принцип, согласно которому в работе со студентами учитываются их индивидуальные особенности, и выбирается особая траектория обучения для каждого студента.

Индивидуальная траектория обучения – это специфический содержательный и операционный состав обучения и последовательность его усвоения, подбираемая под конкретный образовательный запрос обучаемого в соответствии с его возможностями. Индивидуальная траектория обучения отражает уникальный путь, которым личность обучаемого движется к целям обучения. Выбор одной из нескольких десятков и сотен возможных траекторий неосуществим без применения современных компьютерных технологий [7].

Очень важно к иностранным слушателям применять индивидуальный подход в обучении, т.к., у студентов разный базовый уровень подготовки по общетеоретическим дисциплинам, разная скорость восприятия материала, разная скорость усвоения русского языка. Эти различия бывают, во-первых, в силу возрастных особенностей, ведь диапазон обучающихся колеблется от семнадцати до пятидесяти лет, во-вторых, из-за разницы в уже полученном образовании, ведь на начальном этапе обучаются магистры и бакалавры в одной смешанной группе, в-третьих, в силу национально-этнических различий, в-четвертых, в силу индивидуального развития каждого человека, темперамента, характера и др.

Средства мультимедиа помогают выявить индивидуальный уровень каждого студента, а в дальнейшем осуществлять обучение, опираясь на эти результаты. Так, например, тестирование на компьютере в начале курса позволяет выявить базовый уровень по предмету каждого студента.

И на основе его результатов находить в обучении в некоторых ситуациях к каждому студенту определенный подход. В дальнейшем же тестирование помогает индивидуализировать проверку домашнего задания. Предлагаемый студенту тест (рисунок 1) содержит несколько вопросов по пройденной теме, каждый вопрос имеет три варианта ответа. Эта оболочка ценна тем, что происходит пересортировка не только вопросов, но и ответов по каждому вопросу, что исключает возможность «списывания у соседа». Есть возможность пропускать вопрос, а в дальнейшем, подумав, ответить на него, что позволяет каждому студенту выбирать свой темп прохождения тестового задания.

Так же студенты различаются по типу восприятия, одни из них, лучше воспринимают информацию, когда видят ее в картинках, схемах или же когда читают ее, другие лучше воспринимают информацию, когда слышат ее. Средства мультимедиа сочетают в себе и звуковые и видео эффекты, что так же позволяет применять принцип индивидуального подхода.

Таким образом, сочетание принципа индивидуального подхода с компьютерными технологиями помогают повысить эффективность обучения [8-16].

Принцип познавательной активности – дидактический принцип, который призван вовлекать обучаемых в учебный процесс, провоцировать их к самостоятельной деятельности, т.е. активизировать познавательную деятельность студентов.

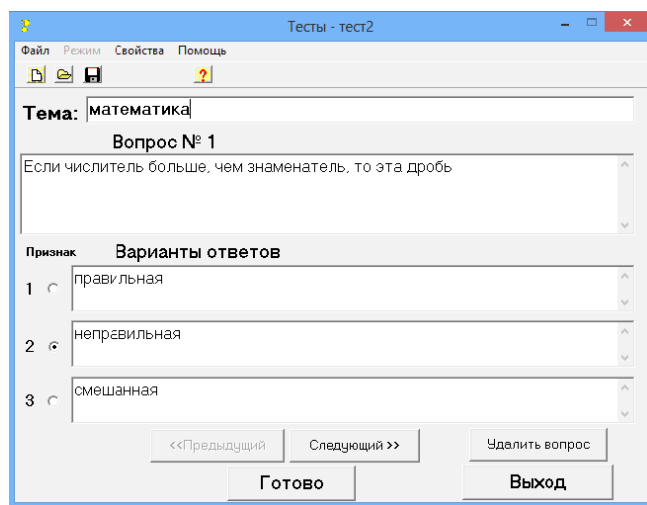


Рисунок 1 – Тест по математике для проверки домашнего задания

В условиях компьютерного обучения принцип сознательности и активности рассматривается в двух аспектах: репродуктивном и продуктивном:

- репродуктивная активность предполагает творческое отношение к учебной деятельности, личную инициативу и самостоятельность мышления. Запоминание, воспроизведение и усвоение материала осуществляется в мультимедиа тренировочных программах.

- продуктивная активность может проявляться в ходе использования мультимедийных имитационных, моделирующих программ и микромиров, словом, продуктивная активность студентов в условиях компьютерного обучения тоже направлена на поиск и создание нового, что также способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка [17].

Эти аспекты актуальны применительно к иностранным студентам, ведь рассмотренное нами обучение происходит на русском языке как иностранном.

Стоит так же отметить, что аудиторное занятие для иностранных слушателей по общетеоретическим дисциплинам, проводимое с использованием мультимедиа технологий вызывает большой интерес студентов, следовательно, побуждает их к познавательной активности.

По нашим наблюдениям, обучение иностранных студентов наиболее эффективно, если применять такие общедидактические принципы как принцип наглядности, принцип индивидуального подхода и принцип познавательной активности.

Осуществить же эти принципы стало значительно проще средствами мультимедиа-технологий. Использование информационных, а в частности мультимедиа-технологий в обучении иностранных слушателей на начальном этапе в сочетании с принципами дидактики позволяет усовершенствовать данный процесс и вывести его на более качественный уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Степаненко, Е.В. Использование информационных технологий при подготовке иностранных абитуриентов по математике и физике // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы «международной

науч.-метод. конф. / Е.В. Степаненко, И.Т. Степаненко. - СПб.: Изд-во «Полторак», 2010. -С.278-282.

2. Мультимедиа в образовании. // Специальный учебный курс./ Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании.[Электронный ресурс]. URL: <http://www.ido.rudn.ru/Open/ikt/chrest6.htm> (дата обращения 15.06.2015)

3. Филатов В.М. Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов - на - Дону Просвещение - 2004 с. 414

4. Седова Н.В. Проблемные аспекты использования информационных технологий в образовании / Н.В. Седова // Международный научный журнал «Путь науки», – 2014. - № 8 (8) С. 180-181.

5. Забавникова Т.Ю. Применение принципа наглядности в процессе обучения иностранных слушателей /Т.В. Забавникова // Международное образование и сотрудничество: сборник материалов международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 28–30 мая 2015 г. В 3 т. Т. 1. – М.: МАДИ, 2015. – 217-219.

6. Юрловская И.А. Проблема индивидуализации подготовки студентов в условиях современной ситуации. Научная библиотека КиберЛенинка [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-individualizatsii-podgotovki-studentov-v-usloviyah-sovremennoy-situatsii#ixzz3e0evKb8>(дата обращения 03.07.2015)

7. Добровольская Н.Ю., Кольцов Ю.В. Нейросетевые модели в адаптивном компьютерном обучении // EducationalTechnology&Society. - 2002. - № 5(2). - С. 213-216.

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

9. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

10. Кузьмина В.Д. Практическое применение студентами знаний по иностранному языку в современном языковом пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 17-19.

11. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

12. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

13. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

14. 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.

15. 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.

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

17. Симонова Ж.Г. Принципы активизации познавательной деятельности студентов в процессе организации самостоятельной работы на основе использования

ния информационных технологий обучения. Научная библиотека КиберЛенинка [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-v-protsesse-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-na-osnove-ispolzovaniya-1#ixzz3f7LLmU00> (дата обращения 03.07.2015)

УДК 378.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Федосова Ирина Валерьяновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии

Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. Проведенный анализ научной литературы позволил говорить о появлении новой отрасли имиджологии - педагогической имиджологии. В нашем представлении, имидж педагога - экспрессивно окрашенный стереотип восприятия образа педагога в представлении коллектива обучающихся, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа педагога существующие качества органически переплетаются с теми свойствами, которые приписываются окружающими людьми. Тем не менее, педагогическая имиджология - принципиально новая ветвь психолого-педагогической науки, работающая на аудиторию. Педагогическая имиджология позволяет иначе взглянуть на педагога, в рамках педагогической имиджологии имидж педагога рассматривается как продукт особой деятельности по созданию или преобразованию имиджа, как результат приложения целенаправленных профессиональных усилий. В рамках проведенного исследования выделены критерии и показатели оценки имиджа педагога (педагогические способности, коммуникативные способности, способности к созданию позитивного внешнего образа себя - визуальная привлекательность). Определена специфика имиджа педагога, которая определяется, во-первых, принадлежностью профессии к системе профессий «человек – человек», во-вторых, ценностями и целями, лежащими в основе педагогической деятельности, в-третьих, спецификой структуры имиджа, где основную роль играют такие компоненты, как вербальный и овеществленный имидж. Обозначены этапы создания имиджа педагога, выделены условия и факторы, обеспечивающие продуктивность деятельности по созданию имиджа и тем самым образующие объективную и субъективную основу для достижения оптимального имиджа. Проведено эмпирическое исследование по изучению представлений студентов о понятиях «имидж», «педагогический имидж», его компонентах и имиджобразующих характеристиках, а также диагностика педагогических и организаторских способностей будущих специалистов сферы образования. Результаты констатирующего этапа нашли отражение в реализации формирующего эксперимента, который представлял собой внедрение специальных условий в образовательный процесс студентов 4 курса. На основании полученных результатов исследования сформулирован ряд научно-методических рекомендаций, направленных на оптимизацию формирования имиджа будущих педагогов.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, педагогический имидж, имиджология, имиджирование, имиджобразующие характеристики, визуальность, стереотип восприятия, педагог, педагогические способности, коммуникативные способности, самопрезентация.

THE FORMING OF PEDAGOGICAL PUBLIC IMAGE OF FUTURE EDUCATION SPECIALISTS

© 2016

Fedosova Irina Valeryanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
head of the social pedagogy and psychology department

Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The analysis of scientific literature indicates the emergence of a new branch of public image studies which is pedagogic public image studies. As we suppose it, a teacher's public image is emotionally tinged stereotype of a teacher's image perception by a group of students, colleagues, social environment, mass consciousness. During the forming of a teacher's public image the existing qualities entwine with the qualities imposed by the environment. Nevertheless, pedagogic public image studies are a brand new branch of psychology and pedagogy which works with audience. Pedagogic public image studies makes it possible to take a new look on a teacher. Within pedagogic public image studies a teacher's public image is considered as a product of special activity aimed at creating or changing public image and as a result of purposeful professional efforts. During the research the author has worked out the criteria and indicators of assessment for a teacher's public image: pedagogic abilities, communicative abilities, the abilities to create a positive external image (visual attractiveness). The article also describes special features of a teacher's public image that are determined by communication with people, values and aims of teaching activity and peculiarities of public image structure with verbal and materialized kinds of image as the main components. The article also contents the stages of public image forming and the conditions and factors providing successful image creation and forming objective and subjective grounds for achieving an optimal public image. The author has conducted an empiric research on students' notions about the terms "public image", "pedagogic public image", its components and image-forming qualities. The article also presents a diagnostics of pedagogic and organizational abilities of future education specialists. The results of the recital stage of research have been used during the forming experiment which implied introducing special conditions into the educational process of the fourth-year students. Based on the research results, there has been made a number of scientific and methodological recommendations aimed at optimizing the forming of future teachers' public image.

Keywords: public image, professional public image, pedagogic public image, public image studies, image creation, image-forming qualities, visualization, stereotype of perception, teacher, pedagogic abilities, communicative abilities, self-presentation.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В связи с возросшими требованиями социума перед педагогами высшей школы стоит вопрос о более качественной подготовке специалистов. Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентиро-

ванного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1].

В связи с трансформацией общественного устройства и системы воззрений в нашей стране произошли социальные преобразования, связанные с пересмотром взглядов относительно личности педагогов. Необходимость формирования нового стиля социального поведения, отвечающего задачам современного этапа развития

общества, ведет к актуализации проблем, связанных с таким явлением, как имидж, и вызывает настоятельную потребность в изучении условий и механизмов его возникновения и функционирования в обществе.

В настоящее время формирование позитивного имиджа становится актуальной проблемой не только в политической и деловой сферах, но и в деятельности преподавателей высшей школы, задача которых - готовить высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. Изучение практики педагогической деятельности позволило выделить ряд противоречий, главное из которых заключается в том, что в современном, потерявшем многие прежние ориентиры, российском обществе профессия педагога утратила былые высоты, и необходимость ее реабилитации не вызывает сомнения, вместе с тем, к деятельности и личности школьного педагога по-прежнему предъявляются самые высокие требования.

Имидж педагога – это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании [2]. Понятие имиджа включает в себя не только естественные свойства личности, но и специально наработанные: оно связано как с внешним обликом, так и с внутренним содержанием человека, его психологическим типом, черты которого отвечают запросам времени и общества. Таким образом, имидж включает в себя такие составляющие, как внешний облик (визуальность), психологические свойства и социальные задатки как соответствие требованиям времени и социума.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В разные годы в отечественной науке (психологии, педагогике, философии, социологии и др.) рассмотрением вопросов формирования имиджа занимались В.Г. Горчакова [3], З.Я. Капустина [4], А.С. Ковальчук [5], М.А. Новокшнова [6], А.Ю. Панасюк [7], Е.Б. Перельгина [8], Г.Г. Почепцов [9], Н.В. Ушакова [10], В. М. Шепель [11] и другие авторы.

Формирование профессионального имиджа достигается в результате огромной работы учителя над собой, преднамеренного упорства в развитии психолого-педагогических качеств и свойств. Наибольшего эффекта такая деятельность достигает на ранних стадиях личностно-профессионального становления педагога, в студенческие годы.

Вместе с тем, как показывает практика обучения в вузе, в ходе подготовки будущих специалистов сферы образования лишь поверхностно и эпизодически затрагиваются вопросы педагогического имиджа, требования к профессиональному облику работника образовательного учреждения и его социально-психологическим и личностным качествам. В учебные планы подготовки будущих учителей не включаются специальные курсы и дисциплины, способствующие формированию профессионального имиджа будущего педагога. Отсутствуют программы, ориентированные на овладение студентами механизмами создания собственного профессионального имиджа.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал недостаточную разработанность педагогической имиджологии как новой отрасли знания. Несмотря на то, что основоположник отечественной имиджологии В.М. Шепель [12] подчеркивает необходимость изучения и формирования имиджа педагога, тем не менее, основательных работ, посвященных специфике имиджа педагога, его функциям, структуре и особенностям формирования, в настоящее время нет.

Таким образом, в современных условиях можно зафиксировать противоречие между потребностью образовательной практики в современных специалистах, способных к осознанию и построению собственного

имиджа в профессиональной деятельности с учетом требований социума и государства, и недостаточным вниманием к данному аспекту вузовской профессиональной подготовки педагога. Названное противоречие указывает направление исследовательского поиска и позволяет обозначить проблему нашей работы как формирование педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить условия формирования педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования. В начале экспериментальной работы мы предположили, что эффективность процесса формирования педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования будет обусловлена созданием в образовательном процессе вуза следующих условий:

- будут четко определены и систематизированы критерии и показатели сформированности профессионального имиджа современного педагога;

- организовано целенаправленное, систематическое, сознательное включение студентов в различные виды квазипрофессиональной и профессиональной деятельности для осмысления и самоанализа уровня развития личностно-профессиональных качеств педагога;

- разработана, обоснована и реализована комплексная, целенаправленная программа спецкурса для студентов с целью формирования педагогического имиджа.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи исследования:

1. На основе анализа философской, психолого-педагогической и социологической литературы уточнить сущность понятий «имидж», «имиджология».

2. Выявить особенности профессионального имиджа современного педагога и механизмы его формирования.

3. Определить психолого-педагогические условия формирования педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования.

4. Изучить представления студентов о профессиональном имидже современного педагога.

5. Разработать и экспериментально проверить эффективность реализации программы спецкурса, направленного на формирование педагогического имиджа у студентов, и достоверность выдвигаемой гипотезы.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- отечественные и зарубежные концепции по имиджированию и подходы к определению сущности имиджа и его компонентов (Л. Браун [13], А.Ю. Панасюк [14], Г. Г. Почепцов [15], В. М. Шепель [12] и др.);

- разработки современных ученых, посвященные психологическим аспектам формирования имиджа педагога (Е.Б. Перельгина [8], А. А. Петрова [16], А.Ю. Панасюк [7], И.М. Кыштымова [17], Е.Г. Калюжная [18] и др.).

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретические: изучение, обобщение и сравнительный анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические: анкетирование, тестирование студентов;

- методы количественной и качественной обработки данных исследования.

Экспериментальной базой исследования стал Педагогический институт Иркутского государственного университета. Исследовательская работа проводилась со студентами 4 курса, обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование». В эксперименте приняли участие 83 студента.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Каждая профессия предъявляет требования к на-

бору способностей, проявлению эмоций и мыслей. Чем более длительное время человек занимается каким-либо видом деятельности, тем больше проявляются в нем профессиональные черты. Специфика педагогической деятельности заключается в активной умственной деятельности и постоянном напряжении нервной системы. Это обусловлено большим объемом аналитической деятельности мозга, хроническим дефицитом времени и высоким уровнем личной мотивации педагога. Все эти особенности несут отпечаток на имидже учителя.

Имидж – это целенаправленно созданный образ какого-либо лица, явления, предмета. Он фиксирует определенные характеристики и оказывает эмоционально-психологическое воздействие на окружающих. Секрет успеха профессионального имиджа педагога прямо зависит от того, насколько удачно создан облик, который соответствует ожиданиям других людей. Имидж, который постоянно не подкрепляется в реальности, не имеет смысла. Для педагога как профессионала важен контакт с окружающим миром. Поэтому главными составляющими его имиджа являются: педагогические способности, коммуникативные способности, способности к созданию позитивного внешнего образа себя (визуальная привлекательность).

Особенности профессиональной деятельности педагога отражаются и на его имидже. Специфика имиджа педагога определяется принадлежностью профессии к системе профессий «человек – человек», ценностями и целями, лежащими в основе педагогической деятельности, спецификой структуры имиджа и тем, что основной функцией имиджа специалиста социальной сферы является создание доверительных отношений с клиентом за счет умения продемонстрировать профессионализм, проявить личностные качества и умения, которые и создают репутацию педагогу как профессионалу.

Анализ научно-методической литературы позволил нам выделить методы, средства, условия, технологии формирования имиджа педагога, которые послужили методической основой для проведения экспериментальной работы в ходе дальнейшего эмпирического исследования.

Экспериментальная работа состояла из трех взаимосвязанных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На этапе констатирующего эксперимента выявлялись представления студентов о профессиональном имидже педагога. В ходе формирующего этапа для участвующих в эксперименте студентов 4 курса был введен в учебный план спецкурс «Педагогический имидж». Кроме того, студенты имели возможность в течение семестра участвовать в различных видах квазипрофессиональной и профессиональной деятельности на базе Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор», который работает в Педагогическом институте. Осуществлялось консультирование инициативных студентов - волонтеров в процессе подготовки и реализации их собственных социально-значимых добровольческих проектов, направленных на различные целевые группы. Целью контрольного эксперимента явилось определение уровня эффективности проведённой экспериментальной работы.

Рассмотрим констатирующий эксперимент. Изучение представлений студентов о профессиональном имидже педагога проводилось нами в соответствии с ранее определёнными критериями: педагогические способности, коммуникативные способности, способности к созданию позитивного внешнего образа себя (визуальная привлекательность). Исследование, исходя из поставленных в работе задач, проводилось в несколько этапов:

1. На первом этапе выявлялись критерии оценки имиджа педагога студентами, на основе полученных данных разрабатывался инструментарий изучения имиджа педагога в вузе. Проводилось исследование представлений студентов о понятии «имидж» и «имидж

педагога» (авторская анкета).

2. Вторым этапом стало исследование оценок студентами значимых имиджевых качеств педагогов (методика «Педагогические ситуации» С.Л. Климуха).

3. На третьем этапе мы изучали уровень развития у студентов-выпускников коммуникативных и педагогических способностей как важных критериев в структуре педагогического имиджа (методика «КОС» В.В. Синявского, Б.А. Федоришина).

В итоге констатирующего эксперимента мы установили, что у достаточно значимой выборки испытуемых по разным критериям и показателям отмечены низкие уровни. Это и проблемы когнитивного аспекта, например, многие студенты недостаточно адекватно понимают сущность понятий «имидж» и «педагогический имидж», знания их отрывочны и несистемны. Представления студентов о профессионально значимых качествах личности педагога размыты и неконкретны. У многих выпускников обозначились проблемы в развитии коммуникативных и организаторских способностей, а также низкий уровень развития педагогических способностей (на деятельностном уровне их применения). Всё это обусловило необходимость организации специальной работы с будущими педагогами по формированию педагогического имиджа [19].

Основное содержание формирующего эксперимента составили занятия спецкурса «Педагогический имидж». Данный учебный курс призван помочь будущему педагогу определить и осознать свой профессиональный образ, научить основам имиджирования, разработке своего педагогического имиджа, самопрезентации в условиях конкуренции современного рынка труда. Исходя из этого, были определены его цель и задачи. Цель курса – формирование индивидуального педагогического имиджа будущего учителя, основанного на осознании личностно-профессиональной «Я-концепции», потребности в самосовершенствовании и реализации творческого потенциала личности в педагогической деятельности.

Введение данного предмета для студентов старших курсов является весьма целесообразным, т.к. в этот период становления будущих педагогов уже начинает складываться определенный стиль профессиональной деятельности, студенты осознают важность своего образа для выбранной специальности и задумываются о будущем профессиональном успехе и карьере учителя. Они стремятся к созданию удачного имиджа своей профессии, что и является результатом обучения на занятиях по данному предмету.

Курс «Педагогический имидж» базируется на знаниях и умениях, полученных студентами в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. В результате его изучения студенты присваивают следующие теоретические знания: имидж, имиджелогия, компоненты имиджа, визуальность, эффект личного обаяния учителя, психологические свойства личности как составляющие её имиджа, психологическое здоровье педагога, коммуникативность и социальные умения учителя как основа его профессионального имиджа, этикет и культура делового общения, имиджмейкер, механизмы создания имиджа, идентификация, персонификация, законы имиджирования, стилистика, индивидуальный профессиональный стиль учителя, презентация и самопрезентация учителя, техника самопрезентации. Они также овладевают умениями: определять компоненты имиджа, создавать свой профессиональный педагогический имидж на основе знания его механизмов, разрабатывать индивидуальный профессиональный стиль деятельности педагога; презентовать себя на любых деловых встречах, при устройстве на работу, а также в неофициальной обстановке; использовать рекламу (СМИ) для самопрезентации перед различными субъектами образовательного процесса.

Существенной характеристикой занятий по представленному предмету является их творческая на-

правленность. Будущие педагоги выполняют различные задания, требующие проявления нестандартного мышления, оригинальности идей, находок, эрудиции, способности ориентироваться в различных ситуациях, импровизации. Например, в рамках самостоятельной работы студенты разрабатывали различные средства выражения своего профессионального имиджа: особенности поведения, стиль одежды, манеру говорить, невербальные средства общения, дизайн интерьера своего дома и школьных помещений в стиле своего имиджа.

Стремление к созданию яркого имиджа – мощный внутренний мотиватор, побуждающий личность на огромную работу над собой, на преодоление в себе всего того, что мешает добиваться поставленных целей. Именно это является основой личностно-профессионального становления педагога, условием его профессионального успеха и самореализации в любимом деле. Таким образом, учебный курс «Педагогический имидж» способствует профессиональному самоопределению и самоутверждению студентов, активизирует их целенаправленную деятельность по овладению будущей профессией и создает условия для личностно-профессионального роста будущих специалистов сферы образования.

Целью контрольного эксперимента явилось определение уровня эффективности проведенной экспериментальной работы. Как и на констатирующем этапе, нас интересовал когнитивный аспект сформированности педагогического имиджа, мотивационно-потребностный и деятельностный. В качестве диагностических средств на контрольном этапе мы использовали задания для итогового контроля знаний студентов (зачета), различные виды промежуточного контроля (тестирование, аннотирование, составление глоссария, написание эссе, сочинений, разработка интервью, рекламных видеороликов, написание отзыва о работе, составление резюме, ведение дневника личностно-профессионального роста, тестирование респондентов, написание реферата и др.), контрольно-оценочные средства и материалы. Они позволили определить уровень овладения студентами теоретическими знаниями (когнитивный аспект) по целому ряду вопросов: Имиджология как новая отрасль научного знания. Имидж в профессии педагога. Компоненты имиджа. Понятие удачного имиджа в политике, бизнесе, культуре, образовании и др.

По окончании изучения спецкурса был проведен дифференцированный зачет, все студенты выполняли задания как теоретического, так и практического характера: 1. собеседование по теоретическим вопросам курса; 2. представление и защита собственного имидж-проекта. Итоговое собеседование позволило установить уровень овладения будущими педагогами теоретическими понятиями курса, основными представлениями в области имиджологии и разработки педагогического имиджа современного специалиста сферы образования.

По результатам итогового собеседования все студенты получили положительную оценку своих знаний (100%). Вместе с тем, была выделена группа студентов (50%), которые свободно владели теоретическими понятиями дисциплины; проявляли системность знаний учебного материала и способность устанавливать связи между теоретическими понятиями; умели делать перенос теоретических знаний в практическую область применения; были способны интегрировать знания в области смежных проблем психолого-педагогической науки и на этой основе находить решение нестандартным педагогическим ситуациям; умели свободно выполнять задания, предусмотренные программой, усвоили основную литературу и знакомы с дополнительной литературой, рекомендованной программой; понимали значение приобретенных знаний для будущей профессии, проявляли творческие способности в понимании, изложении и использовании учебно-программного материала. Ответы данных студентов были отмечены как «отлич-

ный уровень».

Вторая группа студентов (37%) показала уровень знаний «хорошо». Они владели теоретическими знаниями, достаточно свободно оперировали ими; успешно выполняли предусмотренные в программе задания, усвоили основную литературу, рекомендованную в программе; показывали систематический характер знаний по дисциплине и были способны к их самостоятельному пополнению и обновлению в ходе дальнейшей учебной работы и профессиональной деятельности; осуществляли частичный перенос теоретических знаний в прикладную область имиджологии; проявляли незначительные нарушения в установлении взаимосвязи между теоретическими понятиями; решение нестандартных педагогических ситуаций осуществляли не всегда с помощью интеграции знаний.

Незначительное количество будущих педагогов (13%) составили третью группу с уровнем знаний «удовлетворительно». Они обнаружили знание основного учебного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии; справлялись с выполнением заданий, предусмотренных программой; были знакомы с основной литературой, рекомендованной программой; допускали погрешности в ответах в ходе итоговой аттестации, но обладали необходимыми знаниями для их устранения под руководством преподавателя.

Разработка собственного имидж-проекта позволила нам определить уровень сформированности педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования на мотивационно-потребностном и деятельностном уровнях, т.к. предполагала применение полученных знаний в будущей профессиональной области. Все студенты успешно представили и защитили свои имидж-проекты, которые они планируют удачно использовать в своей будущей профессиональной деятельности. Таким образом, результаты проведенной экспериментальной работы дают основание утверждать, что цель нашего исследования достигнута, задачи решены. Наши предположения нашли подтверждение в ходе всех этапов работы.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Формирование имиджа педагога, учитывающего специфику педагогического труда, является одним из путей гуманизации образования и повышения эффективности педагогической деятельности [20]. Сущность имиджа педагога, его роль, условия формирования требуют особого рассмотрения, разработки способов его диагностики, стимулирования его проявления, превращения в полноценный фактор педагогического процесса. Работа педагога альтруистична, а значит, имидж педагога – это не только индивидуальная цель. Личность педагога способствует формированию личности ученика. Повседневное непосредственное влияние эффективней шаблонного воспитания. Забота педагога о своем имидже – немаловажная задача педагогической деятельности. Обучение, воспитание, развитие детей – это сущность педагогического труда. Следовательно, забота педагога о своем имидже – это также профессиональное требование.

Теоретические выводы и прикладные результаты исследования определяют перспективы дальнейших исследований имиджа как личностного феномена. Эти перспективы связаны в первую очередь с углубленным изучением конкретных сфер имиджобразующей деятельности в контексте практики, связанной с формированием наиболее социально востребованных имиджей и выработкой научно-практических рекомендаций применительно к конкретным типам профессионального имиджа. Представляется перспективным также дальнейшая разработка алгоритма создания продуктивного имиджа педагога в зависимости от профессиональных особенностей субъекта-прообраза и конкретных профессионально-деятельностных и организационно-управленческих задач, решаемых посредством имиджа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Котова Е.М. Профессиональный имидж педагога // Юридическая психология. 2010. № 2. С. 28-33.
2. ИМИДЖ: 100 определений понятия: словарь / О.М. Ковтунова, А.Н. Ковтунова. Екатеринбург, УрГПУ, 2008. 184 с.
3. Горчакова В.Г. Имидж. Искусство и реальность. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 279 с.
4. Капустина З.И. Имидж современного педагога // Учитель. 2006. № 1. С.43-48.
5. Ковальчук А. С. Основы имиджологии и делового общения. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 256 с.
6. Новокшонова М.А. Имидж педагога: знание, опыт, мастерство // Учитель. 2005. № 3. С.69-73.
7. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехники, психотехнологии. М.: Омега-Л, 2009. 272 с.
8. Перельгина Е.Б. Психология имиджа. М.: Аспект Пресс, 2002. 223 с.
9. Почепцов Г.Г. Имиджология. М.: Рефл-Бук; К.: Ваклер, 2004. 576 с.
10. Ушакова Н.В., Стрижова А.Ф. Имиджология. М.: Дашков и К, 2015. 278 с.
11. Шепель В.М. Имиджология. М.: Народное образование, 2002. 576 с.
12. Шепель В.М. Имиджология: секреты личного обаяния. М.: ЮНИТИ, 1994. 320 с.
13. Браун Л. Имидж-путь к успеху. СПб.: Питер, 2001. 95 с.
14. Панасюк А.Ю. Имидж. Энциклопедический словарь. М.: Рипол Классик, 2007. 767 с.
15. Почепцов Г. Г. Паблик рилейшнз для профессионалов. М.: Ваклер, 2005. 638 с.
16. Петрова А.А. Имидж и судьба человека (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www/academim.org/art/etrovasudba/html>. 7.03.2009.
17. Кыштымова И.М. Индивидуальный образ: введение в психосемиотику имиджа: монография. Иркутск: БГУЭП, 2006. 189 с.
18. Калужная Е.Г. Имидж: предыстория и культурологическое обоснование // Известия Уральского государственного университета. Гуманитарные науки. Выпуск 12. 2006. № 47. С.45-52.
19. Федосова И.В. Представления студентов о профессиональном имидже социального педагога // Инновационная наука: Международный научный журнал. 2016. № 1. Ч.2. С.220-225.
20. Федосова И.В. Профессиональный имидж педагога в контексте личностно-профессиональной подготовки будущего специалиста сферы образования // Психология в экономике и управлении. 2014. № 1 (11). С. 117-120.

УДК 378.147

**К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ
СОТРУДНИЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ВУЗА**

© 2016

Харченко Светлана Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. Актуализация научного дискурса, предметом обсуждения которого являются возможности формирования менталитета сотрудничества в современном российском сообществе, обусловлена объективной необходимостью современного человека «быть сотрудником» на разных уровнях взаимоотношений. В этой связи одной из важнейших личностных характеристик современного человека, определяющих продуктивность его взаимодействия с другими людьми, является культура сотрудничества. Особую значимость в этом контексте приобретает вопрос о личности студента вуза – будущего профессионала, процессах ее профессионального самоопределения в качестве «человека культуры». В качестве условия развития культуры сотрудничества студентов вуза нам представляется целесообразным рассматривать включение обучающихся в кластерное взаимодействие, организуемое в рамках учебного процесса вуза и обладающее, на наш взгляд, значительным образовательным потенциалом для формирования культуры сотрудничества студентов. В образовательном процессе вуза одним из вариантов решения проблемы может выступать взаимодействие обучающихся и специалистов внешних учреждений, организуемое в рамках локального образовательного кластера, преимуществами которого являются активное включение студентов в совместную с профессионалами деятельность по производству конкретного социально-значимого продукта, самостоятельный выбор студентами и преподавателями кластеров, самоорганизационный характер взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, кластерное взаимодействие, сотрудничество, совместная деятельность, культура сотрудничества, конкурентоспособность, образовательный кластер, локальный образовательный кластер, социально-значимый продукт.

**TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF CULTURAL COOPERATION
STUDENTS IN A HIGH SCHOOL**

© 2016

Harchenko Svetlana Albertovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair «Pedagogy»
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The actualization of scientific discourse, the subject of which is the possibility of the formation of the mentality of cooperation in modern Russian community is determined with the objective necessity of modern man “to be an employee” at different levels of relationships. In this case, one of the most important personal characteristics of modern man, determining the productivity of its interaction with other people is a culture of cooperation. The particular importance in this context takes on the question of the identity of the university student as a future professional in the processes of its professional self-determination as a person of culture. To develop the culture of student cooperation in a high school we believe it appropriate to consider the inclusion of students in the cluster interaction, organized within the framework of the educational process of the university, and having, in our view, a significant educational potential for the development of students’ culture of cooperation. In the educational process of the university one of the solutions to the problem may be a collaboration of students and professionals outside institutions, organized in the framework of local educational cluster, the benefits of which are the active involvement of students in collaboration with the professionals involved in production of a particular socially significant products, self-selection of students and clusters of teachers, self-organizational nature of the interaction.

Keywords: interaction, cluster interaction, cooperation, synergy, collaboration culture, competitiveness, educational cluster, local cluster of educational, social and meaningful product.

Современная эпоха общественного развития, характеризующаяся как «эпоха массового сотрудничества», предопределяет объективную сложность и многоплановость жизни субъекта в актуальной социокультурной ситуации и ставит его перед необходимостью «быть сотрудником» на разных уровнях взаимоотношений. В этой связи очевидно, что «сегодняшнее образование и воспитание в России должно быть направлено на становление человека культуры», взаимодействующего на «уровне сотрудничества и диалога» [1]. Особую значимость в этом контексте приобретает вопрос о личности студента вуза – будущего профессионала, процессах ее самоформирования и профессионального самоопределения.

Следует отметить, что в педагогической науке проблема сотрудничества активно и всесторонне изучается и эксплицируется в нашей стране и за рубежом. О высоком научном интересе к данной проблеме свидетельствует довольно широкий круг исследований, разрабатывающих различные аспекты сотрудничества: организацию учебного сотрудничества (А.И. Донцов, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др.); педагогику взаимодействия (А.С. Белкин, И.А. Зимняя, Е.В. Коротаева, А.И. Кравченко, Е.Л. Федотова, Н.И. Шевандрин); педагогику поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) и др.

В последние годы предпринимались исследования сотрудничества как многозначного педагогического

феномена в разных контекстах: использование сотрудничества как личностно-ориентированной технологии обучения школьников (Н.Н. Филяровская, 2004, С.Л. Бояринцева, 2007); формирование у подростков умения сотрудничать (М.Ю. Зайцева, 2006); подготовка младших школьников к деловому сотрудничеству (Е.С. Лутошьева, 2007); воспитание культуры учебного сотрудничества младших школьников (Д.Б. Азизова, 2008); реализации концептуальных идей и средств педагогики сотрудничества в современной школе (Н.А. Копылова, 2007, Ч.Н. Сафиуллина, 2009) и др. Данные исследования посвящены изучению возможностей использования потенциала сотрудничества в образовательном процессе современной школы.

Вопросы реализации идей сотрудничества в системе профессионального образования освещены в диссертационных исследованиях Л.В. Грошевой (2000), Т.И. Смаглий (2003), В.В. Широковой (2004), С.В. Нетбайло (2008), Е.А. Макаровой (2011), О.С. Лаврентьевой (2012) и др.

Анализ научных источников, в той или иной мере раскрывающих теоретические и практические аспекты сотрудничества, а также анализ практики взаимодействия в вузе позволяют констатировать, что проблема сотрудничества в пространстве вуза не получила исчерпывающей разработки в педагогической науке. Опыт реализации идей сотрудничества в системе высшего образования имеет фрагментарный характер.

Вместе с тем, изучение теории вопроса, основанное на анализе точек зрения представителей разных научных направлений дает основания для утверждения высокого категориального статуса сотрудничества в современном гуманитарном знании, а также позволяет нам определить собственную позицию, согласно которой сотрудничество определяется как согласованная совместная деятельность субъектов в одном физическом или виртуальном пространстве, которая имеет самоорганизационный характер и выраженную интенцию на создание качественно новой ценности как социально значимого результата, аккумулирующего в себе личностные приращения каждого участника совместных действий. Согласно предлагаемому нами пониманию, одной из важнейших личностных характеристик современного человека является культура сотрудничества.

При этом культура сотрудничества представляет собой синтез личностных качеств субъекта, определяющих его способность вступать в отношения с другими людьми. Среди них доминирующими являются проявление доверия в межличностных отношениях, умение составлять общность с субъектами совместной деятельности, способность к генерации, свободному выражению и реализации новых (неординарных) идей, направленность личности на конструктивное разрешение противоречий.

Поиск путей решения проблемы развития культуры сотрудничества студентов вуза вывел нас на изучение возможностей использования с этой целью образовательного потенциала кластерного взаимодействия. Дальнейшее теоретическое исследование позволило установить, что кластерное взаимодействие является одним из вариантов реализации кластерного подхода, эксплицированного достаточно широко в научных работах современных исследователей.

Как показал теоретический анализ, проблема кластеров в образовании представлена в современных исследованиях в самых разных контекстах с точки зрения анализа сущности понятия кластеров, процесса их формирования, этапов развития, конкурентоспособности, а также эффективного использования кластерных инициатив в образовательном процессе [2-15 и др.]

Тем самым мы утвердились в мысли о том, что использование кластерного взаимодействия в качестве инструмента развития культуры сотрудничества студентов вуза оправдано и обусловлено возможностью актуализации механизмов совместной деятельности участников кластера в процессе взаимодействия.

На основании вышеизложенного мы пришли к обоснованию собственной позиции, согласно которой кластеры были определены нами как высокопродуктивная форма кооперации субъектов, различающихся по уровню личностно-образовательного потенциала, ресурсных возможностей, профессиональной готовности, специальности, согласованная учебно-профессиональная деятельность которых опосредована общей целью, направленной на производство социально-значимого продукта или услуги.

При этом кластерное взаимодействие, направленное на развитие культуры сотрудничества студентов, представляет собой процесс включения субъектов локального образовательного кластера в продуктивную совместную деятельность самоорганизационного характера, осуществляемую с участием специалистов-профессионалов, смыслообразующим ядром которой является выраженная интенция на создание ценности как социально значимого результата. В ходе данного процесса происходит объединение ресурсов и потенциалов участников, определение их общих интересов и стратегий, что, в свою очередь, придает взаимодействию статус культурного.

Включение студентов 2 и 4 курсов в кластерное взаимодействие происходило в рамках изучения дисциплины «Педагогические основы кластерного взаимодействия», в процессе объединения их в кластерные

группы, деятельность которых была опосредована выраженной направленностью на создание ценности как социально значимого результата. Данное обстоятельство определяло самоорганизационный характер взаимодействия: работая в рамках кластера, студенты демонстрировали согласованное поведение и взаимоподдерживающие связи.

Следует отметить, что в процессе теоретического анализа и осмысления образовательного потенциала кластерного взаимодействия нами был составлен алгоритм совместной деятельности его участников, предполагающий выделение основных этапов создания студентами кластеров, каждый из которых был направлен на формирование тех или иных компонентов культуры сотрудничества студентов. Таким образом, основными этапами алгоритма кластерного взаимодействия, направленного на формирование культуры сотрудничества обучающихся, стали следующие:

Этап 1. Изучение интересов участников кластерного взаимодействия.

Этап 2. Анализ и исследование ключевых вопросов кластера.

Этап 3. Запуск кластера.

Этап 4. Презентация продукта деятельности как результата кластерного взаимодействия.

Этап 5. Оценивание эффективности кластерного взаимодействия, рефлексия.

Для нас были значимы принципы самого процесса кластерного взаимодействия, выделенные Д. Рензулли:

1. Акцент на практическом применении изучаемого материала и развиваемых навыков.
2. Самостоятельный выбор студентами и преподавателями кластеров, в которых они хотели бы участвовать.
3. Объединение студентов разных групп и курсов в группы со схожими интересами.
4. Отсутствие четко структурированного плана или графика.
5. Руководство кластером с использованием достоверной методологии и информации и материалов продвинутого уровня по аналогии с креативными профессионалами и исследователями.
6. Обеспечение возможностями развития многочисленных талантов внутри кластера через разделение труда.
7. Выделение специальных временных блоков для реализации кластеров.
8. Исключение принципов традиционных образовательных учреждений [16, с. 36].

Содержание данных принципов свидетельствует о том, что в случае соответствия им кластерное взаимодействие будет способствовать актуализации механизмов самоорганизации участвующих в нем субъектов. Поэтому в качестве наиболее значимых из них мы выделяем самостоятельный выбор студентами тематики кластеров и кластерных групп, в которых они хотели бы участвовать, отсутствие четко структурированного плана или графика, а также исключение принципов традиционных образовательных учреждений.

Подтверждение данной точки зрения мы находим у Н.Ю. Посталюк, которая констатирует проблему «преобладания педагогических мер воздействия (организации, управления, регуляции) в ущерб самоорганизации, самоуправлению» в образовательном пространстве вуза [17, с. 26].

Далее ученый подчеркивает, что «человек более продуктивно вовлекается в те виды деятельности, которые воспринимаются им как выбранные свободно. Только в том случае, когда студенты принимают непосредственное участие в постановке целей своей деятельности, имеют возможность выбрать форму усвоения содержания, метод обучения, они чувствуют себя полноправными субъектами образовательного процесса, свободными в творческой реализации принятых ими (и поэтому личностных) целей развития» [Там же, с. 27].

Именно поэтому «позиция сотрудничества преподавателя характеризует некоторую отстраненность, невмешательство преподавателя, отсутствие ярко выраженного воздействия, резкое снижение «просветительской активности» [Там же, с. 82].

Таким образом, участники кластера взаимодействовали в ситуации свободы выбора условий, способов деятельности, а также партнеров кластерного взаимодействия, что, в свою очередь, приводило к повышению индивидуальной ответственности каждого за результат совместной деятельности. При этом обогащение взаимодействия происходило за счет сочетания разнообразных потенциалов субъектов кластера, среди которых были преподаватели ВСГАО, студенты старших курсов, магистранты, профессионалы, родители студентов, педагоги-воспитатели Детского дома № 1 г. Иркутска, учащиеся Вальфдорской школы г. Иркутска, представители кафедры инфекционных болезней Иркутской государственной медицинской академии последипломного образования.

Организуя деятельность кластеров, мы акцентировали внимание на возможностях персонализации при выборе проблемы студентами, осознания важности проблемы для каждого участника кластерного взаимодействия и вновь сформировавшейся группы, разделяющей общие интересы. Этап конкретизации области и задач кластерного исследования предполагал использование метода коллективной генерации идей и привнесения в процесс взаимодействия элементов коллаборативного хаоса и конструктивных противоречий, значимо обогащающих процесс сотрудничества и способствующих осмыслению культурных констант взаимодействия его участниками.

Участники кластера решали, будут ли они создавать один продукт или различные подгруппы внутри кластера будут ориентированы на создание различных продуктов. С этой целью в кластере было организовано разделение труда, аналогичное существующему на производстве, что позволило обучающимся владеть частью продукции и найти ту нишу, то дело, которое комплиментарно их интересам, талантам и стилям самовыражения. Делегирование друг другу поручений, определяющих эффективность совместной деятельности, способствовало развитию такого компонента культуры сотрудничества как доверие.

На наш взгляд, совместные действия участников кластера, обусловленные общей целью взаимодействия, способствовали формированию общности как компонента культуры сотрудничества будущих педагогов: во взаимодействии с другими происходило обнаружение субъектами сотрудничества собственных ценностей и личностных смыслов.

Следует подчеркнуть, что усилия участников каждого кластера были направлены на получение результата – оригинального, уникального, социально ценного продукта. Таким образом, цикл совместной деятельности в кластерах завершился получением коллективного продукта, характеризующегося полезностью (наличием целевой аудитории) и новизной (оригинальностью).

Социальная значимость продуктов разных кластеров подтверждалась наличием реальных целевых аудиторий, придающих смысл и направление совместной деятельности. Так, например, кластер «Памятники Иркутска в судьбах людей» был организован с целью создания собственного фильма, посвященного историческим местам города. Студенты в течение пяти недель изучали историю памятников города и занимались съемками оригинального фильма-путеводителя по памятным местам Иркутска. Их целевой аудиторией явились студенты педагогического института, интересующиеся историей родного города, а также туристы, гости столицы Иркутской области. В деятельности кластера принимали участие студенты 4 курса бакалавриата, в то время как фасилитатором кластера являлся родитель одной из

студенток – профессионал в области видеосъемки.

Статус лучшего заслужил кластер на тему «Мыльная история». Участники данного кластера успешно освоили технологию изготовления мыла авторской работы, являясь при этом великолепными дизайнерами, авторами собственных оригинальных решений. Консультирование студентов представителем кафедры химии ВСГАО позволило студентам изучить и понять технологию мыловарения, использовать в процессе производства продукции научную литературу. Особенно значимым событием было участие в данном кластерном взаимодействии детей, учащихся шестого класса Вальфдорской школы города Иркутска. Студенты научили их изготавливать мыло, дети же, в свою очередь, придумали интересные варианты подарочных упаковок для продукции. Кульминацией кластера явилась демонстрация собственного фильма, а также выставка-продажа изготовленной продукции.

Следует отметить, что в процессе презентации студенты демонстрировали не только сам продукт, но и владение технологией его изготовления. Мы полагаем, что приобретенные в процессе моделирования и производства продуктов умения позволят будущим педагогам не только найти «дело по душе» (хобби), но и значительно обогатят возможности их будущей профессиональной самореализации.

Интересным и значимым для нас наблюдением стало то, что студенты, анализируя эффективность деятельности собственного кластера, обращали внимание не столько на качество полученного продукта, сколько на степень их удовлетворенности процессом взаимодействия друг с другом.

Участники кластерного взаимодействия высоко оценили возможность работать «на доверии» в условиях открытого общения и свободного обмена идеями и мнениями, что, в свою очередь, способствовало изменению качества взаимодействия между участниками кластера. Так, например, студенты отмечали, что в процессе работы «очень сдружились», «отношения стали более доверительными», «научились слушать друг друга», «раньше почти не общались, т.к. учимся в разных группах, а теперь стали хорошими друзьями». Отвечая на вопрос: «Какой тип взаимодействия, на ваш взгляд, сложился в кластере?», участники разных кластеров были единодушны и определили его как сотрудничество. Таким образом, можно полагать, что приведенное выше свидетельствует о том, что кластерная форма организации деятельности студентов обладает рядом существенных преимуществ по отношению к традиционным формам обучения в высшей школе.

Свидетельством повышения уровня развития культуры сотрудничества студентов экспериментальной группы явилась выраженная положительная динамика по всем выделенным нами критериям и показателям изучаемого феномена. Возрастание уровня развития исследуемого феномена было подтверждено данными контрольного этапа исследования, а также методами математической статистики.

Таким образом, анализируя результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, мы пришли к выводам, подтверждающим наше предположение о том, что повышение эффективности процесса развития культуры сотрудничества студентов вуза может быть достигнуто в случае, если его условием выступит включение студентов в кластерное взаимодействие.

Представленный исследовательский опыт открывает перспективы дальнейших разработок, направленных на изучение смежных вопросов заявленной многоаспектной проблемы. К их числу, на наш взгляд, может быть отнесено исследование возможностей развития культуры сотрудничества студентов в воспитательном пространстве вуза. Предметом дальнейшего педагогического поиска может также стать выявление и обоснование новых методов, форм, технологий организации образо-

вательного процесса в вузе, в полной мере реализующих педагогический потенциал идей сотрудничества как наиболее продуктивного вида межсубъектного взаимодействия.

Проблема развития культуры сотрудничества универсальна и, вместе с тем, сложна и многоаспектна. Необходимость ее решения детерминирована современной социокультурной ситуацией, характеризующейся нелинейными процессами нового культурного синтеза, во многом определяющего горизонты общественного развития. Мы полагаем, что проведенное исследование в определенной мере поможет разрешению заявленной проблемы, а также сможет стать основой для ее новых перспективных разработок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Возчиков В.А. Педагогические аспекты становления человека культуры // Педагогика. 2000. № 2. С. 43–49.
2. Барышникова М. Ю. Кластерное взаимодействие в стратегических программах развития // Ректор вуза. 2012. № 4. С. 18–21.
3. Буреш О.В. Формирование образовательно-научно-производственных кластеров как стратегия повышения конкурентоспособности региона // Высш. образование в России. 2009. № 3. С. 120–125.
4. Глуздов В. Педагог новой формации // Образование: цели и перспективы. 2010. № 10. С. 44–46.
5. Давыденко Т.Г. О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций // Высш. образование в России. 2008. № 7. С. 69–72.
6. Журавлёва М.В. Профессиональная подготовка кадров на основе кластерного подхода // Alma mater: Вестн. высшей школы. 2010. № 2. С. 50–55.
7. Игнатова И. Кластерный подход в управлении учреждением образования // Нар. образование. 2009. № 8. С. 62–66.
8. Корчагин Е.А. Социальное партнерство как механизм управления образовательным кластером // Инновации в образовании. 2007. № 6. С. 43–51.
9. Лапыгин Д.Ю., Корецкий Г. А. Контуры регионального образовательного кластера // Экономика региона. 2007. № 18. С. 25.
10. Мухаметзянова Г. ДПО – основа профессиональной мобильности и социальной защищенности // Высш. образование в России. 2007. № 7. С. 82–87.
11. Родионов А.В. Развитие экологической культуры руководителя школы в системе последипломного образования на основе кластерного подхода // Преподаватель XXI. 2007. № 1. С. 53–56.
12. Романцев Г. Центр высшего педагогического образования – новая форма институциональной трансформации // Образование: цели и перспективы. 2010. № 10. С. 30–33.
13. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 102 с.
14. Смирнов Д.В. Система дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода: автореф. дис... док. пед. наук. Шуя. 2012. 50 с.
15. Соколова К.С. Использование кластерного подхода в целях повышения конкурентоспособности системы образования: сравнительный анализ международного опыта // Современ. исслед. соц. проблем. 2010. № 4.1 (04). С. 531–541.
16. Рензулли Дж.С., Джентри М., Рейс С.М., Селюк Е. Ю. Обогащающее обучение: Путеводитель по практико-ориентированному, основанному на потребностях студентов обучению. Владивосток: ВГУЭС, 2006. 336 с.
17. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху: учеб. пособие для слушателей фак. повышения квалификации преподавателей вузов. Казань: Изд-во Казан. ун-та. 1992. 104 с.

УДК 378.14

**ПРЕИМУЩЕСТВА МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В ВУЗАХ СЕРВИСА**
© 2016**Хохленкова Людмила Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Межкультурные коммуникации»*Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)*

Аннотация. Эффективному решению проблемы обучения иностранному языку, как средству межкультурной коммуникации может способствовать метод проектов, который позволяет создать языковую среду и использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Отличием метода проектов от традиционных является то, что он способствует активизации мышления обучаемых. Метод проектов позволяет внедрить в учебный процесс активные формы обучения иностранному языку будущих специалистов туристических направлений, и использовать когнитивные процессы высокого уровня (анализ, синтез, критическое мышление), формирует умение перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе, предполагает рефлексивную деятельность, которая стимулирует самостоятельный поиск информации. Проектная деятельность отражает современную тенденцию обучения иностранному языку в высшей школе, ориентирует на исследовательскую поисковую модель обучения, способствует принятию новых решений, расширению языковых знаний и развитию коммуникативных умений обучаемых. Вышеперечисленные преимущества метода проектов повлияли на внедрение этого метода в процесс обучения иностранному языку будущих специалистов туристических направлений Поволжского государственного университета сервиса. Мы используем метод проектов на том этапе обучения иностранному языку, когда происходит личностное, социальное и профессиональное самоопределение обучаемых. Метод проектов способствует повышению качества обучения иностранному языку, расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, усиливает «личную сопричастность» обучаемых к ситуациям, которые создают общий побудительный фон к профессиональной деятельности, самореализации, проявлению креативности, самостоятельности, и, таким образом, приводит к повышению мотивации изучения иностранного языка.

Ключевые слова: метод проектов, иностранный язык, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, коммуникативные умения, профессиональная деятельность, личностно-деятельностный подход, активные формы обучения, активизация мышления, рефлексивная деятельность, творческое саморазвитие, критическое мышление, креативность.

**THE ADVANTAGES OF PROJECT METHOD IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING OF THE FUTURE SPECIALISTS OF TOURIST DESTINATIONS
AT UNIVERSITIES OF SERVICE**

© 2016

Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the Department "Intercultural communication"*Volga Region State University of Service, Togliatti (Russia)*

Abstract. To decide the problem of teaching foreign language as a means of intercultural communication may contribute to project-based teaching, which allows you to create the language environment and to use foreign language in professional activity. The distinction of projects from a traditional is that it helps to activate the thinking of students. The method of projects allows to introduce in educational process the active methods of foreign language teaching of future specialists tourist directions, and use cognitive processes (analysis, synthesis, critical thinking), creates the ability to adapt in a rapidly changing modern society, suggests reflective activities that encourage independent information search. The project activity represents a recent trend of foreign language teaching in high education, focuses on research training model, promotes the adoption of new solutions, expansion of language skills and development of communicative skills of the learners. These method of projects' advantages has affected on the implementation of this method in the process of foreign language teaching of future specialists of tourist destinations, Volga state University of service. We use the method of projects at the stage of foreign language teaching occurs when learners have personal, social and professional self-determination. Method of projects helps to improve the quality of foreign language teaching, the expansion of the associative base in the assimilation of the language material reinforces "personal involvement" of students to situations that create common incentives background for professional activities, self-fulfillment, creativity, self-reliance, and, thus, increases the motivation of learning a foreign language.

Keywords: project-based teaching, foreign language, intercultural competence, intercultural communication, the personality-activity approach, communicative skills, professional activity, active forms of teaching, active thinking, reflective activities, creative self-development, critical thinking, creativity.

Новая политическая обстановка и новые социально-экономические изменения в России в последнее десятилетие, стремление к расширению международного сотрудничества и международных контактов существенно повлияли на расширение функций иностранного языка как предмета. Одним из требований учебного процесса является формирование межкультурной компетенции, которая предполагает знакомство не только с языком, но и культурой данной страны, национальным менталитетом, системой ценностей, традициями, обычаями [1-8]. Согласно научным исследованиям эффективному решению проблемы обучения иностранному языку, как средству межкультурной коммуникации может способствовать метод проектов, который позволяет создать языковую среду и использовать иностранный язык в профессиональной деятельности [9-10].

Е.Н. Полат и другие исследователи подчеркивают, что метод проектов основывается на развитии познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельно конструировать свои знания ориентироваться в информационном пространстве [11-15].

Известный методист в области обучения иностранному языку Р.К. Миньяр-Белоручев определяет проектную методику как «метод обучения, в основе которого лежит деятельностный (лично-деятельностный) подход к обучению. В данном методе предусматривается организация коммуникативно-познавательной деятельности ...» [16-17].

Как отмечает А.Н. Щукин «проектное задание, которое предстоит выполнить обучающемуся, непосредственно связывает процесс овладения языком с овладением определенным предметным знанием и возмож-

ностью реально использовать эти знания на практике. Таким образом, ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием личностно значимым для обучающегося, личностно мотивированным [18].

Отличием метода проектов от традиционных является то, что он способствует активизации мышления обучаемых. По мнению А.А. Вербицкого, именно «активное обучение формирует у обучаемых познавательную мотивацию, но речь должна идти не о принуждении к активности, а о побуждении к ней» [19].

Метод проектов позволяет внедрить в учебный процесс активные формы обучения иностранному языку будущих специалистов туристических направлений, и использовать когнитивные процессы высокого уровня (анализ, синтез, критическое мышление), формирует умение перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе, предполагает рефлексивную деятельность, которая стимулирует самостоятельный поиск информации [20-33]. Проектная деятельность отражает современную тенденцию обучения иностранному языку в высшей школе, ориентирует на исследовательскую поисковую модель обучения, способствует принятию новых решений, расширению языковых знаний и развитию коммуникативных умений обучаемых [34-43].

Вышеперечисленные преимущества метода проектов повлияли на внедрение этого метода в процесс обучения иностранному языку будущих специалистов туристических направлений Поволжского государственного университета сервиса. Мы используем метод проектов на том этапе обучения иностранному языку, когда происходит личностное, социальное и профессиональное самоопределение обучаемых, «... обучать надо так, чтобы сформировать внутренние мотивы, чтобы личность ощущала потребность в дальнейшем совершенствовании своих знаний и умений» [44]. Работая над внедрением метода проектов в обучение иностранному языку мы определили, что он может быть использован как заключительный этап определенного цикла работы над развитием и совершенствованием умений во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), где учитываются такие факторы, как:

- значимость в исследовательском и творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для его решения;
- теоретическая, практическая и познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная работа обучаемых;
- структурирование содержательной части проекта с указанием и оформлением поэтапных результатов;
- исследовательская работа: анализ полученных данных.

В настоящей статье представлен опыт работы по теме «Путешествие по Англии». Мы считаем, что этот проект относится к профессионально-ориентированному и исследовательскому типу, в процессе работы над которым обучаемые знакомятся с традициями и обычаями, культурой и достопримечательностями Англии. Проект способствует более полному овладению иностранным языком, как средством общения, а также творческому саморазвитию будущих специалистов в сфере туризма, развитию и совершенствованию полученных новых языковых знаний.

Мы определили цели проекта «Путешествие по Англии»:

- формирование коммуникативной компетенции обучаемых;
- активация изучаемого языкового материала;
- развитие творческой исследовательской активности обучаемых.

и задачи:

1. Коммуникативные:

- развитие умений говорения в речевых ситуациях;
- совершенствование лексических навыков;

- расширение знаний о стране изучаемого языка.

2. Воспитательные:

- воспитывать творческую самостоятельность обучаемых;
- развивать интерес к изучению иностранного языка;
- воспитывать у обучаемых эстетическую культуру восприятия современной действительности, чувство взаимной ответственности.

Для реализации проекта мы выделили три этапа:

I – подготовительный: цель этого этапа – сбор, анализ, структурирование информации, а также разработка рекомендаций и методик по работе над отдельными стадиями проекта. На этом этапе проектной деятельности у обучаемых формировались общие знания, то есть базовые знания английского языка, умения и навыки работы с бумажными и электронными носителями, навыки поиска и отбора необходимой информации в сети Интернет. Мы помогали обучаемым в организации данного процесса и советовали как записать полученные данные, как преподнести информацию группе, как проанализировать и объединить индивидуально собранные материалы в единое целое, проверить и оформить этот материал, как проект группы. Обучаемым предлагалось ответить на следующие вопросы:

- Что является содержанием проекта?
- Как можно получить информацию?
- Какие литературные источники использовались?
- Какие наиболее эффективные способы решения поставленной проблемы?

Поэтому важной стадией подготовительного этапа являлась разработка и составление в нашем проекте следующих методик:

- методика составления тематического словаря: многократное обращение к собственноручно созданному словарю обеспечивает студентам быстро и успешно овладеть лексикой по теме;

- методика составления аннотаций: обучение участников проекта правилам аннотирования позволяет им анализировать и синтезировать информацию и таким образом создать обширную базу текстовых опор быстрого доступа;

- методика составления ролевой игры: определение познавательной цели; характеристика содержания игры; описание условий организации игры; самоконтроль; оценка результатов;

- методика создания компьютерной презентации в программе Power Point: данная методика требует концентрации дополнительного времени и усилий, как со стороны руководителя проекта, так и со стороны его участников.

На подготовительном этапе формировалась база информационного и методического сопровождения обучаемых в ходе осуществления ими проектной деятельности (аудио и видеозаписи, печатный и иллюстративный материал).

II этап – выполнение проектной деятельности обучаемыми. Планирование работы над проектом начиналось с его коллективного обсуждения, обмена мнениями и согласования интересов обучаемых, выдвижения первичных идей на основе уже имеющихся знаний и специальных знаний, обсуждение презентаций команд, выбор экспертной комиссии, оформление бейджиков. На этом этапе формировались разнообразные формы самостоятельной деятельности обучаемых, ее исследовательский, поисковый и творческий характер, проявлялись креативность и критическое мышление, умение анализировать и разрешать спорные вопросы. В процессе проектирования мы предложим обучаемым следующие задания: определить список наиболее важных достопримечательностей Лондона, составить ряд аннотаций по предложенным аутентичным текстам, учитывая территориальный характер Англии, кратко представить традиции и обычаи, составить карту передвижения транспорта Лондона.

В результате обсуждения заданий обучаемые составили программу экскурсионного маршрута Лондона и посещения его достопримечательностей, разработали ролевою игру «Как добраться до...», используя карту города.

Затем обучаемые определили, что им предстоит достичь – исследовать, в чем заключается своеобразие традиций и обычаев Англии, как правильно рассказать туристам о достопримечательностях страны.

III этап – практический. На этом этапе осуществлялось структурирование полученной информации и интеграция полученных знаний, формирование коммуникативных умений и навыков. Коммуникативная ориентация отобранных аутентичных текстов нашла реализацию прежде всего в том, что будущие специалисты обеспечиваются аутентичными материалами, взятыми из оригинальных источников на английском языке, содержание и композиционно-речевая форма которых могут служить опорой для реализации определенной коммуникативной задачи в условиях создаваемых на занятии учебно-речевых ситуаций, максимально приближенных к реальным ситуациям профессионального общения. Для успешной творческой работы обучаемых профессионально-ориентированные аутентичные тексты имеют важное значение, отражая естественную языковую среду и поддерживая мотивацию учения. Такие тексты обладают огромным объемом фактической информации, служат информационной и мотивационной базой общения обучаемых с целью обмена мнениями. Обучаемые систематизировали полученные данные, которые объединяются в единое целое. Здесь учитывались два основных момента:

- чтобы научить описывать достопримечательности Лондона, необходимо вспомнить и активизировать грамматические конструкции (конструкции *there is/are*, *Passive Voice*, предлоги места), необходимую лексику (название внутренних объектов, имена собственные);

- нужно было продумать адекватные коммуникативные ситуации (описать самую красивую улицу Лондона; ваш знакомый хочет посетить Англию, посоветуйте ему самые известные музеи Лондона), где бы употреблялись соответствующие слова и выражения, этикетные нормы вежливости, более сложные в языковом плане интенции, воспитательные и повелительные конструкции.

В процессе проведения ролевой игры возросли как индивидуальные высказывания, так и речевое взаимодействие обучаемых (количество слов в одной фразе, число используемых оборотов речи, использование специальных клише, адекватная реакция на реплики участников игры), проявились качественные показатели говорения на английском языке, формировались такие специфические умения как: логическая последовательность, устройство своих мыслей в соответствии с выбранным типом ситуации.

В результате этой работы были составлены:

- тематический словарь;
- список ключевых слов;
- коллаж;
- аутентичные тексты «Лондонский Тауэр», «Города Англии», «Достопримечательности Англии», ролевая игра, презентация «Достопримечательности Лондона», «Традиции и обычаи Англии»

- туристический маршрут посещения Лондона;
- ролевая игра «Как добраться до ...?»;
- компьютерная презентация «Достопримечательности Лондона».

Хотелось бы подчеркнуть мотивационный аспект игровой деятельности посредством приобщения к жизни страны изучаемого языка, самостоятельность в решении творческих задач, существенное расширение страноведческих знаний, повышение общей коммуникативной культуры за счет целенаправленного поиска информации и ее последовательного анализа.

Метод проектов способствует повышению качества АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

обучения иностранному языку, расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, усиливает «личную сопричастность» обучаемых к ситуациям, которые создают общий побудительный фон к профессиональной деятельности, самореализации, проявлению креативности, самостоятельности, и, таким образом, приводит к повышению мотивации изучения иностранного языка, придает учебному общению коммуникативную направленность и формирует учебное сотрудничество и партнерство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Плахова О.А. Мифологический концепт как разновидность лингвокультурного концепта // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 6 (70). С. 29-30.
2. Плахова О.А. Мифологическое и социальное в образе тома Хикатрифта: описание макроструктуры концепта // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 4. С. 52-60.
3. Плахова О.А. Сакральные тексты в английской лингвокультуре // Язык и культура (Новосибирск). 2014. С. 70-74.
4. Охлопкова Я.В. Сопоставление языка и культуры в системе «язык-сознание-культура». Проектирование содержания и технологий подготовки педагогических кадров // Сборник материалов научно-методического семинара Учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров, под редакцией А.Д. Николаевой, О.П. Осиповой, И.С. Алексеевой. 2013. С. 173-175.
5. Миронова А.В. Формирование общекультурных ценностей у студентов туристических вузов. // Образование. Наука. Научные кадры. 2011. № 4. С. 188-189.
6. Травкина О.В. Внеурочная деятельность в контексте диалога культур // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11-4. С. 47-50.
7. Заровная М.Н. Формирование ценностных ориентаций у школьников в процессе обучения иностранного языка // Новая наука: От идеи к результату, 2015. № 6-2. С. 86-89.
8. Клец Т.Е. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иноязычному дискуссионному общению // Непрерывное педагогическое образование. 2013. № 3. С. 80.
9. Лукоянова Т.В. Метод проектов как один из методов в педагогике // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 6-1. С. 61.
10. Хозицкая Е.А. Навстречу методам проектов // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2013. № 2. С. 82-85.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат М.: Академия, 2002. 272с.
12. Современная гимназия: Взгляд теоретика и практика // Е.С. Полат М.: Инфра-М, 2010. 375 с.
13. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник / Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. М.: ИНФРА-М, 2003. 272 с.
14. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат М.: Академия, 2002. 272 с.
15. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках иностранного языка. М. Дрофа, 2004. 93с.
16. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 207 с.
17. Миньяр-Белоручев Методика обучения французскому языку М.: Просвещение, 1990. 224с
18. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов 2-е изд., испр., и доп. М.: Филоматис, 2006. 480с.
19. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Психология мо-

тивации студентов. М.: Логос, 2006. 184 с.

20. Маренникова Л.В. О методе проектов в обучении иностранному языку в вузе в контексте новой, личностно-деятельностной образовательной парадигмы // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2008. № 2. С. 27-32.

21. Ворошилова Т.В. Формирование профессиональных знаний и умений студентов вузов туристского профиля методами творческих проектов // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 2000. 169 с.

22. Хмельницкая Е.В. Формирование личностно-ориентированной модели обучения школьников по методу проектов с применением компьютерных технологий // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 2003. 192 с.

23. Инчикова Т.А. Метод проектов как один из интерактивных методов обучения // Дополнительное образование и воспитание. 2007. № 7. С. 39.

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

25. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

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

27. 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.

28. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.

29. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

30. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

31. 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.

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

33. 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.

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

35. Молибога Г.Л. Метод проектов как интерактивный метод обучения на уроках английского языка // В сборнике: Наука и образование в XXI веке сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 34 частях. 2013. С. 94-96.

36. Киселева Л.М. Метод проектов как один из эффективных методов обучения английскому языку

// В сборнике: Современные тенденции в образовании и науке сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 26 частях. 2013. С. 69-71.

37. Петросян А.А., Тулегенова М.К. Компьютерные телекоммуникации и метод проектов в обучении иностранным языкам // Альманах современной науки и образования. 2012. № 4. С. 174-176.

38. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 3 (22). С. 140.

39. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.

40. Смирнова Е.В. Особенности раннего обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 29-33.

41. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.

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

43. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

44. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы // Иностранному языку в школе. 2002. № 2. С. 11.

УДК 159.9: 376.1-056

**ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ И ОСНОВНЫЕ
ПРИЧИНЫ ИХ ПОЯВЛЕНИЯ**

© 2016

Абдуллаева Турадж Алекпер кызы, докторант кафедры педагогики
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Большое значение в формировании факторов, ведущих к нежелательному поведению, играет школа, положение здесь подростка. Формирование и созревание личности происходит в школе на протяжении значительного отрезка времени. Структура личности полностью отражает положение внутриколлективных отношений. Своевременное решение возникших проблем помогает вовремя справиться с стрессом, преодолеть его. Проявления определенных факторов здесь – это нежелание идти в школу, охлаждение к товарищам по учебе, нежелание заниматься и т.д. При первых клинических проявлениях подобных явлений необходимо начинать лечение. В частности, отклонения в поведении могут проявляться в нанесении кому-либо обиды, к примеру, людям, или животным, воровстве, лжи, агрессии в отношении других, драчливости, нанесении урона кому-либо или окружающей среде, противостоянии запретам, в том числе семейным, противостоянии общественным правилам и т.д. Родители, учителя должны помнить о признаках асоциального поведения и факторах, ему способствующих, контролировать детей, подтвержденным данному явлению, помогать им преодолеть данное состояние. Именно правильная социальная политика с молодежью закладывает основу для здорового развития поколений страны, для будущего в целом.

Ключевые слова: подростковый возраст, самосознание, самооценка, стресс, агрессивное поведение, свободное время.

**BEHAVIORAL DEVIATION IN ADOLESCENTS AND MAIN REASON
OF THEIR OCCURRENCE**

© 2016

Abdullayeva Turaj Alekper kizi, doctoral student of the department of Pedagogics
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. A school and a status of the adolescent in it plays key role in in formation of factors leading to undesirable behavior. The formation and maturation of the personality at school takes place for a considerable length of time. Personality structure fully reflects the position of internal relationships. Timely resolution of the problems helps to cope with stress and overcome it. When there are problems, there is possible manifestation of certain factors - reluctance to go to school, distancing from fellow students, unwillingness to study, etc. At the first clinical manifestations of such phenomena it is necessary to begin treatment. In particular, the deviation in behavior may manifest itself in hurting someone, for example, people or animals, stealing, lying, aggression against others, pugnacity, damaging someone or something, reluctance to follow the rules, including family, opposition to social rules, etc. Parents and teachers must be aware of signs of anti-social behavior and the factors that contribute to it, to be able to timely help children exposed to this phenomenon in overcoming this situation. The correct social youth policy lays the foundation for the healthy development of the country's generation and for the future in general.

Keywords: adolescence, identity, self-esteem, stress, aggressive behavior, free time.

Актуальность проблемы. Известна роль системы образования в формировании личности, ее мотиваций и социализации в целом. В этом плане успешность служит, с одной стороны, преодолению факторов, связанных с различными сторонами социальной среды, с другой стороны, их формированию, поскольку полноценной социальной среды для успешного обучения в идеале не может быть никогда.

Этот период, как отмечают исследователи, «богат новообразованиями, которые характеризуют переход ребенка во взрослость, становление его самосознания, эмоциональные особенности идентификации с собственным «Я», кризис личности отрока, и соответствующее проявление его эмоциональных отношений». Основы эмоциональности взрослого ребенка, где формирование эмпатии может иметь хороший эффект в случае, если ребенок активно включен в процесс идентификации с лицом, чье поведение соответствует моральным нормам, в противном случае возникает жестокость, негативное отношение к окружающим, что в свою очередь отражается на подверженности стрессам [5, с.87].

Есть проблема национальной идентичности, которая, являясь исторической категорией, является одной из базовых для формирования эмоционально-волевой сферы ребенка и может, с одной стороны, стабилизировать состояние его, с другой - стать катализатором асоциального состояния. Интересным является вывод исследователей о том, что школьники, обучавшиеся на азербайджанском языке, демонстрировали более высокий уровень национальной идентификации. Кроме того, субъективная выраженность национальной идентичности увеличивается по мере взросления и что процессы национальной идентичности на уровне когнитивных процессов развития ребенка происходят по-иному, не-

жели это было в истории [6, с. 185-186].

Подростки, как показывают исследования, стремятся активно усвоить окружающую социальную среду, с одной стороны, и расширить рефлексию на свой внутренний, интимный мир через самоуглубление, обособление от сверстников и т.д., что может привести и к кризису личности отрока [5].

Степень исследованности проблемы. Поскольку проблема сама многогранна, то решение ее имело многочисленные аспекты, в том числе исторический, правовой, политический, экономический, нравственно-духовный, прикладной. По каждому из аспектов можно назвать десятки исследований, начиная от глобальных и региональных, кончая конкретными практическими исследованиями местных проблем. Одним из факторов, определяющих этнопсихологическую идентичность, являются этнические коды культуры, как способы членения реальности, система ценностей, куда входят и мифологические, и современные представления, и т.д. [4, с. 252].

Если иметь в виду еще и образ жизни подростка, его формы жизнедеятельности, то, помимо работ по теории и практике личностного развития, которые мы вкратце упомянули выше, следует анализировать работы по практической педагогике, социологии, прикладным аспектам психологических исследований. Работа с подрастающим поколением связана с деятельностью не только семьи, но и многих министерств и ведомств, отвечающих за разные направления формирования личностных качеств людей, и прежде всего детей, подростков и молодежи.

Цель и задачи исследования, методика. Для выяснения роли школьной среды в формировании основ отклонений в социальном поведении подростков мы анали-

зировали уровень исследованности данной проблемы, а также провели исследование среди школьников старших классов школ страны на основе апробированной методики Г. Айзенка по диагностической самооценке психологических состояний, о чем будет говориться ниже [12].

Основное содержание работы. Учеными было установлено, что большинство школьников оценивают лето по сравнению с другими сезонами года, как наиболее благоприятный период для их здоровья. В зимний период наблюдаются негативные изменения самочувствия и настроения, а весенне-летний период - признаки перевозбуждения. Результаты психологического тестирования выявили повышенный уровень тревожности в зимнее время, а исследования кардиоинтервалографии и ЭЭГ, напряжение регуляторных систем организма, как в зимнее, так и весенне-летнее время. Нами исследование было проведено в осеннее-зимнее время, т.е. в какой-то мере данные этого исследования были апробированы и нами тоже.

Отметим, что исследование, проведенное в казахских школах для одаренных детей в связи с изучением связи между характером обучения и функционального напряжения организма школьников, показало, что у детей, начинающих обучение в данной школе, возникает ряд проблем адаптационно-приспособительного характера, такие как смена обстановки, формы обучения, ее интенсивности и др.

Образовательный процесс школы для одаренных детей вызывает значительное увеличение функционального напряжения организма учащихся как со стороны сердечнососудистой системы, так и со стороны ЦНС и показателей, характеризующих уровень внимания, что отражается на работоспособности подростков. У основной группы более выраженная напряженность труда. Уровень резервных возможностей организма значительно ниже, чем в контроле. По структуре меж- и внутрисистемных корреляционных связей в эффекторных механизмах обеспечения функционального гомеостаза учащихся во всех возрастных группах отмечается преобладание межсистемных связей над внутрисистемными (в 1,3-1,7 раза).

По процентному соотношению корреляционной динамики на первом месте стоят нервно-эмоциональная и сердечно-сосудистая системы (41% и 42%, соответственно), на втором месте со значительным отрывом – ЦНС (17%). По результатам многофакторного корреляционного анализа у учащихся школы основными факторами, оказывающими существенное влияние на функциональное состояние организма, являются: недельная учебная нагрузка, затем, по убывающей, дневная и суммарный балл сложности предметов. Интенсивные образовательные технологии оказывают влияние на показатели заболеваемости с временной утратой трудоспособности учащихся школы для одаренных детей [1]. Следовательно, повышенная требовательность к выполнению заданий, учебные нагрузки также способствуют повышению риска стресса.

Учеными также проводилась оценка влияния физического развития на развитие подростков. Они считают, что параметры физического развития можно считать маркером возможного формирования патологического процесса в организме подростка и по ним прогнозировать вероятность осложненного течения заболеваний с переходом их в хроническую форму. Объектами исследования являлись 86 учащихся профессиональных школ. Состояние физического статуса обследованных подростков характеризовалась средним пропорциональным гармоничным развитием, соответствующим возрастным признакам и половым созреванием.

Снижение уровня здоровья у 64% выпускников определялось отставанием полового развития, а у 59% учащихся – от возрастных нормативов, что и затрудняло их адаптацию к процессам обучения в течение учебного года.

Отставание полового развития отмечено среди 53% учащихся 0 и в 82% среди 2 курсов обучения. Основная часть (63,7%) учащихся выпускного курса по биологическому созреванию приближалась к календарному возрасту. Установлено, что в периоды активности полового созревания происходит интенсивное развитие и специализация подкорковых структур мозга, ответственных за гормональную регуляцию жизнедеятельности организма.

Именно в эти периоды жизни замедлена и затруднена специализация корковых структур мозга, образование новых нейронных ансамблей, необходимых для когнитивной деятельности и дифференциации моторных функций обследованных подростков. Интенсивная учебная деятельность в какой-то мере препятствует, как считают исследователи, полноценному созреванию личности и создает, таким образом, основу для формирования стрессовой ситуации. Как будет видно из проведенного нами исследования, большинство аномальных ситуаций и обострений в поведении связано как раз с процессом обучения [2].

В.В.Бойко выявил, что для 68% выборки из 1000 человек был свойственен низкий уровень толерантности, причем у мальчиков этот показатель составил 73%, у девочек – 58%, что свидетельствует о высокой степени склонности к стрессовым воздействиям прежде всего мальчиков. В целом в отношении стресса в группу риска входят именно мальчики, как более рискованно подходящие к различным жизненным ситуациям [3, с.226-236]. Низкий уровень толерантности свидетельствует о категоричности в оценке других, неумении сглаживать негативные чувства, неумение прощать и т.д. [3, с.31].

Таким образом, говоря о факторах, отражающихся на склонности к подверженности асоциальному поведению подростков через стресс, прежде всего, стоит выделить группу факторов возрастного характера, затем – социальных, связанных с ближайшей средой. Прежде всего, стоит отметить, что подверженность этому у детей порой проявляется сильнее, чем у взрослых, поскольку психика в первом случае еще не совсем зрелая. Имеется перечень причин, непосредственно вызывающих стресс и склонность к нарушению общественных норм у человека, в том числе и в молодом возрасте, это, к примеру, смерть близкого человека, переезд на новое место жительства, физическое или половое насилие, стихийные бедствия, заболевание, заболевший член семьи, наркотическая зависимость какого-либо члена семьи, экономические проблемы, проблемы с психикой отца или матери, потеря работы отцом, большая школьная нагрузка, проблемы внутришкольного плана, связанные с отношениями внутри коллектива, и т.д.

Подверженность стрессу проявляется по-разному. Чисто визуально это может проявляться в виде откусывания ногтей на руках, заикания, нарушения сна, и проч. При углублении стресса может развиваться депрессия, трудности в адаптации, фобии, озабоченность и прочие клинические проявления.

Рассмотрим проблемы социальных факторов возникновения нарушений в поведении у подростков и молодежи в Азербайджане. 29 июня 1999 года Президент Азербайджанской Республики Г.А.Алиев подписал Указ «О государственной молодежной политике». В реализации данного Указа непосредственное участие должно принять Министерство молодежи, спорта и туризма [7]. Кроме того, как было указано выше, работа с подрастающим поколением непосредственно связана также с такими министерствами, как Министерство Образования, Министерство здравоохранения, Министерство труда и социальной защиты и т.д.

Прежде, чем перейти к рассмотрению факторов, влияющих на развитие отклонений в поведении подростков, отметим основные направления работы с детьми и молодежью, которая ведется в нашей стране. За последние десятилетия правительством активно реализуются про-

екты, связанные с подрастающим поколением. Так, с октября 1999 года по март 2000 года был осуществлен проект «Трудный подросток», на основе гранта, полученного через международную азербайджанскую организацию ISAR. Целью проекта являлось выявление фактов правонарушений среди подростков при помощи психолого-педагогических методов. В проекте участвовало более 100 подростков Ясамальского и Сабаильского районов г. Баку. Часть их них состояла на учете в полиции, в отделе по работе с правонарушениями среди детей и подростков. Были изучены личности участников проекта, для разработки правильной психокоррекции, рассмотрены в персональном порядке их проступки, была также проведена работа с их социальным окружением, т.е. с родителями, учителями, сотрудниками внутренних органов.

С частью детей была проведена психокоррекция, проведены многочисленные консультации, как с подростками, так и их родителями, беседы проводились вокруг таких вопросов, как профессиональная ориентация, половое воспитание, социализация личности, преодоление комплекса неполноценности, психологическая защита и т.д.

В 2000 году был также реализован другой проект по линии сотрудничества Азербайджана и ЮНИСЕФ, по проблеме уличных детей. Под уличными детьми подразумевались те, кто работали на улицах, бездомные дети, проживающие на улице дети. Главной целью проекта явилось всесторонне обследование проблемы, профилактика данного социального явления, преодоление его, выявление с этой целью общих, специфических и частных особенностей проявления его в каждом конкретном случае.

Кроме того, преследовалась цель донесения до детей и их родителей (если таковые были) отрицательных последствий такого поведения, оказание помощи в поиске выхода их трудной жизненной ситуации, а также активизация деятельности государственных, неправительственных и общественных организаций в решении данной проблемы. Для этого был изучен опыт расследования данного социального явления, положение в семье, откуда родом эти дети, были рассмотрены потребности, ценности, мотивации детей, попавших в данную затруднительную ситуацию. Была сделана попытка создания психологического портрета уличных детей, анализировано положение в семье, проведена соответствующая работа с преподавателями школ, с воспитателями, с руководителями учебно-воспитательных учреждений, чиновниками, сотрудниками внутренних дел.

На основе сделанных выводов были разработаны рекомендации по профилактике процесса появления уличных детей, по борьбе с негативными сторонами этого явления. В изучаемую группу были включены дети от 3-4 до 18 лет, дети, проживавшие в интернатах и не имевшие практику «уличной» жизни, родители уличных детей, а также учителя, воспитатели, сотрудники органов, словом, все те, кто имел с детьми дело. Исследование было проведено в Баку, Сумгаите, Гяндже, Губе. В 2003 году вышла в свет книга «Уличные дети: социологический и психологический портрет». Здесь подробно рассмотрены причины сложившегося положения в обществе относительно уличных детей, последние подробно охарактеризованы как личности, разработаны рекомендации по преодолению этого явления [8].

Следует также указать на исследования, проводимые коллективами вузов и научных подразделений страны относительно нравственно-психологического состояния населения, в том числе подростков. Отметим, что в исследованиях семейных взаимоотношений, в особенности приводящих к конфликтам, особенно подчеркивается влияние кризисов, как эмоциональных, так и физических, отражающихся вследствие на самочувствии детей. В частности, исследователи подчеркивают, что влияние это может идти по двум направлениям: травма проис-

ходит, когда конфликт происходит на глазах детей, в результате это отражается на его личностном становлении и последующих взаимоотношениях с родными и близкими.

Другое направление влияния происходит по линии того, что ребенок знакомится с этой стороной жизни и понимает цену взаимных компромиссов и решения конфликта. Однако в итоге замедляется становление личности, у ребенка формируется напряженность, ожидание подобных ситуаций, когда считается, что это неотвратимо. Можно сказать, что обе точки зрения дополняют друг друга.

Исследователи определили, что конфликтность закладывается с первых дней формирования семьи, когда каждый из супругов несет в себе уверенность в преимуществе ценностей семьи своих родителей. Конфликты могут возникать на самой разнообразной почве, в результате складывается тяжелый морально-психологический климат, может применяться физическое или психическое насилие. Повторное возникновение конфликтов порой разрешается разводом.

Дети переживают тяжелые психологические чувства, страх, безнадежность, тревога, гнев, ненависть и т.д. Физическое давление, повышенная интонация, напряженность – все это не совсем понятно детям, которые боятся, что их родители в результате конфликта могут получить травму. Беспокойство из-за подобной ситуации в семье отражается на обучении, на взаимоотношениях с друзьями и товарищами; обычно тактика создания напряженной ситуации может повторяться детьми, но уже во взаимоотношениях со сверстниками. Обычно в такой ситуации ухудшается качество обучения, уровень учебы, нарушается сон, и т.д.

Подобным образом дети стремятся как-то помочь родителям, реагировать на сложившиеся отношения. Дети, лишенные заботы, ласки, внимания, больше подвержены стрессу, чем другие, проживающие в нормальных семьях. Желание сохранить мир в семье есть еще и подсознательное желание сохранить свою жизнь. Дети в конфликтных семьях также несут на себе и чувство вины, что случается на раннем психодинамическом этапе развития их личности, когда у детей также формируется представление об обделенности лаской и любовью со стороны матери. От неумения помочь у детей также может формироваться чувство вины, когда они винят себя чуть ли не во всем случившемся. Складывается чувство страха, неуверенности, неумения реагировать в определенных ситуациях [9].

Отметим, что в центре внимания исследователей находятся также и процессы психофизиологических состояний детей в стрессовых условиях. Азербайджанскими учеными было проведено исследование влияния эмоционального стресса на воспроизведение ранее усвоенной информации у здоровых и умственно отсталых школьников. С этой целью эксперименты проводились на практически здоровых школьниках и школьниках-олигофренах в обычный учебный день, а также на фоне экзаменационного стресса (перед экзаменом и после него). Изучались функции когнитивных процессов: память, внимание и интеллект.

Параллельно проводились психологические и вегетативные исследования. Анализ когнитивных показателей у здоровых школьников выявил изменения в кратковременной памяти и произвольного внимания на фоне экзаменационного стресса. У умственно отсталых школьников когнитивные показатели оказались на 33% ниже показателей здоровых, а перед экзаменом и после него они оставались неизменными. Результаты психофизиологических исследований выявили значительные изменения в проявлениях психологических (уровень умственного развития и тревоги, личный характер, темперамент) и вегетативных показателей у здоровых школьников на фоне экзаменационного стресса, что отражалось на их психо-эмоциональном состоянии. Обработка данных

выявила факт наличия у здоровых школьников нормотонии по вегетативному индексу Кердо и преобладание у них симпатического тонуса в период экзамена. У умственно отсталых школьников во все периоды эксперимента наблюдалось преобладание парасимпатического тонуса.

Нами среди школьников старших классов ряда средних школ страны было проведено исследование психического состояния по тесту Г.Айзенка [12].

Таблица 1 - Число участников опроса

школа	класс	Число учащихся	
		девушки	юноши
Город Хурдалан, средняя школа № 2	X ^b	6	4
Баку, средняя школа № 182	X ^c	5	4
Баку, средняя школа № 254	IX ^a	5	5
Закальский район, средняя школа села Бахманлы	X ^a	1	9
всего		17	22
итого		39	

Исследование показало, что большинство учащихся находится примерно в одинаковом психологическом состоянии. Причина – в слабой мотивации, низкой самооценке. Один из учеников подчеркивает, что он очень переживает за события, которые ожидают его в будущем, к примеру, пишет он, я планирую покупку книги. При этом думаю, что есть преграды, которые мне могут помешать реализовать свою идею. В душе начинаю переживать. Отметим также несерьезное отношение некоторых учащихся к опросу. К примеру, никто из опрошенных не отметил, что «трудности его пугают». Они отметили от себя даже мысль о том, что они могут испугаться. Кроме того, следует подчеркнуть, что у многих из опрошенных есть проблемы со здоровьем.

Так, 7 человек из опрошенных страдают близорукостью, есть другие проблемы со здоровьем, в том числе и с психологическим. Двое имеют проблемы с сердцем, естественно, что все это отражается на социально-психологическом самочувствии детей, на процессе их обучения. Разумеется, в таком случае необходим индивидуальный подход. Следует отметить, что на отклонения в поведении влияет понижение самооценки, которая наступает в итоге физических проблем со здоровьем, понижение мотивации.

Происходит дезадаптация от коллектива, некоторые попросту прячутся за своими недостатками, в том числе физическими, оправдывая тем самым свои проявления девиантности в поведении, легкомысленном отношении к учебе, и проч. Среди детей со склонностью к девиантному поведению есть такие, которые имеют самые различные социальные проблемы. Есть семьи с низким уровнем доходов, некоторые из учеников дважды меняли свою школу, т.е. переезжали с места на место, или же их просто исключали из одной школы, и они устраивались в другую, есть дети, склонные к лжи, прогульщики, шалуны, проявляющие высокий уровень агрессии в отношении своих товарищей по классу.

Полученные результаты позволяют предположить, что у здоровых школьников когнитивные, психологические изменения и преобладание симпатического тонуса является показателем адаптации функциональных возможностей организма к стресс-факторам, а у умственно отсталых школьников отсутствие психофизиологических изменений связано со сниженной активностью психической деятельности и неспособностью эмоционально оценивать экзаменационную ситуацию [2; 4]. Таким образом, когнитивные процессы отражаются на психоэмоциональном состоянии школьников, тем самым создавая предпосылки для стресса как в нормальном, так и преувеличенном состоянии.

Проблемы формирования личности подростка связаны с таким понятием, как акцентуация, которая означает определенную дисгармоничность в развитии характера [10, с. 51].

Несомненно, что в основе этих процессов может лежать и стресс, в особенности это касается трудных подростков. Это специально подчеркивает И.М.Мамедов, отмечая необходимость соотнесения акцентуации с социально-средовыми факторами, т.е. неправильное воспитание, неблагоприятное социальное окружение и т.д., показывает, что наблюдаемые конфликты у испытуемых в проведенном им исследовании имели место в семье (в основном с отцом и младшими членами семьи), в школе и во дворе [11, с.71].

Выводы. Таким образом, проблемы воспитания и в целом социализации личности в нашей стране имеют особенности, связанные с особенностями исторического этапа, переживаемого нами, а также тех исторических предпосылок, которые связаны с восточной ментальностью, региональным развитием, этнопсихологическими особенностями формирования семьи и взаимоотношений между людьми. Подростки, помимо общих особенностей психофизиологического характера, получают толчок к образованию стрессовой ситуации в немалой степени и в связи с обучением, с социальной средой, а также с семейными обстоятельствами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Онаев С.Т., Исмаилова А.А., Исаков Д.Е., Досыбаев М.К. Оценка процессов биологического созревания организма подростков в динамике профессионального обучения // Научные труды I съезда физиологов СНГ, том 2 www.physiology-cis.org/files/1congress
2. Смагулов Н.К., Бейсенбекова Ж.А., Старикова А.Е., Тыкежанова Г.М. Оценка функционального напряжения организма одаренных школьников в процессе воздействия интенсивных образовательных технологий // Научные труды I съезда физиологов СНГ, том 2 www.physiology-cis.org/files/1congress
3. Ефимова Д.В. Исследование коммуникативной толерантности подростков с нормальным психическим развитием // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. Пенза, Выпуск № 12, 2010
4. Скрипка Т.С. Этнические коды в рисунках подростков и юношей как маркер этнокультурной принадлежности, выполняющей дифференцирующую и интегрирующую функции // Материалы Второй Международной научной конференции 26-27 мая 2010 года. Т.1. Этнопсихология как междисциплинарная область знаний. Смоленск, 2010, С.251-255
5. Мухтарова С.А. Психологическая характеристика подростка и некоторые особенности эмоциональной сферы // Dünüya baxış, № 1, 2008, с.87-103
6. Кадырова Р.Г. Социально-психологический анализ условий развития национальной идентичности азербайджанской молодежи // Dünüya baxış, № 2, 2008, с.177-187
7. Dövlət gənclər siyasəti haqqında // www.scfwca.gov.az
8. Уличные дети: социологический и психологический портрет // <http://psychology.az/>
9. Quliyeva Z. Ailə sistemində münafiqənin yeri // <http://merkez-az.com>
10. Личко А.Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков. 2-е изд. Ленинград, 1983, 255 с.
11. Мамедов И.М. Изучение топов акцентуации характера у подростков с деликвентным поведением // Psixologiya jurnalı, 2007, № 4, с.67-73
12. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Самара: Изд.дом «Бахрах», 2002. – 670 с.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕНТАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОКОЛЕНИЙ

© 2016

Алиева Сямра Исмаил кызы, докторант кафедры социальной и педагогической психологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Исследование вопросов ментальности людей является важным во многих отношениях. Ментальность влияет на самооценку, формирует самосознание людей, обладает возможностями влияния на идентификацию человека с группой или со всем обществом. Ментальность есть следствие развития мышления, социально-психологических качеств человека в сочетании с генетическими особенностями и влиянием социальной среды. Каждое поколение (в демографическом смысле) обладает своим уникальным состоянием ментальности, как богатой основы для дальнейшего развития. Важной составной частью ментальности являются эмоционально-нравственный мир человека, его установки, когнитивные способности. Все это позволяет воздействовать на сознание человека, в том числе и социально-психологическими способами с целью дальнейшего углубления ментальных представлений и возможностей. Ментальность является своеобразным мостом между поколениями, который создает возможности для их связи, с целью обеспечения стабильности и дальнейшего развития, а также передачи необходимой информации об этническом и социальном самосознании. В статье рассматриваются некоторые подходы в исследовании проблем ментальности, определяются концептуальные стороны исследования взаимоотношения поколений на ментальном уровне.

Ключевые слова: самосознание, взаимосвязь поколений, национальная ментальность, восприятие реальности разными поколениями, самоидентификация.

SPECIFICS OF MENTALITY FORMATION IN MODERN GENERATIONS

© 2016

Aliyeva Samra Ismail gizi, doctoral student of the department of social and pedagogical psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. Research of people's mentality issues is important in many aspects. Mentality impacts self-assessment, forms people's self-consciousness, and can influence the identification of the individual with one group or the whole society. Mentality is the result of development of thinking, socio-psychological qualities of people in conjunction with genetic characteristics and influence of the social environment. Every generation (in demographic sense) has its own unique state of mentality, which is a rich basis for people's further development. The important component part of mentality is the emotional and moral values of the individual, his principles, and cognitive abilities. All of this, including the socio-psychological methods, impacts the consciousness of the individual with the purpose of further deepening of mental ideas and possibilities. Mentality is peculiar bridge between the generations, which creates opportunities for creation of ties between them, with the purpose of provision of stability and further development, including transition of necessary information about ethnic and social self-consciousness. The article reviews approaches in research of mentality issues, defined conceptual sides of relationships between generations on mental level.

Keywords: self-consciousness, ties between generations, national mentality, perception of reality by different generations, self-identification.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Поколения людей сменяют друг друга, причем это происходит на протяжении не физического существования индивидов, а по мере смены ориентаций, предпочтений, ценностей и социальных норм. Разумеется, кардинальной смены этих духовных и нравственно-психологических характеристик не происходит, здесь обязательно сохраняется преемственность. А как это происходит на уровне ментальности? Это одна из активно исследуемых сфер социальной психологии, в особенности в странах и регионах, где формирование нации, этнического самосознания еще не прошло пика своего развития. В содержание ментальности входит, как известно, не только когнитивная модель мира, но модель самого себя как представителя определенной социальной и этнической группы. При этом для лучшего обеспечения самоидентификации привлекаются возможности культурных кодов, т.е. обычаев, традиций, языка, религии, образа и стиля жизни. Однако здесь все не обстоит так гладко, как видится на первый взгляд. Происходят изменения в жизни каждого поколения, кроме того, есть множество процессов вне сообщества (семьи, места жительства и проч.), которые также вносят дисбаланс (который не всегда следует считать негативной силой) в процесс передачи ментальных представлений от поколения к поколению.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Что касается степени исследованности данного вопроса, то здесь следует, прежде всего, отметить заслуги психологической науки, поскольку понятие ментальности связано с возможностями человеческого сознания по оценке

мира, объектов мира, самого себя, создания модели этого мира, как на когнитивном, так и на оценочном уровне. При помощи когнитологии психолог может выявить возможности восприятия, мышления, познания, объяснения и понимания индивидом окружающего мира. Разумеется, при этом он может опираться на возможности таких наук, как физиология, философия, социология, языкознание, и т.д. Какие предпочтения при этом у индивида при собственной самооценке, при оценке окружающего мира, как ближайшего, так и дальнего – это и предстоит выяснить психологу. В истории психологии проблемы ментальности в рамках психологии, как науки, были впервые разработаны В.Вундтом в виде физиологической психологии [7]. Он объяснял процессы в психологии человека, доступные как внешнему, так и внутреннему наблюдению. Все проблемы идентичности исследуются в рамках социализации личности, т.е. его поведения в социальной среде, факторов, которые на это влияют.

Ментальность – это социальные навыки и духовные идеи, определенный образ мысли, совокупность умственных умений и навыков, присущих отдельному человеку, общественной группе или народу, сюда входит все умственное развитие, установки личности или группы, на нее влияют традиции культуры. Как уровень мыслительной деятельности, ментальность выражает накопленные представления и мнения о действительности, в числе которых есть индивидуальные черты, свойственные отдельному человеку, объединяющие отдельную группу качества и те, которые присущи всем людям, всему человечеству. С точки зрения психологии рассмотрение ментальности должно, в первую очередь, опираться на ее когнитивную и социальную сферы. В целом необходим особый подход для разработки мето-

дики исследования уровня ментальности с точки зрения психологии. Здесь в совокупности берутся полученные индивидом знания, навыки и умения и их выражение индивидом в конкретных действиях, на психологическом уровне. Среди форм психологического выражения ментальности следует выделить восприятие, идентичность, установки, интересы, их направленность.

Вопросы ментальности являются предметом исследования многих специалистов, поскольку это – сложный процесс, включающий в себя многие психические и социальные акты поведения человека. Прежде всего, это восприятие. Как пишет Г.М.Андреева, «в любом перцептивном акте уместно выделить следующие основные составляющие: субъект восприятия, объект восприятия, собственно процесс восприятия и, наконец, непосредственный результат этого процесса — сенсорный образ или представление об объекте» [1, с.64]. На основании этих образов формируется социальная идентичность личности, которая также характеризует ее ментальные качества. Важную роль в процессе формирования ментальности играет социализация. Именно она отвечает за характер и уровень развития ментальности. По указанным проблемам свои соображения высказали К.Юнг, Н.Смелзер, Д. Майерс, Г.Келли, Дж.Тибо, Дж.Хоманс, В.С. Агеев, С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская, П.Н. Шихирев, и др. [см. список литературы]. Сюда можно включить исследования еще целого ряда западных психологов, поскольку сама проблема ментальности достаточно обширная и включает в себя все направления личностного развития.

Вопросы взаимодействия поколений с точки зрения формирования ментальности, его сходства и различия также были предметом рассмотрения ряда ученых. Это исследования Т.М.Ньюкома, У.Бенниса, Г.Шепарда, У.Шутца и др. Поскольку процесс формирования ментальности у разных этнических групп различен, то это требует отдельного рассмотрения данной проблемы в отношении межпоколенческих отношений в современном азербайджанском обществе. Именно в данном аспекте и будет проводиться исследование и анализ проблемы.

Формирование целей статьи (постановка задания). В данной статье вопросы ментальности, ее сходства и различия у различных поколений рассматриваются без опоры на материалы конкретного исследования; будут рассмотрены общие принципы взаимодействия поколений и характеристика исторически сложившихся ментальных проявлений у старшего и младшего поколений в азербайджанском обществе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Как писал в свое время К.Юнг, «полнота жизни требует большего, чем просто «Я»; она нуждается в духе, то есть в независимом и вышестоящем комплексе, который, очевидно, является единственным, кто способен вызвать к жизненному проявлению все те душевные возможности, которых не может достичь «Я»-сознание» [4]. Ментальность как раз и исходит из содержания человеческого духа. В предисловии к его книге «Психологические типы» В.В.Зеленский пишет, что «определить ведущую (доминантную) функцию того или иного человека еще более затруднительно, чем в случае определения типа установки. Окружающая среда в раннем возрасте играет значительную роль в формировании и развитии или, наоборот, в подавлении и угнетении каждой функции».

Вероятно, однако, что Юнг был прав в своем мнении, что «каждый человек имеет врожденную склонность к развитию определенных функций; со своей стороны, культура или семья, побуждающая, например, к развитию мышления и ощущения, не будут способствовать появлению потомства интуитивного или чувственного типа. И, тем не менее, любая культура и, в конечном итоге, каждая семья способна воспроизводить детей с совершенно разными доминантными функциями» [5]. Здесь

речь идет о способностях к интроверсии или экстраверсии. Сам К.Юнг говорит об этом так: «ритмическая смена обеих форм психической деятельности должна была бы соответствовать нормальному течению жизненного процесса. Однако сложные внешние условия, в которых мы живем, равно как и еще более сложные условия нашего индивидуального психического устройства и предрасположения, редко допускают вполне гармоничное течение психической энергии. Внешние обстоятельства и внутренняя диспозиция очень часто благоприятствуют работе одного механизма в ущерб другому. Естественно, что это влечет за собой перевес в сторону работы одного механизма» [там же].

В таком случае у каждого поколения людей имеется свой ритм работы этих механизмов. Если учесть, что здесь играют существенную роль также социально-исторические и региональные условия, то можно будет понять, каким сложным является сам процесс формирования ментальности людей, в том числе из разных поколений. Социально-психологический фактор в формировании ментальности у разных поколений достаточно сложный, который состоит из ряда показателей, один из которых мы уже упомянули:

- это преобладание у индивида, группы или целого народа функции интравертности над экстравертностью или наоборот;

- помимо этого, это – установки на восприятие того или иного знания. Если они достаточно стимулируются внешней средой и различными обстоятельствами, то память, творческое воображение, логические схемы мышления, эмоциональный мир формируются активно, получают своеобразие в выражении. Мы знаем, что ментальность у разных народов различается не только в силу религиозных, языковых, в целом культурных и социально-экономических и политических условий. Она связана с условиями существования, географическими показателями, особенностями социально-психологического развития. Ньюком называет это «процессом установления норм и коммуникаций». Здесь также велико значение ролевых функций личности [6, с.20];

- отсюда – роль общепринятых норм и сопряженных ролей, по выражению Ньюкома [6, с.22]. Это означает, что связь между поколениями поддерживается через систему норм и ролей, однако процесс их формирования и видоизменения непрерывен, что обеспечивает как сходство, так и различие в содержании ментальных характеристик разных поколений.

- важной характеристикой ментальности личности является самосознание, самооценка, социальные установки;

- сюда следует также включить групповое сознание, о котором в свое время писал Г.Лебон, влияющее на социальное поведение. У каждого поколения формируется свое групповое сознание, хотя у близких поколений здесь некоторые моменты перекрываются. В групповом сознании формируются схожие оценки, мнения, «ощущение принадлежности», групповая сплоченность, когда на индивидуальные мотивы оказывает сильное влияние удовлетворенность межличностными отношениями [6, с.26]. Однако следует помнить, что отдельные поколения имеют свое характерное групповое сознание и проявление групповой сплоченности;

- кроме того, на формирование ментальности оказывают влияние генотипические свойства той или иной этнической группы. Теория преобладающего развития возможностей правого или левого полушария, хотя и была впоследствии развенчана, в какой-то степени оправдывает себя, когда речь идет о непосредственных участках мозга, отвечающих за ту или иную функцию (неврология никогда не соглашалась с концепцией о доминации правого или левого полушария. На самом деле, если бы одно из них работало значительно активнее другого, это было бы крайне неэффективно для функционирования всего мозга в целом) [7].

Нас интересует характер проявления ментальности у представителей отдельных поколений в рамках одного общества – азербайджанского, сущность формирования ее, и тенденции развития. Проследим эти тенденции в самых общих чертах, в историко-эволюционном аспекте. Сделаем это по направлениям, определенных выше. Поскольку соотношение интравертности и экстравертности имеет одинаковый характер у представителей разных народов и связан с особенностями психосоматики, то на данном направлении формировании ментальности у разных поколений останавливаться не будем. Будем считать, что здесь соотношение людей, наделенных подобными качествами у разных поколений примерно одинаковое, хотя есть подозрение, что современные ИКТ одновременно расширяют возможности общения между людьми, с другой стороны – сужают, поскольку индивидуальное самовыражение также получило широкое поле для своего развития: доступность информации в Интернете, сочетающееся с незрелостью личности, отрицательно воздействует на психику человека, развитие ее базовых функций, таких, как когнитивность, эмоциональность, волевые качества, потребность в общении с живыми людьми, и т.д.

Таким образом, растет число интравертных людей. Это наше предположение. Тем самым меняются взаимоотношения людей в группе и между группами, в том числе и на уровне поколений. Уточним, что в данной статье понятие поколения берется в демографическом смысле, когда речь идет о семье, где вместе могут проживать два или три поколения, которые определенным образом воздействуют друг на друга. Однако нельзя забывать и об общей среде в социологическом смысле, когда «поколение с социологической точки зрения объединяет людей с общим самосознанием, имеющих общий опыт, общие интересы и взгляды» [27]. Таким образом, каждый представитель того или иного поколения одновременно входит в свою возрастную группу и, в соответствии со временем проживания, может составить одно целое с поколением того периода, в который он проживает. Следовательно, здесь можно говорить об общем и частном в развитии поколений, их ментальности.

В любом случае есть общие точки соприкосновения, есть сходство и различие, обусловленное как социальными-психологическими особенностями развития разных человеческих поколений, так и поколениями в социологическом смысле слова. Как справедливо отмечал Ю.М.Плотинский, «В трудах многих социологов XIX и XX веков смена поколений рассматривалась как основная движущая сила исторического процесса, первопричина периодически повторяющихся изменений. Считаю, что смена поколений обуславливает обновление общества, О. Конт придавал большое значение оптимальному соотношению между категориями изменения и постоянства, обеспечивающему необходимый ритм прогресса» [26, с.141].

Сохранение постоянства на уровне ментальности обеспечивает, прежде всего, этническое самосознание и историческую память, возможность социокультурного развития народа.

Следующее основание для разграничения ментальности различных поколений – это установки на восприятие того или иного знания. Условия восприятия знания меняются сейчас достаточно стремительно, и потому система образования, наука вынуждены приспособляться к этим требованиям. Это связано с расширением возможности усваивать знания через многие каналы – Интернет, система образования, инновационные технологии, развитие средств передвижения, расширение технических возможностей печатных средств и т.д. Все это сопровождается процессом формирования «личностного Я», говоря выражением Мида, когда человек формирует значение всех вещей, событий, процессов, которые его окружают. Вместе с тем опора лишь на развитие рационального сознания не всегда способствует гармо-

ничному развитию человека. Об этом К.Юнг говорил, что «если наука является самоцелью, то человек имеет своим *raison d'être* (Смысл существования (франц.). – Перев.) один лишь интеллект. Если самоцелью является искусство, то единственной ценностью для человека являются художественные способности, а интеллект отправляется в кладовую. Если самоцелью являются деньги, то наука и искусство могут спокойно упаковывать свой скарб. Никто не может отрицать, что современное сознание почти безнадежно расколото на эти самоцели. Но тем самым люди выращиваются лишь как отдельные качества, они сами становятся инструментами» [4].

Подобная тенденция прослеживается особенно явно у старшего поколения – расколотость сознания, односторонность развития. У молодого поколения подход к усвоению знаний носит более гармонический и универсальный характер, что выражается в использовании при обучении интерактивных методов обучения, связанности здесь теории и практики, более целенаправленного, избирательного подхода при выборе знаний, их приобретении. Однако старшие поколения усваивали знания в другой среде, на основе других мотиваций, значимость приобретенных знаний была связана со стереотипами советской среды, с идеологией. Целенаправленное усвоение знаний было связано с ориентированностью молодежи на труд во благо общества, на первом плане были общезначимые ценности. Сегодня молодежь более прагматична и ориентирована на личностные достижения в данной сфере.

Следующее направление для определения характера связи между поколениями на уровне ментальности - это видоизменения в общепринятых ролях и нормах, которые в равной степени относятся как к старшему, так и младшему поколениям. Представления же об этих ролях и ценностях складываются на основе, как подчеркивает Мид, толкования или конструирования значений, которое применяется потом при интерпретации и принятии во внимание действий друг друга [1, с.94]. Роли и нормы видоизменяются время от времени, именно благодаря способности каждого человека осмысливать и оценивать содержание значений указанных социальных явлений. Благодаря представлениям о нормах и исполняемых ролях человек может контролировать окружающих, для взаимного влияния людей друг на друга. Если содержание норм и ценностей, а также исполняемых ролей меняется, то также меняется и отношение людей друг к другу. Так, моральные нормы, нормы семейных взаимоотношений, взаимоотношений между полами постоянно меняются. Поэтому между поколениями появляются противоречия, которые свидетельствуют о самостоятельном ходе ментального развития в каждом отдельном случае.

Следующим направлением формирования ментальности и основой для его изменений является становление самосознания, самооценки, социальные установки в сознании каждого поколения. Здесь следует отметить особенности возрастного развития каждого поколения. Аристотель так характеризовал юность: «они легковёрны, чрезвычайно смелы, потому что пылки и исполнены надежд; первое из этих качеств заставляет их не бояться, а второе быть уверенными. Молодые люди стыдливы. Они великодушны, потому что жизнь еще не унизила их и они не испытали нужды. В своих занятиях они предпочитают прекрасное полезному, потому что живут более сердцем, чем расчетом. Юноши более, чем люди в других возрастах, любят друзей, семью и товарищей, потому что находят удовольствие в совместной жизни и ни о чем не судят с точки зрения пользы. Они легко доступны состраданию, потому что считают всех честными и слишком хорошими. Они любят посмеяться и сказать острое слово, так как остроумие есть отшлифованное высокомерие» [28].

К.Юнг, к примеру, о среднем возрасте писал так: «чем ближе середина жизни и чем больше удалось ут-

вердиться в своей личной установке и социальном положении, тем сильнее кажется, что найдены правильная линия жизни, верные идеалы и принципы поведения. Поэтому в дальнейшем возникает представление, что они незыблемы, и появляется желание навсегда за них зацепиться. При этом, однако, остается без внимания тот существенный факт, что утверждение социальной цели происходит за счет цельности личности» [5].

Все это имеет место на основе норм и ценностей, которое принимает общество. Однако социально-психологические качества, которыми наделено каждое поколение в отдельности, корректирует эту работу. Здесь играют роль и генетические особенности людей, их физиологии, психики, других особенностей, сформировавшиеся на протяжении многих тысячелетий. Вместе с тем ментальность должна рассматриваться комплексно, в сочетании всех вышеуказанных признаков. В следующей публикации предполагается рассмотрение характерных особенностей ментальности отдельных поколений представителей азербайджанского этноса, что потребует сбора дополнительной информации и проведения конкретных исследований.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Для проведения сравнительного анализа межпоколенческой ментальности, причем на уровне определенной этнической группы необходимо в отдельности исследовать когнитивные, эмоциональные возможности представителей каждого поколения, для чего следует разработать особые сравнительные методики. Кроме того, важно социометрическое исследование внутрigrупповых взаимоотношений у представителей каждого поколения, взятого в отдельности. Также нужно проследить установки, мотивации в определенных сферах действий, выявить здесь сходство и различие. Сейчас демографы и социологи, представители соответствующих структур уже поднимают вопросы внутрисемейных отношений, отношений здесь между поколениями. Здесь настораживает тот факт, что ежегодно растет число разводов, все больше детей растет в неполных семьях. Кроме того, вызывает тревогу качество образования. Все это делает актуальным изучение процесса формирования ментальности различных поколений, полученные же результаты должны способствовать налаживанию взаимоотношений между поколениями на новой, гуманистической основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс 1997
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 201-211.
3. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 26-36
4. Юнг К. Проблемы души нашего времени. М.: Академический проект, 2007
5. Юнг К. Психологическая теория типов. Лекция, прочитанная на Конгрессе швейцарских психиатров, Цюрих 1928 г. [Электронный ресурс]. /К. Юнг – Режим доступа: <http://www.gumer.info/bibliotek>
6. Ньюком Т.М. Социально-психологическая теория: интеграция индивидуального и социально-психологического подходов // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: Изд. Моск.ун-та, 1984, с.16-31
7. Вундт В. Проблемы психологии народов. М.: Академический проект, 2010. – 136 с.
8. Быстрое чтение: миф о левом и правом полушарии мозга // <http://theoryandpractice.ru/>
10. Клименченко О.Н. Когнитивные и личностные детерминанты успешности мыслительной деятельности: на примере решения малых творческих задач: Дис... канд. психол. наук. М., 2001. 178 с.
11. Серёгина Т. Н. Черты личности и когнитивный

стиль: взаимодействие и роль в успешности обучения: Дис... канд. психол. наук. Краснодар, 2001. 149 с.

17. Ветвицкая С. М. Сравнительное исследование структур интегральной индивидуальности городских и сельских старших школьников различных этнических групп: Дис... канд. психологических наук. Ставрополь, 2001. 170с

18. Серкин В. П. Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Серкин. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.

20. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик. М.: Изд-во «Ин-тут практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 768с.

21. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 349 с.

23. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: Учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.

25. Холодная М.А. Структурная организация индивидуального интеллекта: Дис... д-ра психол. наук. М.: МГУ, 1990. – 433с.

26. Социологический словарь. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1997

27. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Логос, 2001.-296 с.

28. Аристотель. Риторика. // <http://www.klex.ru/>

УДК 159.9

**К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И АГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2016

Амбалова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии**Бекоева Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

Аннотация. Формирование психических процессов у детей младшего школьного возраста, по сравнению с предшествующим возрастным периодом, характеризуется специфическими особенностями. Одним из факторов антиобщественного поведения в этом возрасте считается агрессивность, так как именно дети с агрессивными и задиристыми проявлениями с возрастом обнаруживают большую склонность к девиантному поведению. Как известно, агрессия играет пагубную роль в социализации личности ребенка, так как превращает его в будущем либо в потенциального преступника, либо в потенциальную жертву всех настоящих и будущих конфликтных ситуаций. Агрессия еще большее негативное влияние оказывает на общее развитие высших психических функций младших школьников. Проявление собственного агрессивного поведения, или постоянное ожидание негативного отношения от окружающих ограничивают активность младшего школьника, усиливают его замкнутость, тревожность, скрытость, раздражительность, беспокойство, формируют заниженную или компенсированную самооценку.

Ключевые слова: психология детей младшего школьного возраста, психические процессы, учебная деятельность, учебные действия, агрессия, девиантное поведение.

**THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF EDUCATIONAL ACTIVITY
AND AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOLBOYS**

© 2016

Ambalova Svetlana Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of education and psychology**Bekoeva Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of education and psychology*North Ossetian State University named K.L.Hetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

Abstract. The formation of mental processes in children of primary school age, compared with the previous period of age, is characterized by specific features. One of the factors of antisocial behavior in this age is considered to be aggressive, because it is the children with aggressive and cocky manifestations of age show a greater propensity for deviant behavior. As is known, aggression plays a harmful role in the socialization of the child's personality, as it turns it into a future or potential criminal or a potential victim in all present and future conflicts. Aggression is an even greater negative effect on the overall development of higher mental functions of primary school children. The manifestation of his own aggressive behavior, or the constant expectation of the negative attitude of others to limit the activity of the younger schoolboy, increase its isolation, anxiety, invisibility, irritability, understated form or compensated self-esteem.

Keywords: psychology of children of primary school age, mental processes, learning activities, educational activities, aggression, deviant behavior.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Известно, что с поступлением ребенка в школу его главной, ведущей деятельностью становится учение, существенно изменяющее мотивы его поведения, открывающее новые источники развития его познавательных и нравственных сил. Система «ребенок - учитель» становится центром жизни ребенка. Данная социальная ситуация развития формирующейся личности требует и особой деятельности – учебной, направленной на восприятие и усвоение предъявляемого разнообразного информационного материала. Предметом такой деятельности является опят знаний, дифференцированный на отдельные науки. Компонентами ее, по мнению психологов, являются учебная задача, учебное действие, действие контроля, действие оценки. Рассмотрим их более подробно.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблеме изучения агрессии детей младшего школьного возраста посвящено много исследований. Повышенная агрессивность младших школьников является одной из наиболее острых проблем не только для врачей, педагогов и психологов, но и для общества в целом. Актуальность темы, несомненна, поскольку число детей младшего школьного возраста с таким поведением быстро растет. Агрессивное поведение вызвано совокупностью целого ряда факторов: кризисом семейного воспитания; заметным ухудшением социальных условий жизни младших школьников; возрастанием числа патологических родов;

недостаточное внимание общеобразовательной школы к психическому состоянию детей младшего школьного возраста. Большинство ученых (С.А. Амбалова [1], М.И. Бекоева [2], А.А. Дзарасов [3], Ж.Х. Баскаева [3], Л.Ю. Мирошниченко, А.В. Султанова [3], З.К. Малиева [4], В.А. Цагараев [4] и др.) выделяют два главных фактора, определяющих возможное развитие агрессивности в поведении ребенка: снисходительность (степень готовности родителей и воспитателей прощать поступки, понимать и принимать ребенка) и строгость наказания родителями агрессивного поведения ребенка. Суровое наказание вызывает у ребенка враждебность.

Формирование целей статьи (постановка задания). Действие контроля показывает, насколько правильно учащийся производит то или иное действие, соответствующее образцу. Посредством контроля осуществляется сознательное установление зависимости между неполным, слабым или очень слабым осмыслением школьниками собственных учебных действий. Действие оценки позволяет определить, достигнут ли школьником ожидаемый результат. На первых порах оценка дается главным образом учителем, ибо им организуется контроль. С развитием же у учащихся навыков самоконтроля данная функция распространяется и на них, постепенно преобразуясь в необходимый атрибут процесса учебно-познавательной деятельности.

Однако сама учебная деятельность не дается школьнику в готовом виде. Необходимо конкретная систематическая работа по ее формированию.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Под учебной задачей обычно понимается то, что ученик должен освоить. Это, прежде всего, общие способы выделения свойств понятий, решений определенных видов конкретно-практических задач. Воспроизведение образцов этих способов и представляет основную цель учебной деятельности.

Учебным действием называют такое действие, которое школьнику необходимо произвести для усвоения того или иного материала, для обнаружения характерных свойств изучаемых предметов. Именно выполнение учебных действий способствует последующему полному и точному воспроизведению значительного объема информации, предъявляемой в содержании образовательных дисциплин.

С приходом ребенка в первый класс таковых умений и навыков у него нет. Их развитие представляет собой чрезвычайно важную проблему педагогического процесса. Первоочередная задача начальной школы состоит в том, чтобы научить ребенка учиться. Мотив, с которым он приходит в образовательное учреждение, как правило, не связан с содержанием предстоящей деятельности. Таким образом, наблюдается взаимное несоответствие мотива и содержания учебной деятельности, вследствие чего первый начинает постепенно утрачивать свою силу. Структура процесса учения должна быть такова, чтобы его мотив был непосредственно связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Это обуславливает необходимость формирования у него познавательной мотивации, очень тесно связанной с содержанием и способами обучения и выступающей в качестве одной из предпосылок организации продуктивной учебной деятельности младших школьников.

Трудно согласиться с утверждением, что игра в школьном возрасте полностью теряет свое значение. Она сохраняется, но в самом характере соответствующей деятельности наблюдаются значительные перемены. Это, в частности, переход от плана внешних действий к плану воображения, изменения соотношений между ними. Игра постепенно подчиняется учебной деятельности.

Развитие психики младших школьников характеризуется целым рядом специфических особенностей по сравнению с предшествующим возрастным периодом. Агрессивность является одним из факторов антиобщественного поведения, так как агрессивные и задиристые дети с возрастом обнаруживают большую склонность к асоциальным проявлениям. Агрессия играет пагубную роль в становлении личности ребенка, так как превращает его либо в потенциального агрессора, либо в потенциальную жертву всех настоящих и будущих конфликтов. Не менее пагубно влияет агрессия на общее развитие высших психических функций детей младшего школьного возраста. Собственные агрессивные проявления или постоянное ожидание подобного от окружающих ограничивают активность ребенка, усиливают его тревожность, замкнутость, раздражительность, формируют заниженную или компенсированную самооценку.

Проявление агрессивности рассматривается как выражение целенаправленного деструктивного поведения, противоречащего нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящего вред объектам нападения, причиняющего физический ущерб людям или вызывающего у них психологический дискомфорт.

Появлению агрессии способствуют длительные и частые фрустрации. Возникая в критической ситуации, агрессивное поведение выполняет защитную функцию, иногда функцию разрешения ситуации, связанной с сохранением индивидуальности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний. Наиболее часто агрессивное поведение наблюдается у ребенка в критические возрастные периоды. Это свидетельствует о том, что любую трудную ситуацию в момент возрастного кризиса ребенок переживает сложнее, поэтому можно ожидать возрастания агрессивных элементов в поведении.

Формированию агрессивного поведения детей способствуют различные факторы. Так, можно отметить связь агрессивности с такими факторами, как нарушение мотивационной сферы ребенка, тяжелая обстановка в семье, отставание в усвоении школьных знаний, неблагоприятная школьная атмосфера, стиль воспитания и преподавания в школе.

Проявления агрессии определяются в первую очередь условиями воспитания. Всем известно, что в семьях с прочными, теплыми контактами, уважительным отношением друг к другу у детей активнее формируются такие качества, как доброжелательность, внимательность, способность к сопереживанию, самостоятельность, умение разрешать конфликты и т.д. Таким детям свойственно более адекватное осознание образа Я, его целостность, а следовательно, и более развитое чувство человеческого достоинства, умение постоять за себя. Все это делает их коммуникабельными, обеспечивая высокий престиж и группе сверстников.

В семьях с авторитарным отношением родителей к детям формирование вышеперечисленных качеств затрудняется, а в ряде случаев становится невозможным. Родительский диктат способствует возникновению у ребенка высокой тревожности и нерешительности в общении со сверстниками, склонности к ссорам, максимальной самоагрессии.

Жестокое обращение с ребенком в семье ведет не только к проявлению им агрессивного поведения по отношению к другим детям, но и к развитию агрессивности, склонности к насилию и жестокости во взрослой жизни, превращая физическую агрессию в жизненный стиль личности.

Иногда агрессивность может определяться как отчаяние ребенка, который ищет признания и любви. Своим поведением он пытается привлечь к себе внимание родителей и учителей. Дефицит любви составляет тот фон, на котором легче всего проявляется агрессивность. Кроме того, наличие между родителями и ребенком психологической дистанции, холодности и отчужденности ведет к снижению успеваемости ребенка в школе, так как это пагубным образом сказывается на формировании эмоциональной культуры ребенка, его отношении к учебе и жизненным перспективам вообще.

А.К.Осницкий в своих исследованиях изучал агрессивность учительского состава, ведущего классы с повышенной агрессивностью учащихся. Результаты его исследований показали, что классы, в которых учителя отличались высоким уровнем проявления физической и вербальной агрессии, связанных с большой раздражительностью и подозрительностью по отношению к детям и сослуживцам, ярко обнаруживает агрессивные проявления и конфликтность. А в классах, где хотя бы один учитель не обнаруживает агрессивного поведения, показатели значительно ниже.

Развитие психики младших школьников характеризуется целым рядом специфических особенностей по сравнению с предшествующим возрастным периодом. Включаясь в учебную работу, индивид постепенно подчиняется ее требованиям, выполнение которых и предполагает появление у него новых психических качеств, возникающих и развивающихся в его сознании по мере формирования учебной деятельности.

Определенные изменения наблюдаются у младших школьников и в области восприятия: происходит так называемый переход от непроизвольного восприятия дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за изучаемым объектом.

Важное требование учебной деятельности состоит в формировании у школьников умения развернуто обосновывать справедливость своих действий, поступков, высказываний, суждений, логично анализировать их.

Именно на базе учебной деятельности, в ее условиях развиваются познавательные способности каждого конкретного индивида. В детском саду ребенок не овладева-

ет системой научных понятий, что начинает требоваться от него в образовательном процессе школы. Задача очень трудная, требующая от младшего школьника продуктивного развития таких сложных мыслительных операций как: анализ, синтез, рассуждение, сравнение и пр.

На начальной ступени общего образования осуществляется не только усвоение отдельных знаний, формирование отдельных умений и навыков, но и их обобщение, и практическая реализация на более высоком уровне интеллектуальных операций. Интеллект, как известно, опосредует развитие всех психических процессов, обуславливает их осознание и произвольность. Запоминание становится произвольным, намеренным, ставится задача произвольного воспроизведения; причем средства для запоминания того или иного материала самостоятельно используются детьми.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. На основании вышеизложенного считаем, что основные психологические новообразования учащихся младшего школьного возраста состоят в следующем:

1. Произвольность и осознанность всех психических процессов, их интеллектуализация, внутреннее опосредование, реализуемое на базе усвоения определенной системы научных понятий;

2. Осознание учащимися собственных изменений психического склада в результате развития у них учебной деятельности.

3. Агрессивность – свидетельство ограниченности средств, которыми располагает ребенок для преодоления затруднений и неприятных для себя ситуаций.

4. Агрессивность и ее проявления, как уже отмечалось, нередко являются защитными реакциями ребенка в конфликтной ситуации.

5. Использование агрессивных действий для самоутверждения и самореализации встречаются и в раннем детстве, и у подростков, и у взрослых. Причиной этого чаще всего является недостаток или низкая культура средств, используемых в собственной деятельности и во взаимодействии с другими людьми.

Указанные характеристики, раскрывая психологические особенности учебной деятельности и агрессивного поведения младших школьников, одновременно служат свидетельством перехода формирующейся личности к следующему возрастному периоду, завершающему детство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 9-11.

2. Бекоева М.И. Эдукативные аспекты педагогики. Учебное пособие //М.И. Бекоева, З.И. Бекоева, Ф.А. Кокаева; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Северо-Осетинский гос. ун-т им. Коста Левановича Хетагурова». Владикавказ, 2007.

3. Дзарасов А.А., Баскаева Ж.Х., Мирошниченко Л.Ю., Султанова А.В. Школьный театр миниатюр как средство реабилитации детей с ПТСР //Дети Беслана: диагностика и реабилитация жертв террористического акта. Сборник научно-практических статей по проекту «Дети Беслана»./ Под ред. Шипициной Л.М., Сорокина В.М. и Цуциевой Ж.Ч. СПб, 2006. 148 с.

4. Малиева З.К., Цагараев В.А. Применение технологии семиотического анализа объектов визуальной культуры к духовно-нравственному воспитанию учащихся //Известия Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета ЛЭТИ. 2010. №5. С. 115-119.

5. Тахохов Б.А. Развитие толерантности учащихся// Теория и практика обучения и воспитания: сб. науч. трудов. Владикавказ, 2005. С. 198-201.

6. Гулиева С.А. Психологический механизм развития АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

тия 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.

7. Смирнова Е.О. «Детская психология» - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003

8. Ольшанский В.Б. «Практическая психология для учителей» - М., Онега, 1994

9. Бочаров В.Б. «Антропология возраста» - Санкт-Петербург, 2001

10. Абрамова Г.С. «Практическая психология: Учебник для студентов вузов» М.: Академический проект, 2003

11. Захаров Л.И. «Психотерапия неврозов у детей и подростков». М., 1982.

12. Малиева З.К. Роль современных образовательных технологий в решении проблемы морального отчуждения личности // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С. 769.

13. Казанчева Б., Течиева В.З. Внеучебная деятельность учащихся как фактор личностного достижения //В сборнике: Сборник студенческих научных статей Составитель С.Е. Ногаева. Владикавказ, 2009. С. 251-258.

14. Цаллагова З.Б., Баскаева Ж.Х., Силяева Е.Г., Хатаев Е.Е. Вопросы совершенствования профессионально-методической подготовки учителя для начальной национальной школы // Межвузовский сборник научных статей /под редакцией проф. А.Д. Куловой. Владикавказ, 1998.

15. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю. Роль социальных и психологических рисков в появлении школьной дезадаптации //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 82-86.

УДК 351.7: 94: 323

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО СЕПАРАТИЗМА В РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

© 2016

Байрамов Имдад Мустафа оглу, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В данной статье рассматриваются социально-психологические качества различных этнических групп как основание для формирования этнического сепаратизма, как на отдельных примерах, так и путем изложения объективных факторов, влияющих на данный процесс. В частности, рассматриваются социально-экономические, духовно-нравственные и политические факторы, которые влияют на психологию людей, их духовно-нравственные ориентации, установки и интересы. Определено, что ведущей стороной в данном процессе являются экономические интересы каждой этнической группы, характер политической организации общества, история взаимоотношений этих групп между собой. Имеет значение история развития отношений, религиозная конфессия каждой этнической группы, ее язык и духовное развитие (на уровне литературы и искусства). Дальнейшее развитие взаимоотношений между этническими группами зависит от того, насколько гармонично будут развиваться общечеловеческий потенциал их взаимоотношений на основе самобытности и сильной национальной идентичности.

Ключевые слова: этнос, этнический сепаратизм, социально-психологические качества людей, Южный Кавказ, духовно-нравственные ориентации, установки и интересы, объективные факторы социального развития.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL BASIS FOR FORMATION OF ETHNIC SEPARATISM IN VARIOUS ETHNIC GROUPS

© 2016

Bayramov Imdad Mustafa, PhD, Associate Professor of "Psychology"
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The given article reviews socio-psychological qualities of various ethnic groups as a basis for formation of ethnic separatism both on individual examples and objective factors impacting this process. In particular, the article reviews socio-economic, spiritual, moral and political factors which influence people's psychology, their spiritual and moral orientation, principles and interests. It is determined that economic interests of every ethnic group, character of political organization of the society, and history of relationships of those groups among themselves have a leading role in this process. The history of relationships development, religious confession of every ethnic group, its language and spiritual development (at the level of literature and art) have great meaning. Further development of mutual relationships among ethnic groups depends on the level of harmonic development of the common human potential of their relationships on the basis of authenticity and strong national identity.

Keywords: ethnos, ethnic separatism, people's socio-psychological qualities, South Caucasus, spiritual and moral orientation, principles and interests, objective factors of social development.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. История развития и формирования различных этнических групп показывает, что уровень консолидации и самоидентификации определяется в зависимости от различных факторов. Сама история развития человеческого общества по регионам, странам влияет на этот процесс. Среди факторов, таких, как экономический, политический, духовно-культурный, особое значение имеет социально-психологический фактор. Под последним мы подразумеваем совокупность ориентаций, социальных чувств, установок, мотиваций, отражающих внутренний мир человека, его систему нравственных ценностей и норм. Современные процессы формирования национальных чувств, в том числе связанных с этническим сепаратизмом, показывают, насколько важен учет указанного фактора. В этом немалую роль играют современные средства коммуникации, в том числе ИКТ. Важно проследить формирование социально-психологических качеств людей по регионам, этническим группам, по социально-экономическим и культурным показателям. Это даст возможность проводить более взвешенную политику в отношении представителей разных этносов, рас, национальных групп, проживающих на одной территории, в зависимости от истории и длительности этих взаимоотношений.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Проблему в указанном ракурсе исследовали многие специалисты. Следует указать на интересные учебники, в которых достаточно подробно систематизирован материал по указанной проблеме [1, 7, 8]. Выпущены словари по этнопсихологии [11], проводятся многочисленные исследования по характеристике социально-психологических качеств в многонациональных коллективах, семьях, регионах, получены достаточно интересные результаты

[2, 3, 4, 5 и др.], такая работа ведется в каждой стране, поскольку она имеет важное значение для определения необходимого направления социальной политики в отношении различных этнических групп, их социально-экономического и нравственно-культурного развития.

Вместе с тем практика показывает, что вопрос социально-психологических оснований по формированию этнического сепаратизма имеет большое значение и в современный период. Идет «борьба за существование», как и во все времена, однако характер, масштабы и последствия этой борьбы становятся все более непредсказуемыми. Несмотря на попытки отдельных правительств, в частности, западноевропейских, вести социальную политику взаимодействия национальных и этнических групп на уровне толерантности и учета мультикультуральных взаимодействий, миграция представителей ряда стран Ближнего Востока, Северной Африки, других регионов, охваченных «революциями» разных цветов, межэтническими конфликтами, в страны Европы привели к «взрыву» национальной и расовой нетерпимости. Принимаются срочные меры по предотвращению столкновений между местными и пришлыми группами населения. На общеевропейском уровне пытаются принимать оптимальные решения по предотвращению этих столкновений, и максимально гладкой ассимиляции пришлого населения в местные условия проживания.

Общечеловеческие и демократические ценности, которые проповедают развитые страны, подвергаются серьезному испытанию, заменяясь на узконациональные и эгоистические интересы. Встает проблема сохранения национальной самобытности и ареала проживания в исторически определенных рамках. Видим проявления этнического самосохранения, но в виде активного отторжения пришлых элементов, вплоть до физического устранения. Схожие процессы идут во всех, без исключения, регионах мира.

Формирование целей статьи (постановка задания). Отсюда, цель данной статьи – показать социально-психологические особенности этнических групп и народностей в кавказском регионе в исторической перспективе и на сегодняшний день, определить характер дальнейшего взаимодействия народов, исходя из базовых ценностей и норм совместного проживания, вошедших в их самосознание.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Известны попытки охарактеризовать особенности социальной психологии каждого народа. Подобная работа ведется как для характеристики в целом народа, так и его различных возрастных, профессиональных, региональных групп. В отношении азербайджанцев, а также почти всех этнических групп, проживающих на территории страны, имеются самые разнообразные исследования. Некоторые из них имеют тенденциозный характер [1, с. 107-109], или же в них отсутствует глубокий анализ, даны самые общие, поверхностные суждения, автор довольствуется лишь перечислением исторических реалий в определенной последовательности [16]. Серьезный аналитический подход нужен для того, чтобы исследовать проблему в комплексе. Влияние на социально-психологические процессы, на стереотипы массового сознания оказывают, прежде всего, социально-экономические условия проживания, характер социально-политических реформ, открытость страны зарубежному воздействию, в том числе культурно-нравственному, и т.д.

В этом плане важно дать характеристику развития страны и региона хотя бы на протяжении жизни последнего поколения, за 20-30 лет. Ценности и стереотипы социально-психологических установок, ориентаций, мотивации связаны, прежде всего, с такими направлениями духовной культуры, как устное народное творчество, язык, религия, обрядовость быта, обычаи и традиции, связанные с различными праздниками, обрядами и привычками. Здесь важно упомянуть процессы, которым подвергается духовная культура в условиях глобализации, кросс-культурные и внутрикультурные. Кросс-культурные иногда называют межкультурным диалогом, интеграцией, мультикультуральным взаимодействием.

Однако, независимо от названия, здесь процессы не всегда являются благом для этноса, на который идет влияние. Сочетание «своего» и «чужого» завершается постепенным «вымыванием» самобытных элементов в культуре, прежде всего, из этнически «окрашенного» пласта сознания людей.

Схожесть, подобие образа жизни и стиля жизни растет, в итоге лояльность, толерантность соседствуют наряду с равнодушием к своим особенностям национально-этнического развития, с пренебрежением, порой с эгоизмом. В итоге человек остается этнически «окрашенным» лишь формально, на уровне музейно-фестивальных обрядов и праздников, и проч.

Внутрикультурные процессы непосредственно связаны с кросс-культурными. Не стоит здесь забывать о такой важной составляющей национальной культуры, как информационное воздействие через возможности ИКТ.

Отметим, что есть особенности этих процессов на уровне регионов, городских и сельских общин. Обычно обрядовость и традиционность лучше сохраняется и больше стимулируется в малых общинах, отдаленных от больших городских агломераций, однако и здесь идут «центробежные» процессы, связанные с маятниковой миграцией, формами хозяйствования и уровнем социально-экономического развития.

Теперь о социально-экономических процессах, также играющих важную роль в формировании социально-нравственных стереотипов и установок, которые, в свою очередь, влияют на процессы возникновения и развития этнического сепаратизма. Речь идет о Южно-

Кавказском регионе, в частности, об Азербайджане. Известные природно-климатические и географические условия были достаточно благоприятными для развития хозяйственных связей и различных экономических укладов. История экономики края свидетельствует о высоком уровне развития различных сфер промышленного производства и сельского хозяйства, причем хозяйственные связи испокон веков были достаточно обширными (Шелковый путь, добыча полезных ископаемых, развитие местных отраслей производства и т.д.). Хозяйственные взаимосвязи, как внутри страны, так и за ее пределами, вне зависимости от политических условий развития, благоприятно влияли на характер и формы взаимоотношений этнических групп. Скрепляющим фактором здесь были также религиозные конфессии (в основном ислам), язык общения (в основном азербайджанский), общность быта и труда.

Благоприятные условия труда способствовали миграции в страну трудовых ресурсов из сопредельных стран, в особенности России и Ирана, формированию этнических групп, которые по своему составу были достаточно крупные (так, в Баку в некоторые десятилетия XX столетия проживало больше русских и армян, чем азербайджанцев, особенно до Второй мировой войны). Следовательно, на социально-психологические качества представителей различных этносов, как местных, так и пришлых, оказывало сильное влияние социально-экономическое развитие края и региона, а в Азербайджане в этом деле большую роль сыграл и играет до сих пор нефтяной фактор.

Теперь о политических процессах и их роли в становлении социально-психологических качеств народностей, как основы для формирования этнического сепаратизма.

Территория Азербайджана на протяжении веков была основой формирования и развития разных государственных устройств, как самостоятельных, так и в составе более крупных государств. Политика, проводимая правящими классами, предполагала укрепление централизации через формирование единой идеологии, системы управления, но с учетом местных особенностей социального развития. Речь идет о религии, языке, быте, семейных взаимоотношениях и т.д. Разумеется, в условиях империи (к примеру, Российской) права и возможности этнических групп, не принадлежавших к титульной, были сильно ограничены. Однако возможность обучения, развития сфер промышленного производства и сельского хозяйства также была, в силу законов капиталистического производства и соответствующего общественного развития. Движимым стимулом была прибыль, получение которой являлось главной целью владельцев капитала. Важной задачей было формирование национальной прослойки промышленников, представителей капитала, но процессы в данной сфере замедлялись, причем искусственно, с тем, чтобы эта прослойка не оказалась у власти.

Развитие страны в условиях суверенитета также обусловлено всем предыдущим историческим развитием и современными реалиями. Демократическое развитие страны, формирование правового государства и гражданского общества в немалой степени основано на бережном сохранении всех ценностей и норм социальной жизни, которые связаны с этнической идентичностью. Это нужно для того, чтобы повысить уровень национального самосознания, чтобы сепаратистские устремления погасались в корне, и для них не оставалось бы никаких объективных или субъективных предпосылок.

А теперь перейдем непосредственно к характеристике социально-психологических качеств этнических групп, проживающих на территории нашей страны и возможном влиянии их на формирование этнического сепаратизма. Отметим, что по переписи населения в стране проживают представители многих этнических групп мира.

Таблица 1- Национальный состав азербайджанского населения*

Национальный состав	1926	1939	1959	1970	1979	1989	1999	2009
Численность населения, всего	2314,6	3205,2	3697,7	5117,1	6026,5	7021,2	7953,4	8922,4
<i>В том числе:</i>								
азербайджанцы	1438,0	1870,5	2494,4	3776,8	4708,8	5805,0	7205,5	8172,8
лезгины	37,3	111,7	98,2	137,3	158,1	171,4	178,0	180,3
армяне	282,0	388,0	442,1	483,5	475,5	390,5	120,7	120,3
русские	220,5	528,3	501,3	510,1	475,3	392,3	141,7	119,3
таджики	77,3	87,5	0,1	...	...	21,2	76,8	112,0
авары	19,1	15,7	17,3	30,7	36,0	44,1	50,9	49,8
турки	...	...	0,2	8,5	7,9	17,7	43,4	38,0
татары	9,9	27,6	29,6	31,8	31,4	28,6	30,0	25,9
таты	...	...	5,9	7,8	8,9	10,2	10,9	25,2
украинцы	18,2	23,6	25,8	29,2	26,4	32,3	29,0	21,5
сахурцы	15,6	...	2,9	6,2	8,5	13,3	15,9	12,3
грузины	9,5	10,2	9,5	13,6	11,4	14,2	14,9	9,9
евреи	30,9	41,2	40,2	41,3	35,5	30,8	8,9	9,1
курды	41,2	6,0	1,5	5,5	5,7	12,2	13,1	6,1
крызы	...	...	...	...	...	...	...	4,4
удины	2,4	...	3,2	5,5	5,8	6,1	4,1	3,8
хиналуццы	...	...	...	...	...	...	...	2,2
Другие нации	112,7	94,9	25,5	29,3	31,3	31,3	9,6	9,5

(Азербайджанский государственный комитет по статистике // <http://www.stat.gov.az/>)

Как видно из таблицы, в стране проживает 17 этнических групп численностью свыше двух тысяч человек, и еще более девяти тысяч представителей других различных народов и народностей. Следует учитывать еще такой фактор, как смешанные в этническом отношении семьи. Здесь национальную принадлежность ребенка определяют родители. При этом обязательно учитывается статус, уровень, скажем, «престижности» той или иной национальности. Кроме того, представители малых народов для того, чтобы их карьера, статус, в целом социальное положение было относительно благополучным, добровольно записывают себя как представителя титульной нации. Здесь тоже есть психологические пружины и подтекст.

Указанные народности проживают в основном на тех территориях, где испокон веков жили их предки. Однако современные социальные процессы, прежде всего, возможности миграции, в том числе и за границу, переезда из одного места в другое (к примеру, из деревни в город) оказывают существенное влияние на социально-психологические чувства и эмоции, интересы и мотивацию представителей каждой этнической группы. Кроме того, даже в рамках одного этноса (к примеру, азербайджанского) сохраняются традиционные связи и отношения у представителей определенного региона или территории. Есть большие общины выходцев из Армении (это беженцы и вынужденные переселенцы), из Нахичеванской Автономной Республики, проживающих в различных городах и других поселениях страны, из северных районов или южных районов страны. Однако отметим, что общинный дух, в виде крепких родственных связей, взаимоподдержки, сохранения традиций в быту, в сознании более ярко выражен у выходцев из Армении и Нахичевани. Сказывается анклавный характер их исторического развития, когда жизнь все время «проверяла» их на выносливость и прочность. И это, несмотря на исторические перемещения, причем насильственные, которым они подвергались на протяжении столетий. Многие социально-психологические качества представители указанных групп переносят на повседневную жизнь, в трудовую деятельность, во взаимоотношения с представителями других этнических групп.

Разумеется, что каждый народ, указанный в таблице, обладает возможностями говорить и учиться на родном языке, имеет свободу вероисповедания, обладает, по

Конституции всеми правами и свободами, как граждане страны, в которой проживают. Взаимоотношения между народностями строятся не только, исходя из сегодняшних условий проживания, когда закон уравнивает у всех права и обязанности. Есть историческая память, кроме того, сильное влияние оказывает на формирование представлений о других народностях, в том числе и о своей, повседневные контакты на совместной работе, т.е. сходство жизненных ситуаций способствует становлению общих черт в социально-психологических качествах людей. Очень важна пропаганда различных политических ценностей, формирование стереотипов мышления, на эту почву, порой очень благоприятную для становления этнического сепаратизма, ложатся идеи пропаганды (порой очень незаметной), которую ведут враждебные стране международные структуры с целью разобщения людей, создания вражды и ненависти к друг другу на национальной почве, и т.д.

Большую роль в становлении социально-психологических качеств людей играют религиозные взгляды и стереотипы. К примеру, еще в 30-40-е годы прошлого столетия часть мусульманского населения была убеждена, что в религиозный праздник иудеев обязательно должна быть пролита кровь неверного, в данном случае мусульманского или христианского ребенка, и в этот день многие родители не выпускали детей на улицу из страха того, что ребенок будет убит и его кровь будет замешана в лепешку «маца», которую выпекают в этот праздник у евреев [17].

Кроме того, важную роль играют политические конфликты и их последствия. Так, в период сталинских репрессий и тоталитарного режима, в условиях которого жили советские люди, практиковалось переселение больших человеческих масс исключительно по этническому признаку в угоду политическим интересам. На территории Южного Кавказа таким образом перемещались азербайджанцы из Армении в 1948 году, турки-месхетинцы из Грузии (в Казахстан), и многие другие народности. Все это отражалось на стереотипах мышления этих людей, на формировании конфронтации с властями, хот и скрытой, наяву проявлялись социальные чувства, связанные с предубеждением в отношении властей, и всех людей, относившихся к одинаковой с ними национальности. Турки-месхетинцы частично вернулись назад, но не в Грузию: в основном они живут теперь в Узбекистане, в Казахстане и в Азербайджане. Несмотря на любовь к своей родной земле, вернуться туда они не могут, поскольку до сих пор для этого не созданы соответствующие условия. Люди предпочитают уезжать в Турцию. Что касается их социально-психологических чувств, попыток к этническому сепаратизму они не проявляют, однако в послевоенные годы неоднократно были обращения к властям с требованием вернуть им когда принадлежавшие им в Грузии земли.

Даже если нет сепаратистских устремлений и замашек, в сознании представителей каждой этнической группы формируется представление о своей идентичности, рамки которой не должны разрушаться, иначе появляется чувство ущемления, несправедливости в отношении своих соплеменников, желание возместить это каким-либо образом. Обычно имеются люди, которых Л.Гумилев назвал бы пассионариями, которые чувствуют остроту положения и несправедливость в отношении людей больше, чем другие. Это поэты, певцы, политические деятели, люди образованные, лучше других понимающие сложившуюся ситуацию. Зачастую они становятся лидерами социально-политических движений, являясь и духовными лидерами народа. Таким был, к примеру, Мухаммед Игбал, поэт и философ, много сделавший для независимости своей страны [18].

На социально-психологические представления на уровне эмоций, социальных чувств, эмпатии, на формирование интересов и установок влияют характер и формы непосредственных контактов между предста-

владельцами отдельных этнических групп. Так, отношения между армянским и азербайджанским народами в местах совместного проживания, вне зависимости от характера политических процессов, имели прагматический характер, налаживались бытовые и хозяйственные связи. То есть реальность, ее требования преобладали в сознании людей, которыми руководствовались в повседневной жизни. Однако историческая память хранит в себе знания, эмоциональную оценку (порой, не всегда справедливую) о событиях предыдущих десятилетий и даже столетий. Если же при этом какие-либо факты усиленно муссируются в угоду политическим интересам, то в сознании людей на уровне антипатии и даже агрессии формируются основы для развития этнической неприязни и сепаратистских намерений.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. История общественных отношений показывает, что социально-психологические качества, ведущие к этническому сепаратизму, развиваются благодаря не только национальному характеру, темпераменту людей, но и в целом образу жизни, который они ведут. Пока уровень жизни, социальное развитие формирует средний класс, политические противоречия в обществе не ведут к повышению социальной напряженности. Однако столкновение приоритетов одних этнических групп с другими происходит, прежде всего, из-за экономических проблем, решение которых не могут обеспечить политические структуры. В целях удержания власти ведется целенаправленная работа по пропаганде национальных ценностей, если этой работы оказывается недостаточно, в ход вступает мифотворчество, т.е. переписываются страницы истории, переделываются события, идет фальсификация всех возможных материалов с тем, чтобы достичь желаемого. Идет информационная война, которая стимулирует процесс формирования социально-психологических качеств людей, обостряет национальные чувства, в том числе различные фобии, национализм и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крысько В.Г. Этническая психология. 4-е изд. - М.: Академия, 2008. - 320 с.
2. Дашдамиров А.Ф. К методологии исследования национально-психологических проблем // Советская этнография. — 1983. — № 2.
3. Джандильдин Н.Д. Природа национальной психологии. — Алма-Ата, 1971
4. Дробужева Л.М., Аклаев А.Р., Коротева В.В., Солдатова Г.У. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации. — М., 1996
5. Здравомыслов А.Г. Этнополитические процессы и динамика национального самосознания россиян // Социологические исследования. — 1996. — № 12
6. Кадырова Р. Национальная идентичность азербайджанских детей и подростков. Социально-психологический анализ. Баку, «Кавказ», 2007. — 247 с.
7. Лебедева Л.М. Социальная психология этнических миграций. - М., 1993
8. Левкович В. П. Методика изучения супружеских отношений в смешанных семьях. — М., 1993
9. Поршнев Б.Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания. — М., 1973
10. Сухарев В., Сухарев М. Европейцы и американцы глазами психолога. — Минск, 2000
11. Шихирев П.Н. Проблемы исследования межгрупповых отношений // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 1
12. Этнопсихологический словарь / Под ред. В. Г. Крысько. — М., 1998
13. Bock P.K. Continuities in psychological anthropology. — San-Francisco, 1980.
14. Brishn R.W., Cushner K., Cherne C., Yong M. Intercultural interactions: a practical guide. — Beverly Hills (Cal.), 1986.

15. Əliyev V.N. Ekologiya və etnopsixologiya // Dirçəliş XXI əsr, 2001, №1-2, s. 181-184

16. Xalqın milli xüsusiyyətləri və mədəniyyət amili // <http://www.millet.az/>

17. Даль В.И. Записка о ритуальных убийствах. М.: «Витязь», 1995

18. Елизарова Р.А., Сухочев А.С. Прогрессивные писатели Пакистана. Ташкент: 1978.

УДК 159.9.072.43

РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2016

Бичерова Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и профессиональной психологии

Брянский Государственный Университет имени академика И.Г. Петровского, Брянск (Россия)

Аннотация. Цель: изучение сущности и структуры творческого мышления младших школьников в аспекте взаимосвязи с познавательными интересами и познавательной активностью личности. Методы и методики: психодиагностические методы, позволяющие проанализировать показатели творческого мышления: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность и критерии сформированности познавательных интересов: уровень познавательной активности, уровень самостоятельной деятельности, умение преодолевать трудности, собственно уровень познавательных интересов. Методы математической статистики, дающие возможность проверки статистической значимости полученных результатов. Результаты: по суммарному показателю у испытуемых был выявлен средний уровень творческого мышления. Анализ результатов диагностики познавательных интересов, показал, что у большинства учащихся наблюдается высокий уровень познавательной активности, у трети учащихся – средний уровень. Низкий уровень познавательной активности у испытуемых выявлен не был. Обнаружена статистически достоверная связь между характеристиками творческого мышления и познавательными интересами младших школьников. Научная новизна: в статье впервые на основе использования психодиагностического метода исследована роль познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого мышления младших школьников. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в психолого-педагогической практике при рассмотрении вопросов о развитии творческого потенциала личности младшего школьника в условиях учебной деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, познавательная активность, творческое мышление, младший школьный возраст, учебная деятельность, познавательная деятельность, творческий потенциал личности.

THE ROLE OF COGNITIVE INTEREST AND COGNITIVE ACTIVITY IN DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF YOUNGER SCHOOLBOYS

© 2016

Bicherova Elena Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of General and Professional Psychology
Bryansk State University, Bryansk (Russia)

Abstract. Objective: To study the nature and structure of the creative thinking of younger schoolboys in the aspect of the relationship with cognitive interests and cognitive activity of the individual. Methods and techniques: psychodiagnostic methods to analyze the performance of creative thinking: fluency, flexibility, originality, and criteria developed of formation of cognitive interests: the level of cognitive activity, the level of self-employment, the ability to overcome difficulties, the actual level of cognitive interests. Methods of mathematical statistics, making it possible to test the statistical significance of the results. Results: according to the total average figure of creative thinking has been identified in subjects. Analysis of cognitive interests of diagnostic results showed that the majority of students there is a high level of cognitive activity, a third of the students - the average level. The low level of cognitive activity in subjects identified was not. A statistically significant association between the characteristics of creative thinking and cognitive interests of the younger students. Scientific novelty: for the first time in an article based on the use of psycho-diagnostic method, investigated the role of cognitive interest and cognitive activity in the development of creative thinking of younger schoolboys. Practical value: the main provisions and conclusions of the article can be used in psychological and educational practice in the consideration of the development of the creative potential of the younger schoolboy in the conditions of educational activity.

Keywords: cognitive interest, informative activity, creative thinking, younger school age, educational activity, cognitive activity, creative potential of the personality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения формируют потребность в инициативных, целеустремленных гражданах, способных к самостоятельному и ответственному поведению и действию. Инновации, происходящие в основных сферах социальной практики, динамизм общественной жизни предъявляют повышенные требования к выпускникам образовательных учреждений, формируют новые цели образования. Традиционная передача знаний и культурного опыта трансформируется внутри современной гуманистической парадигмы образовательного процесса, идеи которой обозначены как приоритетные в Государственном образовательном стандарте, в личностно-ориентированной направленности школьного обучения, в том числе и начального, что способствует активизации субъектной позиции ученика, инициативности в приобретении новых знаний [1, с. 3]

В настоящее время динамичность происходящих событий обуславливает необходимость в целеустремленных, активных и творчески подходящих к решению нестандартных ситуаций молодых людей. Современные процессы модернизации системы образования значи-

тельно расширили арсенал дидактических средств и психолого-педагогических подходов к развитию активной личности, способной к творческому преобразованию действительности [1, с. 4]. В связи с этим особенно актуальным становится исследование возможностей развития творческого мышления через формирование у школьников устойчивого комплекса познавательных интересов и познавательной активности, которые проявляются в направленности личности на активное познание окружающего мира и самого себя, выражающееся во внутренней готовности к активному поиску и преобразованию новой информации и самостоятельному освоению новых видов социальной практики [1, с. 10].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Исследованием структуры творческого мышления занимались такие ученые, как: Я.А. Пономарев [2], Л.Л. Гурова [3], О.К. Тихомиров [4], Н.Е. Веракса [5], А.М. Магюшкин [6], Э.Д. Телегина [7] и др. Однако вопрос о содержании и структуре творческого мышления детей младшего школьного возраста является не до конца разработанным.

Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.М. Матюшкин, изучая составляющие творческого процесса, отводили одно из главных мест познавательным способностям в структуре творческого мышления [8, 9, 10].

Познавательные возможности детей, а именно: усвоение знаний, формирование умений и навыков строится на основе перцепции, памяти, мышления, воображения, вполне могут реализоваться в учебном процессе [11]. Однако познавательные способности ребенка недостаточно используются как средство развития его творческого мышления.

Как видим, в развитии творческого мышления младших школьников целесообразным было бы акцентироваться на познавательных и личностных ресурсах.

Также достаточно актуальным является вопрос о роли познавательного интереса в развитии творческого мышления на начальном этапе обучения. Решение данной проблемы возможно в аспекте структурного анализа творчества как деятельности, а творческого мышления – как поэтапного процесса, в котором задействованы и когнитивные составляющие, и личностные [12]. Причем, механизмы развития творческого мышления необходимо рассматривать как этапы многокомпонентной целостной деятельности.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью данного исследования является рассмотрение сущности и структуры творческого мышления младших школьников в аспекте взаимосвязи с познавательными интересами и познавательной активностью личности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. По мнению Е.К. Лютовой и др., в младшем школьном возрасте можно говорить о развитии полноценного творческого мышления, но оно отличается ситуативностью и спонтанностью проявлений [13]. Развитие мышления у учащихся начальной школы предполагает формирование таких качеств мышления, как гибкость, оригинальность, осознанность, а также самостоятельность при приобретении и выполнении различных мыслительных операций новыми знаниями [2].

С точки зрения Е.П. Торренса, творческое мышление включает поиск и определение проблемы, выдвижение и проверку гипотез о путях ее решения, поиск и обоснование решений [14].

В отечественной психологии, в частности в работах О.К. Тихомирова, Э.Д. Телегиной, А.М. Матюшкина [4, 7, 10] и др., этапы творческого мышления представлены в следующем виде: принятие или постановка цели, анализ ситуации, выдвижение гипотез и их проверка, решение. Обращение к этапам творческого процесса определило необходимость выделения специфических функций, которые выполняют отдельные структурные компоненты на различных этапах творческого мышления.

По мнению Л.Л. Гуровой, творческое мышление является основным проявлением одаренной личности [15]. В данном контексте представляется интересным вопрос о соотношении познавательной деятельности и творчества: является ли выраженная познавательная потребность, которая важна в интеллектуальной деятельности, одним из предпосылок возникновения творческого потенциала личности, а проявление интеллектуальной активности – одним из условий общей мотивации деятельности, в т.ч. познавательной? С точки зрения категориального аппарата психологии творческое мышление можно рассматривать как систему свойств и качеств, характеризующихся многомерностью, многоуровневостью, полидетерминированностью и динамичностью [12, 16].

На развитие творческого мышления оказывают влияние познавательные способности в качестве когнитивной составляющей. Познавательные способности как элементы творческого мышления осуществляют в нем продуктивные функции – целеобразующую (принятие

или постановка цели), моделирующую (анализ ситуации), преобразующую (выдвижение гипотез и их проверка), эвристическую (нахождение решения) и регулирующую. В свою очередь, названные функции реализуются путем проявления в творческом процессе таких личностных особенностей [17], как: наличие стойкой познавательной потребности; сверхчувствительность к новому; оригинальность (способность выдвигать неизвестные и необщепринятые идеи); гибкость мышления (способность быстро находить новые стратегии решения); легкость ассоциирования (способность к выработке обобщенных стратегий и их дальнейшая детализация); способность к прогнозированию (презентизм мышления); особенности склонностей и интересов (широта, устойчивость, осознанность).

Творческое мышление как и все формы познавательной деятельности проявляется в активности личности. Активность личности, относится к базовым психологическим категориям, образующим, согласно метафоре М.Г. Ярошевского [18], «сетку психологического знания». Многообразие проявлений личностной активности выражается и в ее различных видах, изучаемых в современной психологии (двигательная активность, речевая активность и др.), в ряду которых выделяется познавательная активность, реализующая познавательные потребности и мотивы личности [1, с. 14-15]. Познавательная активность личности ведет к формированию и развитию познавательных интересов.

Познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на познание в той или иной предметной области знаний. В условиях обучения познавательный интерес выражен предположенностью школьника к учению, к выраженной направленности когнитивной активности в области одного или ряда учебных предметов [19].

В структуре учебной деятельности познавательный интерес имеет важное значение. Целенаправленность деятельности учащегося в учебном процессе придает познавательному интересу продуктивный характер. Интерес, лишенный цели, ситуативен, созерцателен и потому неустойчив [20]. Осмысленность деятельности наполняет познавательный интерес смыслом: научным, практическим, общественным, личностным. Познавательный интерес несет в себе все функции интереса как психического образования: его избирательность, единство объективного и субъективного, наличие в нем сплава интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов [19, 20].

Как видим, развитие творческого мышления младших школьников должно идти через формирование компонентов, входящих в его структуру: зрительного восприятия, образной памяти, воображения, выступающих в качестве процессуальных элементов творческого мышления, и мотивационно-волевых средств регуляции творческого процесса. Т.е. развивая познавательные интересы, которые являются когнитивно-личностными компонентами в структуре творческого мышления младшего школьника, можно способствовать повышению уровня развития творческих способностей.

Несомненно актуальность изучаемой проблемы позволила сформулировать цель данного исследования, заключающуюся в изучении роли познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого мышления младших школьников. Для достижения поставленной цели было организовано и проведено эмпирическое исследование.

В исследовании приняла участие 40 учащихся младших классов в возрасте 9-11 лет. Для решения поставленных задач использовался следующий диагностический инструментарий: методика «Тест творческого мышления» Ф. Вильямса (в модификации Е.Е. Туник) и методика «Уровень познавательных интересов» Г.И. Щукиной. Посредством теста творческого мышления оценивались такие показатели творческого процесса,

как: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность [21]. С помощью методики диагностики познавательных интересов изучались следующие критерии их сформированности: уровень познавательной активности, уровень самостоятельной деятельности, умение преодолевать трудности, собственно уровень познавательных интересов [22].

Выше обозначенные показатели выступили диагностической основой для определения у испытуемых уровня развития творческого мышления и познавательных интересов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ полученных данных показал, что наиболее выраженным показателем творческого мышления является беглость. Это означает, что испытуемые работали продуктивно и большинство из них выполнили все заданные рисунки. Гибкость также является сильно выраженным показателем; школьники часто меняли категории своих рисунков, что показывает на подвигности их мышления. Оригинальность мышления большинства испытуемых близка к высокому уровню. Это означает, что они рисовали как снаружи стимульной фигуры, так и внутри нее. Наименее выраженным показателем оказалась разработанность. Учащиеся в основном располагали рисунок относительно стимульных фигур симметрично, с этим связан низкий уровень выраженности этой шкалы.

По суммарному показателю у испытуемых был выявлен средний уровень творческого мышления (в среднем по группе испытуемых – 62,58).

Анализ результатов диагностики познавательных интересов, показал, что у большинства учащихся наблюдается высокий уровень познавательной активности, у 24,39 % учащихся – средний уровень. Низкий уровень познавательной активности у испытуемых выявлен не был. Также результаты анализа показывают, что 76,61% испытуемых имеют высокий уровень самостоятельной деятельности, 14,63% испытуемых (6 человек) – средний уровень, 7,32% испытуемых (3 человека) менее расположены к самостоятельной деятельности.

Исходя из полученных данных можно сказать, что большинство испытуемых (80,49%) отлично умеют справляться с возникающими трудностями, 17,07% испытуемых (7 человек) имеют средний уровень по шкале «Умение преодолевать трудности», 2,44% испытуемых не умеют преодолевать трудности.

По суммарному показателю у большинства испытуемых (85,37%) высокий уровень познавательного интереса, 14,63% испытуемых имеют средний уровень познавательного интереса. Низкий уровень познавательного интереса не наблюдается ни у кого из испытуемых.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования позволили сделать выводы и обобщения относительно взаимосвязи творческого мышления и познавательных интересов по всем выделенным компонентам.

У большинства испытуемых средний уровень развития творческого мышления и высокий уровень развития познавательных интересов (85%). У меньшего количества учащихся был обнаружен высокий уровень познавательных интересов при среднем уровне творческого мышления (12,5%). У 2,5% испытуемых – средний уровень познавательных интересов при низком уровне творческого мышления. Итак, можно отметить наличие взаимосвязи между уровнем развития творческого мышления и уровнем развития познавательных интересов.

Для проверки статистической значимости полученных результатов нами был использован метод корреляционного анализа, в частности, метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS Statistics 17.0. Полученные результаты корреляционного анализа позволили сделать следующие *выводы*.

Установлены прямые корреляционные связи на уровне 0,01 между оригинальностью и уровнем познаватель-

ного интереса ($r_s=0,451$), гибкостью и уровнем познавательного интереса ($r_s=0,451$), гибкостью и уровнем самостоятельной деятельности ($r_s=0,495$).

Также были установлены прямые корреляционные связи на уровне 0,05 между разработанностью и уровнем познавательной активности ($r_s=0,378$), беглостью и уровнем самостоятельной деятельности ($r_s=0,342$), гибкостью и умением преодолевать трудности ($r_s=0,329$), показателем оригинальности и уровнем познавательной активности ($r_s=0,362$), и, в целом, между уровнем развития творческого мышления и уровнем развития познавательного интереса ($r_s=0,392$), уровнем развития творческого мышления и уровнем развития познавательной активности ($r_s=0,365$).

Следовательно, можно констатировать, чем выше у испытуемых уровень развития познавательной активности, тем выше уровень развития творческого мышления. Чем больше у учащихся развито творческое мышление, оригинальность мышления, тем больше они любят решать сложные задачи, тем лучше они умеют преодолевать трудные ситуации, у них лучше развита познавательная активность.

Таким образом, по результатам исследования можно заметить, что между характеристиками творческого мышления и познавательными интересами младших школьников существует значимая взаимосвязь.

Дальнейшее изучение данной проблемы видится нам в выявлении взаимосвязи между творческими характеристиками личности (любопытность, развитость воображения, способность к риску, стремление к новизне) и познавательными интересами, а также между творческими характеристиками личности и познавательной активностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бичерова Е.Н. Развитие исследовательской инициативности младших школьников в условиях проектной деятельности: Дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Брянск, 2009. – 242 с.
2. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. – М., 1960. – 352 с.
3. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления // Психология мышления / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – 532 с.
4. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 367 с.
5. Веракса Н. Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников: Дис. ... д. психол. н. – М., 1990. – 332 с.
6. Матюшкин А.М. К характеристике мыслительных процессов мышления // Экспериментальное изучение продуктивных (творческих) процессов мышления. – М., 1973. – С. 4-8.
7. Телегина Э.Д., Кочелаева Н.В. Эмоциональная регуляция в развитии творческого мышления младших школьников // Научные труды Милл У. Серия: психолого-педагогические науки. М.: «Прометей», 1999. – С. 401-409.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
9. Зинченко В.П. Перцептивные и мнемические элементы творческой деятельности // Вопросы психологии. 1968. – № 2. – С. 3-7.
10. Матюшкин А.М. К проблеме порождения ситуативных познавательных потребностей // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Изд. во Моск. ун - та, 1979. – С. 29-34.
11. Гамезо М., Петрова Е., Орлова Л. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
12. Гагай В.В. Психологические основы развития и АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

формирования творческого мышления младшего школьника: монография. – Сургут : РИО СурГПИ, 2004. – 201 с.

13. Лютова Е.К. К вопросу о взаимосвязи интеллекта, креативности и личностных черт у детей. Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия»: сб. науч. ст. // Под ред. А.Н. Воронина. – М.: 2000. – С. 30-39.

14. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity. Buffalo N. Y.: Creative Education Foundation, 1979.

15. Гурова Л.Л. Психология мышления. – М.: Пер Сэ, 2005. – 136 с.

16. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.:Школа-Пресс,1995. – 384 с.

17. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.

18. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 416 с.

19. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.

20. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М., Просвещение, 1985. – 124 с.

21. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

22. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., Просвещение, 1982. – 160 с.

УДК 32: 303: 159

ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

© 2016

Велиева Валида Ибад гызы, доктор философии по психологии, преподаватель кафедры психологии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Статья содержит сравнительный анализ различных психологических концепций политической идентичности. На основе принципов синергетики и теории метасистем предпринята попытка осуществления методологической интеграции теоретических представлений о политической идентичности как о функции сознания, автоматизмов психики и социальной стимуляции поведения. Выделены условия и описаны механизмы формирования политической идентичности как интегральной психологической характеристики субъектов политического участия. На основе сопоставительного теоретического анализа показано, что формирование политической идентичности всегда опирается на базовые ментальные ориентиры личности: гражданские и духовно-нравственные ценности, национальные идеи, результаты позитивного опыта социализации субъекта в детском возрасте. Принцип деятельностной самодетерминации выделен как теоретическая платформа формирования и изменения политической идентичности. Главным условием выступает активная социально-политическая деятельность личности, как субъекта политического участия. Система субъективных ментальных представлений рассматривается и как регуляторный компонент формирования политической идентичности. Условием изменения политической идентичности выступает переосмысление субъектом собственного критического жизненного опыта, переоценка и перегруппировка жизненных ценностей.

Ключевые слова: политическая идентичность, менталитет, Я-концепция, смысл, ценность, групповая принадлежность, архетип, бессознательное, поведение, социализация, дескриптор, референт

VARIANTNESS OF STUDY OF THE PHENOMENON OF POLITICAL IDENTITY IN MODERN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

© 2016

Veliyeva Valida Ibad gizi, PhD in psychology, a psychology professor of the department
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The article contains a comparative analysis of various psychological concepts of political identity in the context of the use of different approaches for dealing with this phenomenon. Based on the principles of synergy and theory metatasistem attempt to implement methodological integration of theoretical ideas about political identity as a function of consciousness, psychic automatism and stimulation of social behavior. A structural-functional model of political identity, isolated conditions and describes the mechanisms of formation of political identity as integral psychological characteristics of subjects of political participation. On the basis of comparative theoretical analysis shows that the formation of political identity is always based on the basic mental orientations of the person: civil and spiritual and moral values, national idea, the results of the positive experience of the subject of socialization in childhood. The principle of self-determination of activity-theoretical platform selected as the formation and change of political identity. The main condition is an active socio-political activity of the person as a subject of political participation at any age. Subjective mental representation of the system and is considered as a regulator and as a regulatory component of the formation of political identity. The condition for changing political identity serves rethinking the subject of their own critical life experiences, reevaluation and realignment of values in life.

Keywords: political identity, mentality, I-conception, sense, value, group belonging, archetype, unconscious, conduct, socialization, descriptor, reviewer.

Проблема изучения политической идентичности – сравнительно новый аспект исследований в психологии. Геополитические трансформации мировых социальных систем, являющиеся следствием политических и экономических кризисов, приводят к изменению массового сознания в направлении активизации политического переосмысления происходящих изменений.

В этой связи *актуальность* психологического исследования феномена политической идентичности приобретает особую важность, так как знание психологических закономерностей протекающих политических процессов определяет не только степень управляемости, но и прогностичность возможных изменений в жизни общества.

Несмотря на то, что политическая идентичность личности является производной от ее политического сознания, идентичность может влиять на содержание деятельности последнего в силу *бинарного* (двойственного) *метасистемного* характера их связи (В. Турчин) [1; 2; 3]. Причина этого в том, что формирование политической идентичности является результатом не только функционирования сознания и бессознательных процессов психики, но и определяется структурой окружающего политического пространства и динамикой его изменения.

Идентичность – понятие, которое начало разрабатываться в социальной психологии в первой половине XX столетия в контексте изучения вопросов ментальных трансформаций [8;9;10]. Данные исследования не только обозначили феноменологическое поле проблемных

исследований идентичности, но и позволили сформировать структурно-функциональный и методологический каркас ее изучения.

В современной психологии *политическая идентичность* понимается как *базовая структура представлений человека о своей политической принадлежности*, это отождествление субъектом себя и политического процесса, вследствие чего образуется определенная политическая позиция личности, которая признается другими субъектами политических отношений [11;12;13].

Вектор теоретической разработки политической идентичности пролегает в плоскости *пяти основных* подходов к проблеме: *психоанализ, бихевиоризм, символический интеракционизм, социальный конструкционизм и когнитивный* подход [2;8;14]. Однако существующие концепции и теории методологически несоизмеримы, вследствие чего не отработана интегральная модель представлений о политической идентичности как о функциях формирования, трансформации и управления массовым политическим сознанием. Учитывая *синергетический* статус современной парадигмы психологических знаний, представляется целесообразным предпринять попытку своеобразной методологической интеграции теоретических исследований проблемы политической идентичности, что определяет *теоретическую* значимость данной статьи. Для этого на основе анализа используемых теоретических подходов можно попытаться сформировать *структурно-функциональную модель* политической идентичности, обозначив условия

и механизмы формирования политической идентичности как достигнутого политического статуса личности в контексте принципов *синергетичности* и *метасистемности* [15].

Так, согласно *психоаналитической* модели формирования идентичности, политическая самоидентификация рассматривается как конструктивное образование самосознания только в случае, если обеспечивается чувство самотождественности и непрерывности общественно-политического бытия личности. Политическая идентичность считается достигнутой, если формируются конструктивные модели политического участия субъекта общественных взаимодействий. Примером этому может служить гармоничное включение субъекта в общественно-политическую жизнь, не сопровождающееся поведенческими деструкциями и социальной дезориентацией.

В свою очередь, массовая политическая идентичность в большей мере стихийна и не подвержена индивидуальному контролю со стороны субъектов ее участия. Согласно психоаналитическим теориям, формирование и проявление массовой политической идентичности носит инертный и одновременно остро аффективно-деструктивный характер (З.Фрейд, К.Г.Юнг, С.Московичи, Дж.Марсиа, Э.Эриксон, А.Ватерман) [9; 16; 17], что объясняется тем, что массовое политическое сознание обусловлено глубинными бессознательными источниками человеческой психики: *социальными архетипами*.

Архетип – это проявление коллективных бессознательных представлений о форме восприятия типичных жизненных ситуаций, которые, утратив свою контекстуальную ситуативную связь, дошли до современного человечества со времен глубокой древности в форме определенных моделей реагирования без связи с содержанием ситуации [16]. Поскольку политическая идентичность рассматривается как набор коллективных установок субъектов политической общности (согласно К.Г.Юнгу, любая установка социально деструктивна по своей сути) [16], политическая идентичность, как установка, с психоаналитической точки зрения деструктивна также. Мера деструкции определяется мерой стихийности политических процессов в обществе. Конфронтация «нормируемое-запрещенное», как общая форма политической установки, формирует такие области коллективной психики, которые *архетипы* не могут иметь осознанную природу и обязательно проявятся в виде неосознаваемых поведенческих деструкций (войны, революции, политические кризисы, политические скандалы, «черный» пиар и пр.) [16].

Причиной изначально деструктивного характера массовой политической идентичности являются обычные «психические проблемы» каждого человека как члена политической общности в отдельности. Накапливаемое годами и десятилетиями психическое неблагополучие общности приводит к диссоциации коллективного сознания, порождая политическую «одержимость». Поэтому психоаналитики считают, что процессы социально-политических трансформаций неконтролируемы, поскольку любой контроль со стороны становится невозможным, когда личность захватывается массовым порывом бессознательного.

Психоанализ рассматривает политическую идентичность как результат социализации индивида в обществе, как необходимый элемент становления его общественного сознания и показатель его психологической зрелости (Э.Эриксон, К.-Г.Юнг, Дж.Марсиа) [9; 16]. Психоаналитическая концепция политической идентичности исходит из тезиса о ее многоуровневой детерминации генотипическими, личностными и социально-перцептивными особенностями человека (Э.Эриксон, Дж.Марсиа) [9; 18; 19]. Политическую идентичность личности можно представить как динамическую организацию ее потребностей, способностей, убеждений и

индивидуальной жизненной истории, вследствие чего психоанализ огромное значение также уделяет детскому и подростковому возрасту, как периодам жизни, в рамках которых закладывается основа политической жизни будущего взрослого человека.

Наблюдаемые взрослые паттерны решения жизненных проблем, опыт собственного участия во взрослой жизни оседают в ментальных структурах личности ребенка в виде неосознаваемого впоследствии опыта социализации, на основе чего строится некий содержательно-динамический каркас политического поведения взрослого человека в дальнейшем. При этом в период детства (до 9-ти лет) в ментальных структурах сознания откладываются только наиболее аффективно, ярко, эмоционально оформленные моменты участия детей в жизни взрослых, что содержательно и динамически оформляет характер политического участия личности во взрослом возрасте (Э.Эриксон, А.Ватерман) [17; 18]. Выделяется два основных модуса проявления политической идентичности личности: политическая «одержимость» – как суперактивность политического поведения субъекта, и аполитичность – как политическая безучастность, отсутствие четких и ясных политических предпочтений, «спутанность» политической идентичности.

Таким образом, с точки зрения *психоанализа* политической идентичности – это ансамбль биологических, социальных и эго-процессов личности. Политическая идентичность может не осознаваться личностью, однако прохождение кризисных жизненных ситуаций заставляет субъекта осознать смысловые и ценностные образования в рамках своей идентичности. Степень осознания политической идентичности пропорциональна силе активации политического сознания личности, как необходимого условия разрешения кризисной политической ситуации и выбора направленности своей социальной активности (это периоды экономических и социальных потрясений, войны, кризисы идеологических и государственных систем, падение качества жизни населения). Трансформация политической идентичности носит инертный характер, последняя развивается на протяжении всей жизни человека.

В противовес *психоанализу бихевиоризм* учит, что представление субъекта о своем политическом статусе и своих политических убеждениях рождается не столько из глубинного самосознания, сколько формируется на поверхности социальных отношений личности: ее групповой принадлежности и межгрупповых отношений, как субъекта групповой деятельности. В отличие от *архетипов* психоанализа, в основе формирования политической идентичности с точки зрения *бихевиористского* подхода находится *межгрупповая деструкция* – межгрупповой *конфликт*, чем острее развиваются межгрупповые противоречия, тем ярче проступают ментальные контуры различий политической субъектности (Ф.Кент, С.М.Липсет, А.Кэмпбел, С.Верба, Г.Алмонд, Г.Тэшфел, Дж.Тернер, М.Хог) [9]. Поскольку психофизический дуализм не имеет под собой оснований, существует лишь физический мир, вследствие чего окружающие субъекта социальная и культурная среды рассматриваются, как единственные причины его политического поведения [9; 18; 19; 20].

Постулируемое бихевиоризмом утверждение, что поведенческие изменения, вызываемые внешними подкрепляющими условиями, имеют биологическую природу, фактически сводило понимание становления политической идентичности субъекта к грубо витальной детерминации. Так, политическое поведение отрицалось, как функция политической идентичности и рассматривалось, как набор паттернов реагирования с целью выживания и адаптации (физической, культурной, экономической, психологической), что трансформировало изучение проблемы политического статуса субъекта в плоскость управляемых витальных потребностей и стимулов. Тем не менее, подобное биологическое

упрощение *бихевиоризма* оказало огромное влияние на формирование политических технологий оперативной корректировки электорального мнения в периоды предвыборных кампаний, что часто успешно используется в предвыборных политических технологиях (например, предвыборные кампании стран СНГ в 90-ые годы XX ст.).

В качестве инструмента формирования политической идентичности бихевиористы выделяли процесс *социо-оперантного* научения, когда система политических представлений личности формируется как отражение обусловленных системой положительной или отрицательной социальной стимуляции политических ожиданий и групповых предпочтений (ценностей, норм и правил). В качестве психологического механизма формирования политической идентичности *бихевиоризм* провозглашает функцию автоматизации паттернов заданного реагирования. Идентичность в данном случае не носит черт жесткой фиксации своего содержательного формата, и рассматривается как *набор реакций* в рамках групповой принадлежности, которым можно обучиться.

Формирование идентичности не выходит в поле *смысловых* автоматизмов личности, поскольку не затрагивает *когнитивно-эмоциональных* структур личности, сводя процессы социально-политического участия или к подражанию и копированию уже принятых моделей политического взаимодействия, или же объявляя их результатом приспособления субъекта к реалиям политической среды на уровне «стимул-реакция» и научения. Примером прикладного использования бихевиоральной модели политической идентичности может служить политический промоушен, имиджевая подготовка политических лидеров, продвижение политических PR-проектов, электоральные технологии.

Исходя из бихевиоральных принципов *верификации* и *операционализма*, политическая идентичность может изучаться только как *совокупность эмпирических фактов*, то есть регистрируемых поведенческих актов и эмоциональных реакций (П.Лазарсфельд, Б.Берельсон, А.Кэмпбел, Д.Стокс, Ф.Конверза) [20].

В качестве *характеристик* политической идентичности *бихевиористы* выделяли образовательный, возрастной, экономический ценз личности, социальные нормы, паттерны социального и политического реагирования, механизмы научения, групповую принадлежность и пр. [20; 21].

Альтернативной попыткой понять и описать механизмы формирования политической идентичности можно считать *символический интеракционизм* (Дж.Мид, Е.Гофман) [9].

С точки зрения *интеракционистов* политическая идентичность определяется как субъективное представление о себе в форме самосознания личности, которое складывается как результирующая субъективных представлений о себе и социальных представлений о самом субъекте со стороны других людей. Основное внимание уделяется тому, как другие рассматривают человека, как он сам видит себя, и как эти два процесса соотносятся в его сознании. Политическая идентичность, как достигнутый политический статус личности, формируется в ходе социально-политических взаимодействий субъекта, а также в ходе усвоения им определенных социальных ролей.

Деятельностный статус социально-политической включенности субъекта объясняет формирование его политической идентичности – все смысловые структуры, определяющие уникальность политической позиции субъекта (Образ-Я, Я-концепция, самооценка, образ мира) формируются в системе социальных взаимодействий и являются результатом диалога сознания и культур (Д. Мид) [9]. Интеракционисты признавали, что политическая идентичность может носить как неосознаваемый характер (воплощение ролевых ожиданий общества по отношению к субъекту самим субъектом

в рамках своей групповой принадлежности), а может осознаваться, когда личность начинает рефлексивно относиться к своей политической позиции. Рефлексия всегда появляется, как элемент процесса формирования политической идентичности после переживания субъектом определенных «спусковых» стрессовых жизненных ситуаций.

Интеракционисты подчеркивали значимость когнитивных процессов (смыслообразование, установление иерархичности ценностно-мотивационной системы, формирование знака и символа как ориентиров функционирования политического сознания) при переходе от неосознаваемой к осознанной идентичности [9]. Отдельный исследовательский статус приобрели проблемы соотношения социального нормирования и внутренней свободы личности, социокультурной детерминации политической позиции субъекта в обществе.

Признается *знаково-символическая* природа формирования политического сознания личности, что проявляется в уникальности политической позиции личности, которая отражает не только опыт социализации человека, но и уникальную личностную контекстуальность ее политического бытия (политический образ и роль, атрибутика речи и имиджа, манера самовыражения и пр.). В качестве единственной детерминанты образования политических убеждений личности провозглашался ее *жизненный опыт* (Д.Мид, Э.Гофман, Р.Фогельсон) [9].

Содержательно родственную позицию по отношению к *символическому интеракционизму* и к *психоанализу* занимает *когнитивный* подход к проблеме формирования политической идентичности (Х.Тэджфел, Дж.Тернер, К.Герген, Мк.Адамс, В.Агеев) [9]. Когнитивисты предприняли попытку объединить представления психологии о соотношении в политическом сознании содержательных модусов «социальное», «индивидуальное» и «уникальное», а также «осознаваемое» и «неосознаваемое». Можно обобщить, что *когнитивизм* – это своеобразный методологический компромисс между *психоаналитической* и *социально конструктивистской* моделями понимания политической идентичности.

Так, с точки зрения *когнитивистов* политическая идентичность – это сложившаяся в сознании субъекта в результате его жизненного опыта (воспитания, научения, размышления) система ценностно-смысловых ориентиров, которая регулирует политический выбор и поведение субъекта политического участия [9].

В результате *категоризации* и *социального сравнения* (механизмы формирования политической идентичности в сознании субъекта формируются когнитивные модели (Я-концепция, Образ Я, Образа мира), задающие содержательный каркас смыслового измерения окружающего социо-политического пространства, регуляции поведения в определенных политических условиях. *Когнитивизм* в определенной степени отождествлял понятия идентичности и Я-концепции личности, выделяя два уровня их структурно-смысловой организации: личностный и социальный. Водораздел в детерминации данных уровней находится не столько в зоне соприкосновения генотипических и фенотипических особенностей личности, сколько пролегает между сферами ее интимно-личностной и социально-публичной репрезентации. Политическая идентичность – осознанное отражение себя в контексте биполярного континуума: социальное и групповое поведение, индивидуальная и групповая (обусловленная групповым членством) мораль.

Согласно Н.Антонову, В.Агееву, А.Ватерману, А.Грачеву, А.Нистратову, В.Собкину, [4; 9; 12] политическая идентичность рассматривается, как векторная результирующая от личностной и групповой самоидентичностей, формирующаяся на основе сохранения позитивной социальной идентичности, как стремления к сохранению и признанию публичной значимости своего общественного Я.

Таким образом, в центр формирования конструктив-

ной политической идентичности личности *когнитивисты* ставили чувство положительной самоидентичности, как состояния гармоничного и эффективного согласования всех сторон системы жизненных отношений субъекта. На основе применения трехпозиционной модели регуляции социального поведения личности в случае негативной групповой принадлежности (когда субъект попадает в низкостатусную группу и не формирует состояние групповой принадлежности) когнитивистам удалось объяснить психологические механизмы политической мобильности и закономерности трансформации политической идентичности. Так, согласно В.Агееву [4], личность выбирает один из трех вариантов организации поведения: или индивидуальную мобильность, как стремление покинуть группу, или социальную креативность в форме переоценки критериев, по которым производится оценка и сравнение, или же социальная конкуренция, как приписывание желательных характеристик своей группе с целью противопоставления их группе сравнения.

Таким образом, продолжая традиции *психоанализа* и *символического интеракционизма*, *когнитивизм* подтолкнул психологические исследования в области изучения политической идентичности к интеграции. Перспективно выглядит разработка понятия политической идентичности как процесса смысловой категоризации, поскольку это позволяет операционализировать этот феномен как психологический конструкт с использованием таких понятий как значение и смыслы. Это переводит исследование феномена политической идентичности в поле следующего подхода к его рассмотрению - *социального конструктивизма*.

С позиций *конструктивизма* роль среды в процессе познавательной деятельности, так же, как и в *когнитивизме*, сводится к обеспечению сенсорных входных сигналов, на основе которых мозг создает свой собственный мир. Первостепенное значение придается конструктам, как результатам деятельности индивидуального сознания, события же рассматриваются в качестве индикаторов соответствующего конструкта, вследствие чего оптимизировать необходимо когнитивные конструкции субъекта, а не сам стимул, опосредующий создание конструкта. Поэтому в процессе корректировки результатов деятельности индивидуального сознания большое значение придается тому, как субъект конструирует свою смысловую реальность, как из индивидуального смыслового пространства, и на основании использования каких когнитивных схем формируется система его самопредставлений о себе, как о носителе определенных политических представлений.

В рамках *конструктивизма* политическая идентичность понимается, как компонент процесса социализации, в структуре которого присутствуют, как содержательно-смысловые, так и эмоционально-динамические, оценочные характеристики составляющих его структурных компонентов. Поэтому политическая идентичность понимается как динамическая система конструктов, отражающих субъективные представления о самом себе, сопровождающиеся оценочными и смысловыми проявлениями.

Выводы. Можно резюмировать, что в рамках различных подходов присутствует как сходство, так и различие в понимании феномена политической идентичности. Так, по-разному понимаются причины и условия формирования, разные подходы неодинаково трактуют роль сознательных и бессознательных процессов психики при попытке пояснить внутреннюю механику формирования ценностно-смысловых структур политической идентичности, также различен предмет научного поиска в данной тематической области

Однако есть и одинаковые моменты в исследованиях политической идентичности. Так, все подходы одинаково отмечают внутриличностный характер структуры политической идентичности, который жестко связан

с самоопределением и самопредставлением человека о себе; взаимосвязь политической идентичности с такими структурами, как Эго, Я, Self, самосознание. Практически в рамках всех подходов политическая идентичность рассматривается как иерархическая многокомпонентная модель. Однако, мало исследований, где изучается ментальная детерминация процесса формирования политической идентичности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жаде З.А. Многоуровневая идентичность / З.А.Жаде, Е.С.Куква, С.А. Ляшова, А.Ю. Шадже. М.: Российское философское общество; Майкоп: ООО «Качество», 2006. С.101-113.
2. Жаде З.А. Проблема идентичности в современных социальных теориях // Философия и общество. 2007. С.56-64.
3. Турчин В.Ф. Феномен науки: Кибернетический подход к эволюции. М., 2000. 239 с.
4. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. М., 1990. С.24-38.
5. Ачкасов В. А. Политика идентичности мультиэтнических государств в контексте решения проблемы безопасности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. 232 с.
6. Ашкерова А.Ю. Политика идентичности // http://www.antropotok.archipelag.ru/text/al_88.htm.
7. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М.: 2003. С.35-57.
8. Артемов Г. П. Политическая социология. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 256 с.
9. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С.138-143.
10. Карминес Э.Г., Хакфелд Р. Политическое поведение: общие проблемы // Политическая наука: новые направления. М.: 1999. С.134-150.
11. Завершнева Е.Ю. Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. - 2015. - № 4С. 119-135.
12. Капустин Б.Г. Современность как предмет политической теории. М.: 1998. С.48-59.
13. Achkasov V. A. The Identity politics of the multiethnic states addressing the issue of security. St. Petersburg.: Publishing House of St. Petersburg State University, 2012. 232 p.
14. Гудков Л. Идеологема «врага»/Гудков Л. Негативная идентичность. Статьи 1997-2002 годов. Авторский сборник. М.: 2004. 816 с.
15. Дугин А. Эволюция парадигмальных оснований науки. М.: 2002. С.11-16
16. Юнг К.Г. Политические истоки становления тоталитарного режима [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psiholo.ru/history-psych/psixologicheskie-istoki- stanovleniya-totalitarnogo-rezhima.html>
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: 1996. С. 32-100.
18. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Devel.Psychol. 1982. V. 18. N 3. P. 341-358.
19. Лукин В.Н. Современные стратегии общественно-политической интеграции: дискурсы культурного и гражданского национализма// www.lhachev.ru/pic/site/files_.01.LukinPlen.doc
20. Атамурзаева Ф.И. Специфика социальных трансформаций в современной России (глобализационный и этнокультурный аспекты). Дисс. на соискание ученой степени доктора философских наук. СПб.: 2006. С.45-56.
21. Marcia J.E. Identity in adolescence //Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: JohnWiley, 1980. С. 130-156.

УДК 159

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

© 2016

Гогицаева Ольга Урузбековна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

Кочисов Валерий Константинович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

Хадикова Инесса Муратовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

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

Аннотация. В настоящее время не существует общепринятого мнения о том, какой подход следует применять персонологам к изучению личности для объяснения основных аспектов поведения человека. Фактически, на данной стадии развития персонологии сосуществуют различные альтернативные теории, описывающие личность как интегрированное целое и вместе с тем объясняющие различия между людьми. Актуальность исследования определяется противоречием между уже сложившимися теориями личности; стремлением ученых выдвинуть на передний план сильные существенные стороны собственной теории, считая ее общей и всеохватывающей, не признавая того, что это всего лишь некоторая часть, хотя и очень существенная, в системе целостного научного поиска, предполагающего обоснованные теоретические основания и диагностическое обеспечение.

Ключевые слова: индивид, развитие, психологический кризис, теории личности, социальный субъект, личностные качества, индивидуальные особенности.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN MODERN PSYCHOLOGY

© 2016

Gogitsaeva Olga Urazbekovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of psychology and pedagogy

Kochisov Valery Konstantinovich, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology of the faculty of education

Hadikova Inessa Muratovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of psychology and pedagogy

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

Abstract. Currently, there is no conventional wisdom on what approach should be applied to the study of personality Personology to explain the basic aspects of human behavior. In fact, at this stage of development of coexisting Personology various alternative theories describing the person as an integrated whole, and at the same time explaining the differences between people. The relevance of the study is determined by the contradiction between the already established theories of personality; Scientists desire to bring to the fore the strengths essential aspects of his theory, including its general and all-encompassing, not recognizing that this is just some part, though very substantial, in the holistic scientific research, involving grounded theoretical foundations and diagnostic software.

Keywords: individual, development, psychological crisis, personality theory, social subject, personality, individual characteristics

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема личности многомерна, что обуславливает множественность подходов к её изучению. Аналогично обстоит дело с вопросом особенностей формирования личности, её качеств – он междисциплинарный, в том числе и социально-философский, включающий проблему общего и единичного в ней. Поэтому необходим целостный подход. В настоящее время не существует общепринятого мнения о том, какой подход следует применять персонологам к изучению личности для объяснения основных аспектов поведения человека. Фактически, на данной стадии развития персонологии сосуществуют различные альтернативные теории, описывающие личность как интегрированное целое и вместе с тем объясняющие различия между людьми. Поэтому прежде всего остановимся на том, что представляет собой та или иная теория и какие методы она применяет для изучения и понимания человека.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Психология личности стала экспериментальной наукой в первые десятилетия XX века. Ее становление связано с именами таких ученых, как Б.Г. Ананьев, М.И. Воловикова, П.С. Гуревич, Д.А. Леонтьев и другие [1, 2, 3, 4]. В конце 30-х годов прошлого, века в психологии личности началось активная дифференциация направлений исследований [5, 6, 67. Ко второй половине XX века сложилось

много различных подходов и теорий личности.

Формирование целей статьи (постановка задания). Актуальность исследования определяется противоречием между уже сложившимися теориями личности (каждая из которых обладает уникальной ценностью и значимостью и непредставленностью целостной теории личности, отвечающей общим критериям ее оценки); стремлением ученых выдвинуть на передний план сильные существенные стороны собственной теории, считая ее общей и всеохватывающей, не признавая того, что это всего лишь некоторая часть, хотя и очень существенная, в системе целостного научного поиска, предполагающего обоснованные теоретические основания и диагностическое обеспечение. В связи с этим, целью нашего исследования является выявление и характеристика различных этапов и направлений изучения личности, обоснование критериев оценки теорий личности, анализ особенности современного состояния исследования личности в психологии.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На данном этапе развития психологии как науки нет однозначного определения термину «личность». Понятие «личность» весьма многопланово и разнопланово. На сегодняшний день любое определение рассматриваемого нами термина достойно на существование. Наиболее корректное определение, на наш взгляд, на сегодняшний день: Личность – это человек, обладающий определенным набором психологических свойств, на которых основываются его поступки, имеющие значения

для общества.

Право на существование имеют и несколько иные определения:

Личность – это социальный субъект и совокупность его личностных качеств и социальных ролей, его привычек и предпочтений, его знаний и опыта.

Личность – это так же субъект труда, познания и общества [7, 8, 9, 10, 11].

Для нас понятие личности – это, прежде всего, отдельный человек, который сам по себе уже является личностью, уникальной и неповторимой.

Для многих наук личность является одним из объектов изучения. В философии, педагогике, социологии, этике и эстетике, и, конечно же, психологии, личность изучается в своем специфическом аспекте. Это указывает на то, что личность является доступным, интересным и достойным объектом для научного исследования, заинтересовавшим многих специалистов среди этих наук. Социологи, например, рассматривают личность как представителя определенной социальной «группы» людей, как некий социальный тип, вместе с тем как продукт общественных отношений. Но психологи подчеркивают, что в то же время личность не только объект общественных отношений, она еще и отражает социальное воздействие, преломляя его. Условно, в общей сложности, можно разделить личность на три составляющие: физическую, духовную и социальную.

Физическое «я» или физическая личность, наверное, самая устойчивая составляющая. Сюда можно отнести одежду, интерьер дома и украшения быта, произведения труда человека - будь то рукописный текст или же написанные им картины. По видимым внешним атрибутам быта, увлечениям и стилю одежды, например, можно многое сказать о самом человеке, о его характере, предпочтениях, вкусах, мироощущению, глубине его мышления. Кроме того, человеку свойственно охранять эту «самость», оберегать свои интересы, выраженные материальными вещами [12, 13]. Этот инстинкт уходит корнями в глубокое прошлое, идёт ещё из древности, когда люди придумывали защитные обереги для своих жилищ, старались обезопасить своё сокровенное.

Социальная личность формируется постепенно. Первые этапы развития уже можно наблюдать при общении матери с ребёнком. Для ребенка это и есть первая ступень социализации. Далее идёт становление социальной личности на этапах взросления человека - детский сад, школа, институт, работа (допускаются различные вариации) [14, 15]. Попадая в новую социальную группу у человека появляется новая социальная роль, чем больше групп, тем больше социальных ролей примеряет на себя человек, тем больше он становится социально адаптированным. Все наши притязания по поводу выбора профессии, амбиции на новой должности, соперничество в новом виде спорта- всё это формирует социальную структуру личности, укрепляет её, делает приспособленной к современной жизни. Как бы ни были важны физическая и социальная личность для самого человека, они ничто, без существования духовной личности. Духовная личность - противоположность личности физической. Она скрыта от окружающих глаз, но роль её в жизни человека огромна. Это те самые моральные принципы, устои и идеалы, которые скрыты внутри нас. Это тот самый внутренний стержень, который помогает человеку не «сломаться» в трудных жизненных ситуациях, преодолевать различные сложности и перипетии судьбы. В отличие от социальной и физической личности, духовная личность может развиваться в течение всей жизни, потребность в духовном насыщении абсолютно бесконечна, внутренний мир человека не знает границ. Конечно, есть люди, которые до конца своей жизни так и не обретают связь со своей духовностью. В противовес таким людям существуют личности необычайно духовно развитые - религиозные подвижники, мудрецы, великие учёные и изобретатели, знаменитейшие

деятели культуры. В основном, такие имена зафиксированы мировой историей.

Духовная, физическая и социальная личность в целом образуют систему, но на различных этапах жизни человека одна из этих личностей может обретать доминирующее значение. Это зависит от самого человека и его ценностей, и предпочтений в жизни на определённом этапе его развития. Скажем, в какой-то момент человек может всерьёз заняться укреплением своего здоровья и поддержанием физической формы (занятия в тренажёрном зале) - это доминирует физическая личность. Или же человек всерьёз увлекается изучением новой для него религии, активно участвует в поисках новых религиозных знаний и практик (паломничества) - это пик активности духовной личности. В условиях трудных жизненных задач известны случаи «расщепления» или деградации социальной личности.

Личность всегда была центральным объектом для изучения ведущих психологов мира. Это объясняет наличие различных теорий в психологической литературе.

Наверное, самая популярная теория личности, которая на слуху даже у простого человека, не имеющего психологического образования это «Классический психоанализ» Зигмунда Фрейда. Известный австрийский психиатр и психолог З. Фрейд разработал свою теорию приблизительно в 1890-х гг. Это была первая масштабная работа, направленная на изучение личности. З. Фрейд работал в тесном тандеме с учёным И. Брейером. Брейер практиковал свой метод лечения истерии посредством гипноза, к которому и обратился Фрейд в своих исследованиях [16].

Главное утверждение в теории З. Фрейда гласит, что личность не обладает свободной волей. Любой поступок или действие личности продиктованы скрытыми мотивами сексуального или агрессивного характера. Внутренний мир по Фрейду настолько субъективен, что только специальные методы (сновидения, ошибки при устной или письменной речи) могут дать реальную информацию о личности человека. В случае попытки изучения более прямым методом личность скрывает свой субъективный мир за «фасадом» поведения, делая это подосознательно.

По Фрейду личность делится на следующие блоки или составляющие:

- Ид («оно») – центральная личность. Состоит из симбиоза бессознательных побуждений.

- Эго («я») – симбиоз осознаваемых человеком исполнительных и познавательных функций психики. Эго включает в себя все наши знания об объективной реальности. Данная структура существует, обслуживая Ид, регулирует процесс взаимодействия Ид и Супер эго, при этом оставаясь нейтральной к обеим сторонам.

- Супер – эго («сверх я») – содержит общепринятые моральные и социальные нормы, приемлемые для того общества, в котором находится человек.

Теория Зигмунда Фрейда несомненно внесла огромный вклад в изучение личности человека. Даже после смерти учёного данная теория имела многих последователей и сторонников, но так же вызывала и многочисленные споры о её состоятельности [16].

Аналитическая теория личности – основоположником данной теории является швейцарский психиатр, психолог и философ Карл Густав Юнг. Именно Юнг ввёл в психологию понятие «архетипов». Архетипы – это универсальные психические структуры. Они являются врождёнными. Так как архетипы являются содержанием коллективного бессознательного, отражаются они в сновидениях и фантазиях. Разделяют первичные, универсальные, культурно-специфические, индивидуально-специфические архетипы. По теории Юнга – смысл жизни человека заключается в том, чтобы наполнить врождённые первичные архетипы определённым содержанием.

В аналитической теории выделяют три основные

сферы личности:

- Коллективное бессознательное – главная структура субъекта, здесь представлен весь культурно-исторический опыт человечества, это есть унаследованные архетипы.

- Индивидуальное бессознательное – это ряд «комплексов», устойчивых эмоционально-заряженных мыслей, которые находятся за пределами сознания.

- Индивидуальное сознательное – это основа самосознания. В неё включены наши чувственные образы, закреплённые за определёнными событиями, благодаря которым личность само идентифицируется.

Карл Юнг установил в своей теории существование экстраверсии и интроверсии восприятия мира. Соответственно, выделив при этом два психотипа в личности – интроверта и экстраверта. Карл Густав Юнг относится к последователям Зигмунда Фрейда, о которых я упоминала выше, и является представителем неофрейдизма. Данное направление зародилось в психологии приблизительно в 30-е года 20 века, вдохновлённое психодинамической теорией личности Фрейда [17].

Диспозиционная теория личности – основоположником данной теории является американский психолог Гордон Виллард Оллпорт. В своей работе он выделил такую особенность субъекта, как личностная черта. В более поздних трудах учёного такие личностные черты получили название «диспозиций» откуда и берёт своё название теория Оллпорта.

Черта по Оллпорту – это «визитная карточка» человека. По-другому можно это назвать манерой поведения человека в различных ситуациях, что позволяет ему быть узнаваемым, оригинальным. Благодаря диспозициям люди и отличаются друг от друга в своём поведении. Личностная черта делает человека предсказуемым в своей ответной реакции на раздражающий стимул извне.

В теории учёный показывает три вида диспозиций: кардинальные; центральные; вторичные.

Наиболее редко встречается кардинальная диспозиция. Её так же называют чертой «главной страсти». Определённая страсть настолько захватила разум человека, что диктует ему свои жизненные условия, маршруты и схемы, призванные её насытить. Центральные диспозиции – это «диспозиции рекомендательных писем». То есть это те черты личности, которые заметны окружающим, легко называемы, подчёркивают индивидуальность субъекта – коммуникабельность, пунктуальность, стрессоустойчивость, решительность [18, 19]. Вторичные диспозиции в сравнении с центральными менее заметны. Это определённые вкусы человека, которые, например, могут быть известны только его близкому окружению, друзьям, родственникам.

Диспозиции в личности не должны быть в хаотичном наборе, а наоборот, должны складываться в определённую структуру индивидуальности человека.

В 20-40е гг.20 века американская психология, по большей части, в изучении личности человека разделялась на последователей психоанализа и бихевиоризма. Гордон Виллард Оллпорт не принадлежал ни к одному, ни к другому лагерю исследователей. Открытие личностных диспозиций Оллпорта помогают практикующим психологам по всему миру создавать полную, наиболее глубокую картину поведения исследуемой личности.

Эрих Зелигманн Фромм немецкий социальный психолог и психоаналитик. Один из основоположников неофрейдизма в психологии, Фромм не считал при этом психоанализ безупречной работой, находил, и указывал на ошибки теории Фрейда, в основном, на отсутствие этики и слишком большой акцент на скрытые сексуальные влечения человека, как мотивы всех его поступков.

Фромм создаёт научный труд под названием «Человек для себя», где вводит понятие «социального характера». Социальным характером Фромм называет своеобразную связь между субъективным миром человека и социумом. Учёный описывает следующие виды

социального характера:

- Рецептивная ориентация – присуща человеку слабому, пассивному, зависимому. Для такого человека представляется, что источник всех благ лежит вовне. Такая личность зависима от мнения окружающих, редко имеет своё мнение, склонна к «прислуживанию» у людей более или менее авторитарных, не способна действовать в одиночку.

- Эксплуататорская ориентация – личность также видит источник всех благ вовне, но в сравнении с рецептивной ориентацией, человек, обладающий эксплуататорской ориентацией довольно самоуверен, высокомерен, хитёр, агрессивен. Все материальные и нематериальные блага он пытается добыть не честным трудом, а силой или путём ухищрений.

- Стяжательская ориентация – кардинально отличается от предыдущих ориентаций. Источник благ для данной личности не из внешнего мира, он чувствует себя в безопасности, только в режиме постоянной экономии, всё, что подталкивает его к растратам, рассматривается как потенциальная угроза извне. Такие люди ни грамма не новаторы, скудны не только в материальном плане, но и в чувственном, педантичны, маниакально чистоплотны и чрезвычайно подозрительны.

- Рыночная ориентация – человек сам себя рассматривает в качестве товара на рынке людей. Он старается всячески себя приукрасить, чтобы продать себя дороже. Самооценка данного типа абсолютно зависит от мнения социума.

- Плодотворная ориентация – данный тип чрезвычайно разумен, реально рассматривает жизненные ситуации и чувствует в себе потенциал для решения поставленных перед ним задач, творчески развит, не фригиден (в отличие от личности со стяжательным характером), способен отдавать и получать эмоции.

Все пять представленных выше ориентаций присутствуют в характере каждого человека, но, безусловно, доминирует лишь одна или две.

Бихевиоризм – это направление в психологии, зародившиеся в Америке в начале 20 века, предметом изучения которого является поведение человека. Основоположником бихевиоризма считается американский психолог Джон Уотсон. Именно он впервые заявил о необходимости смены традиционного предмета изучения – сознания, на новый – поведение.

В результате возникновения бихевиоральной теории личности в практикующей психологии возникло одноимённое психотерапевтическое направление. Как и все методы в психологии, данное направление подвергалось критике некоторыми учёными, но в то же время многочисленные эксперименты показывают её терапевтическую эффективность [19].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. На сегодняшний день в психологии существует не малое количество трудов, посвящённых изучению личности человека. Каждая из этих теорий имеет право на существование. В вузах предмет психологии является необходимым предметом для изучения студентами. Как нам кажется, каждый студент должен уделить достаточно времени для изучения разнообразных теорий личности. Это существенно облегчит понимание психологии как науки, существующей для изучения индивидуально-психологических особенностей людей, исследования их личности, мотивов их поведения, изучения свойств темперамента и характера, не забывая при этом, что исходным пунктом психологии являются не психические феномены, а живые индивиды. В 21 веке у учёных-психологов накопилось достаточное количество знаний, чтобы раскрыть перед нами психологию не как сухую поведенческую науку в стиле бихевиоризма, а показать нам ее более антропоцентричной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания, СПб., 2001
2. Воловикова М.И. Институциональное становление психологии личности как области научного исследования в российской академии наук // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы. Сер. Труды Института психологии РАН // Отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. М., 2016. С. 23-42.
3. Гуревич П.С. Психология личности. М.: Юнити-Дана, 2009.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: 1993.
5. Воловикова М.И. О системном подходе к психологическому исследованию личности // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 40-летию Института психологии и 85-летию его основателя Б.Ф. Ломова: в 2 частях. Ответственные редакторы: Журавлев А.Л., Кольцова В.А.. 2012. С. 194-195.
6. Бесаева А.Г., Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Я-концепция как фактор личностного самоопределения Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 30-33.
7. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Условия развития личностной саморегуляции у младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 57
8. Харламенкова Н.Е. Личность в развитии: социально-ролевые и психологические (мотивационные) аспекты развития. Формы и методы социального познания. Калинин, 1989. С. 78-84.
9. Гогицаева О.У. Теоретико-методологические основы исследования толерантности личности как научной проблемы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Р.П. Бибиловой. 2011. С. 210-216
10. Воловикова М. И. Личность как субъект становления нравственного и правового сознания // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского и М.И. Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002
11. Семина Жан-Пьер. Развитие теорий личности в зарубежной психологии: основные тенденции и критерии их оценки : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11: М., 2000 173 с.
12. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Условия развития личностной саморегуляции у младших школьников Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 57.
13. Кемалова Г.Б. Развитие, воспитание и формирование личности // Приоритеты мировой науки: эксперимент и научная дискуссия Материалы VIII международной научной конференции. Научно-издательский центр «Открытие». 2015. С. 146-149.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с
15. Марьясова Н. В. Духовность личности: возможности ее психологической диагностики. Хабаровск, 2008. С. 151
16. Фрейд Зигмунд. Психология масс и анализ человеческого Я. СПб.: Питер, 2005
17. Юнг К. Г. Работы по психиатрии. СПб., 2000.
18. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
19. Коржова Е. Ю. Психология личности: Типология теоретических моделей. СПб., 2004.

УДК 378.18+1: 159.922.1

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕВУШЕК К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

© 2016

Гулиева Шахназ Мустафа кызы, старший преподаватель кафедры психологии
Сумгаитский Государственный Университет, Сумгаит (Азербайджан)

Аннотация. Проблема психологии добрачного поведения девушек и юношей имеет большое значение с точки зрения крепости семьи. Незрелость вступающих в брак сказывается на прочности семьи: ежегодно растет число разводов, неполных семей, где растут дети. На процесс социализации детей все это оказывает негативное влияние. Особенно это касается традиционных обществ, где процесс вступления в брак обусловлен традициями, в том числе этническими. Вопрос этнической идентификации имеет также и психологическую сторону. Установки на создание семьи, количество детей в будущей семье, налаживание взаимоотношений между супругами и с другими родственниками имеет своеобразное выражение в социально-психологических установках, мотивации, эмоционально-образном мире того, кто готовится к вступлению в брак. Современная молодежь, в том числе в Азербайджане, формирует свои духовно-нравственные представления в сложной атмосфере взаимодействия общепланетарных и локальных изменений в общественных отношениях. Проведенное исследование показало, что структура ценностей у девушек-студенток в азербайджанском обществе изменились в сторону потребностей признания и самовыражения, что отражается на их добрачном поведении.

Ключевые слова: азербайджанская семья, психология семейных взаимоотношений, добрачное поведение девушек-студенток, проблемы этнической психологии.

ETHNIC-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF MARRIAGE PREPARATION FOR GIRLS IN AZERBAIJAN

© 2016

Guliyeva Shakhnaz Mustafa kizi, senior teacher of the department of psychology
Sumgait State University, Sumgait (Azerbaijan)

Abstract. The issue of psychology of pre-marriage behavior of the youth is very important from the point of view of stability of the family. Immaturity of those getting married impacts the stability of the family: the number of divorces and single-parent families increases annually. It has negative impact on children's socialization. It is especially applicable to traditional societies, where the process of marriage is conditioned by traditions, including the ethnic ones. The question of ethnic identification has the psychological issue as well. Concentration on marriage, number of children in future family, getting along with new members of the family has its own expression in socio-psychological focus, motivation, emotional world of those who prepare to get married. Modern youth, including the Azerbaijani one as well, forms their moral and spiritual ideas in the complex atmosphere of interaction of general planetary and local changes in social relationships. The research showed that the structure of values of young girls in Azerbaijani society has changed in the direction of need of recognition and self-expression, which is reflected in their pre-marriage behavior.

Keywords: Azerbaijani family, psychology of family relationships, pre-marriage behavior of young girls, issues of ethnic psychology.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Развитие семейных отношений в целях воспитания подрастающего поколения и формирования личности и гражданина является одной из основных задач, стоящих перед государственным управлением. Роль семьи также велика в привитии этнопсихологических и духовно-нравственных ценностей относительно семейного института. Рост числа разводов, а также внебрачных детей заставляет соответствующие государственные органы и учреждения серьезно заниматься анализом и исследованием вопроса семейных взаимоотношений, крепости семьи. Государственным комитетом по делам семьи, матери и ребенка Азербайджанской Республики разрабатывается особая государственная программа на последующий период по укреплению экономических, социальных и нравственно-психологических основ семьи и брака. От правильного решения вопроса учета этнопсихологических особенностей в брачных отношениях зависит будущее семьи, характер взаимоотношений супругов, процесс социализации подрастающего поколения, этно-социальная идентичность азербайджанцев как этнической группы и нации.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Проблемы этнопсихологических особенностей формирования семейных ценностей всегда были в центре внимания исследователей. Каждое государство заинтересовано в сохранении этнических основ нравственных семейных ценностей, вводя эти проблемы в основные направления социальной политики. Среди российских исследователей можно назвать как теоретиков, так и практиков исследования

ценностей семейных отношений, это Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская [1]. А.Н. Елизаров, В.Э. Войцехович большой упор делали на морально-нравственную, духовную сторону развития семьи, социализации личности [6; 9]. Такие исследователи, как И.В. Дорно, М.С.Мацковский и др. рассматривали проблему семьи как социального института, т.е. в комплексе [8; 10].

Т.П.Бадя делал упор на формирование ценностей семьи в глазах молодых девушек [4]. В Азербайджане также имеются многочисленные исследования морально-нравственной стороны семейных взаимоотношений, в том числе связанных с социализацией здесь подрастающего поколения, в том числе девушек. Здесь выделяются работы А.С.Байрамова, А.К. Ахмедова, З.А. Ахмедовой, и т.д. [2; 3; 5]. Вместе с тем современное развитие общественных отношений показывает, что влияние этнического самосознания на уровне духовных ценностей на добрачное поведение девушек в Азербайджане изучены недостаточно. Именно эту задачу и поставили мы перед собой.

Формирование целей статьи (постановка задания). В данной статье предполагается анализ добрачного поведения девушек, влияние на него ряда факторов, прежде всего этнопсихологических особенностей, которые проявляются в национальной идентичности. Для этого привлечен ряд материалов, как информационного характера, так и аналитического, предполагается проведение сравнительно-сопоставительного характера.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Отметим, что в вопросе этнопсихологических особенностей семейно-брачных отношений многие стороны его связаны с более общими предпосылками разви-

тия семейно-брачных отношений в стране. Необходимо их всесторонне и объективно исследовать, чтобы правильно отразить наличную ситуацию. Проблемы, с которыми сталкивается азербайджанская семья, самые разнообразные. Некоторые из них носят временный, некоторые же – постоянный характер. Прежде всего, следует назвать материально-социальные проблемы. Затем следуют проблемы, связанные со здоровьем, с местом проживания, с внутрисемейными конфликтами и обучением детей. Сюда также следует отнести вопросы материального обеспечения малообеспеченных семей. Есть проблемы, которые также отражаются на семейной обстановке. Это селективные аборты, которые производятся до сих пор. В семье принимается во внимание позиция мужа и его родителей в определении пола будущего ребенка. Предпочтения и ценности, которые они поддерживают, приводят к тому, что путем абортов регламентируется пол будущего ребенка. Нарушается природный баланс соотношения полов, который не нарушался веками. Нарушается генофонд и создается гендерный дисбаланс. Особенно это явно чувствуется в последние два десятилетия. Соотношение мальчиков к девочкам 54-46. А должно быть 52-48. За этот период соотношение родившихся мальчиков к девочкам 116-100. Все это повлияет не только на будущую демографическую структуру населения, но и на структуру профессиональную, социальную структуру в целом.

Другая проблема, которую переживает сейчас население, это бесплодие, в особенности мужское. Это заканчивается распадом семьи. Кроме того, растет число детей, родившихся вне брака, или же в гражданском браке. Одной из серьезных проблем, которая ждет своего решения в семейных отношениях, это вопрос суицида, число которых растет из года в год, причем среди молодежи. Следовательно, более активно должна вестись просветительская работа и работа органов здравоохранения. В особенности, следует усовершенствовать работу в сельской местности среди женщин, а также девушек, еще не вступивших в брак – в таких вопросах, как планирование семьи, контрацептивы, искусственное оплодотворение, сохранение репродуктивного здоровья и т.д.

В целом можно сказать, что на добрачное поведение девушек в азербайджанских семьях влияют многодетность, малообеспеченность, наличие в семье инвалидов или больных, неполная семья, привлечение кого-то из членов семьи к следствию, лишение родителей прав на ребенка, потеря кормильца, а также обычаи и традиции семейных взаимоотношений, принятых в данной местности, регионе или в общине. Есть еще проблемы, связанные с семьями, составленными из бывших воспитанников детских домов, из детей шахидов, вынужденных переселенцев, проблемы, связанные с отстранением девочек от учебы и ранним браком и проч. Пути решения этих проблем самые разнообразные, и от этого зависит характеристика добрачного поведения девушек в азербайджанской семье. Для будущего семейного благополучия, помимо комплекса духовно-нравственных ценностей, необходимо обеспечить:

- Социальную защиту семьи;
- Развитие системы социальной службы семьи;
- Развитие сети детских садов и групп продленного дня в средних школах;
- Облегчение условий ипотеки для получения квартир малообеспеченными семьями, а также многодетными и молодыми семьями;
- Регулярно проводить просветительскую работу по фактам уклонения девочек от обучения в старших классах, усиление контроля над данной проблемой соответствующих органов.

Есть также ряд задач, стоящих перед системой здравоохранения в лечении бесплодия, заразных заболеваний, вредных привычек, восстановления репродуктивного здоровья, контроля над рождением детей с врожденными АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

денными дефектами, селективных абортов. Здесь, помимо медицинских мер, в особенности, в регионах, следует проводить в жизнь также и просветительские мероприятия, улучшить контроль за здоровьем детей и матерей.

Среди проблем, однозначно влияющих на добрачное поведение девушек, следует назвать вопросы семейно-брачных отношений, в том числе связанных с духовно-нравственными ценностями. Здесь следует назвать несоответствие характеров, вмешательство родственников во внутрисемейные дела, супружеская измена, проблемы здоровья членов семьи, ранний брак, насилие в семье, материальные проблемы, бесплодие, рождение детей с физическими недостатками, разделение имущества между супругами, плата алиментов и проч. Все проблемы семейной жизни, которыми живет та или иная семья, обязательно отражается на добрачном поведении девушек.

Бывает так, что нездоровая обстановка в семье, в том числе семейное насилие, нравственно-психологический климат, наличие материальных затруднений, трудности, связанные с подростковым возрастом и проч. отражаются на представлениях молодежи о будущей семейной жизни. Все это выражается на духовно-нравственном уровне, в стереотипах о семье, в общественном мнении. Это сказывается и на стремлении некоторой части молодежи к суициду.

Психологические службы школы, семьи должны работать более осмотрительно, на основе собранных фактов и материалов. Необходимо вести просветительскую работу не только через беседы, а изложение фактов при помощи художественной литературы, приведение жизненных фактов и проч. Следует наложить прямой запрет на программы и проекты на телеканалах, которые формируют негативный образ семейно-брачных отношений или формируют низкопробные вкусы у молодежи в отношении семейных ценностей. Нужен переход на передачи о здоровых семейных взаимоотношениях, о здоровом образе жизни, кроме того, важно организовать правильный досуг для детей и подростков.

Рассмотренные выше проблемы составили общую основу для исследования проблемы добрачного поведения девушек в азербайджанских семьях. Непосредственное отношение же к указанной проблеме имеет вопрос социализации личности. В данном процессе участвует семья, семейное воспитание, наследственный фактор, социальная среда. За последние десятилетия социальные изменения привели к существенным изменениям в образе жизни, мышлении, в отношении к миру. Структура потребностей, мотивация и установки формируются на основе этих изменений. В соответствии со структурой потребностей формируется также культура их удовлетворения, в том числе связанных с семейной жизнью и добрачным поведением. Однако социальная структура общества, формирующаяся в обществе, уровень жизни, общественное мнение, различные стереотипы влияют по-разному на формирование интересов и потребностей.

Процесс согласования целей и мотивов в первую очередь и влияния их друг на друга начинается, в первую очередь, в семье. Формирование основы нравственных ценностей семьи носит как постоянный, так и обновляющийся характер, причем изменения здесь происходят с большой скоростью. Известно, что престиж мужа и отца в современных семьях (особенно неполных и неблагополучных семьях) постоянно снижается. Причина этому – не только работа женщин. Обратите внимание, что масштаб времяпрепровождения вне семьи, постоянно увеличивается; роль религии в регулировании проблем семейных социальных институтов сократилась, хотя возможности свободы совести значительно расширились; хотя расширяются возможности в деле формирования коммуникативной личности, проводимые здесь реформы до сих пор не отвечают требованиям развития общества.

Таким образом, следует согласиться, что «процесс,

определяющий пути самопознания личности, а также «знания», приобретаемые им, определяются в различной степени социальными нормами, вернее, системой ролей общества и подгруппы, в которую входит индивид» [12, с.23]. Процесс самопознания индивида протекает на основе различных позиций и ролей личности, это же означает, что здесь основную роль будут играть групповые нормы [12, с.23]. Возникающие здесь враждебные положения и отношения, различные напряженности зависят от характера групповых норм, групповой коммуникации, то есть это зависит от характера общения. В этом смысле конфликт возникает в первую очередь из-за возникновения противоречивых социальных норм.

Азербайджанские реалии таковы, что здесь мужские и женские стереотипы и социальные нормы основываются на ценностях, как Востока, так и Запада, информационное пространство расширяется, увеличивая взаимодействие. Анализ также следует рассматривать в связи с этническими особенностями. Например, исследователи пришли к выводу, что «у азербайджанских детей и подростков в формировании устойчивой национальной идентичности доказательств важна роль религиозного фактора, что может проявляться в неправильном ориентировании ментальности» [13, с.216 -217]. Следовательно, если в формировании идентичности, ее определении есть определенные дефекты, это проявляется себя в нормах и ценностях на групповом уровне, что усиливает возможность возникновения противоречий, что может также завершиться неверными представлениями о добрачном поведении у девушек.

В соответствии с нормами статуса женщин и мужчин разница в них проявляется в отношении женщин к разводу. Почти все женщины в семье в урегулировании конфликта все более широко используют возможности развода. Естественно, что это отражается на стереотипных представлениях у девушек о системе взаимоотношений между мужчиной и женщиной. В настоящее время многие азербайджанские браки заканчиваются разводом. Можно сказать, что увеличивается возможность самовыражения женщины, как личности, растет требовательность к супругу, их браку, что отражается на формировании конфликтной ситуации в семье и в некоторых случаях приводит к разводу. Все эти факторы являются ведущими при становлении систем норм и ценностей добрачного поведения у незамужних девушек.

Есть целый ряд психологических потребностей, которые оказывают непосредственное влияние на взаимоотношения между членами семьи, исследователи включают здесь:

- потребность в общении, коммуникации;
- потребность в познании (в широком смысле слова);
- потребность в том, чтобы выполнять ту или иную роль в семье (глава семьи, хозяйка дома, любящий родитель, друг, и т.д.);
- потребность в самоутверждении, в том, чтобы признали их достоинство другими лицами;
- потребность на определенном культурном уровне в этике и эстетике в общении;
- потребность в доверии и надежности, необходимости взаимного понимания. Неожиданная потребность на культуру и этика коммуникации внутрисемейных отношений [14, с.106].

Известно, что социальные ценности очень разнообразны, здесь делается акцент на принципах различного характера, в зависимости от истории развития, природы и сущности человеческих качеств, характера, социального происхождения, социальной среды. Суть ценностей, формы их, формируются в зависимости от того, в каком мы живем в обществе, под воздействием каких социальных институтов. В итоге человеческое поведение выражается в виде социальных норм. Таким образом, способы выражения ценностей – это нормы вместе же они выражают суть социальных институтов. Социальные институты постоянно совершенствуются,

приспосабливаясь к обстоятельствам, следовательно, социальные ценности исторически меняются, адаптируются к окружающей среде, социальной среде, к потребностям человека.

В формировании добрачного поведения девушек есть роль потребности в общении и самоутверждении, что впоследствии отражается на внутрисемейных отношениях молодоженов.

Некоторые исследователи подчеркивают важность религиозных ценностей в семье. Считается, что «если люди сформировали уважение и любовь на основе светских ценностей, и если произойдут какие-либо изменения этих значений, то они немедленно потеряют это чувство. Такие понятия, как любовь, уважение, верность, могут основываться на таких критериях, как красота, богатство, здоровье, или доверие, на основе таких критериев, как этот результат почти неизбежен. Если же чувства человека основаны просто на красоте, то через некоторое время эти люди потеряют молодость, здоровье, красоту, так что любовь, уважение и преданность исчезнут вместе с ними.

Но, помимо этого, могут быть легко утрачены такие позиции, как богатство или положение. Человек, который берет эти значения в качестве основного критерия, при потере их не найдет никаких оснований продолжать уважать или любить представителя противоположного пола [15]. Потому некоторые авторы приходят к выводу о том, что любовь, уважение и преданность могут сделать более прочными именно боязнь божьего гнева и прекрасная мораль [15]. Считается также, что сохранение семейных ценностей на основе высоких человеческих и религиозных ценностей наблюдается, прежде всего, в исламских странах [16, с. 226-231].

Несомненно, что в высказывании автора есть определенная истина, поскольку среди сторон положительного воздействия религиозных ценностей есть и семейные проблемы. В тяжелых жизненных ситуациях человек обращается к религии и находит в ней утешение, воспринимая с определенных позиций семью, общество, испытывая в отношении их любовь и почитание. Имеется в виду, что религия предотвращает агрессию, гнев, различные негативные эмоции людей, основываясь на более высоких ценностях, идет в правильном жизненном направлении. Среди исламских ценностей особенно ценится интеллект, трудолюбие, почитание, смирение, верность, честность, мягкость, умение прощать, осуждаются такие отрицательные черты, как ориентация на чрезмерные украшения, алчность, обжорство, ревность и т.д.

В состав ценностей добрачного поведения девушек входят также и религиозное благочестие и ряд религиозных исламских ценностей. В целом эксперты считают, что в Азербайджане возрождается ислам, что отражается и на семейно-брачных отношениях. Много браков заключается между верующими, девушки носят ритуальное покрывало и т.д., выполняют религиозные обряды. Вместе с тем этот процесс идет наряду и с процессом европеизации и вестернизации в целом [17, с.40].

Коммуникационные возможности в семье растут наряду с расширением техники и оборудования, однако уменьшается роль матери, усложняются взаимоотношения между родителями и детьми, затрудняется нормальная социализация. Реформы в образовании, отчуждение социальной среды ослабляет традиционные взаимосвязи в семье и в целом обществе, в итоге растет число разводов [17, с.210-211]. Не случайно среди стереотипов добрачного поведения следует указать и растяжение возраста вступления в брак как юношей, так и девушек.

Моральные нормы, поставляемые в виде идеологической догмы в сознание людей составляют уже свободно воспринимаемые нормы и идеи. В результате в сознании происходит путаница и другие негативные явления, в результате подрывается моральный дух семьи. Исследователи полагают, что в основе нравственных

ценностей общества должны лежать новые приоритеты, которые должны приносить новую пользу обществу [17, с.213].

Есть ряд духовно-нравственных ценностей, которые также отражаются на добрачном поведении девушек. Среди них есть такие, которые чужды нашему обществу с точки зрения менталитета [18, с.246].

Таким образом, «глобализация, быстрое развитие информационных технологий, Интернета, который пронизывает каждый нашей жизни, вызывает целый ряд позитивных тенденций, но также иногда играют и отрицательную роль. Чуждые, не свойственные нашему народу идеи иногда неправильно влияют на поведение подрастающего поколения. Семейные отношения иногда подвергаются нежелательному преобразованию, имеет место, в современном мире положение семьи можно оценить как критическое. Рыночная экономика значительно снижает качество жизни людей. В частности, это касается многодетных семей, одиноких матерей, инвалидов, семей с детьми, студентов, семей с низким уровнем жизни. Мировой экономический кризис отражается на падении уровня жизни семьи, создавая проблемы с медициной, обучением детей, их отдыхом и так далее [19].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Следовательно, с точки зрения формирования ценностей и их сохранения необходима материальная и моральная поддержка семей. В связи с этим в стране осуществляется определенная деятельность, однако для тех, кто нуждается в социальной помощи, нужна более активная и эффективная работа. Жилищной политика в решении проблем беженцев и вынужденных переселенцев, организация семейных сельскохозяйственных хозяйств и другие формы работы являются одним из приоритетных направлений социальной политики государства. В этом случае следует особенно упомянуть роль Государственного комитета по делам семьи, женщин и детей, в смысле больших возможностей этой организации. Через эту организацию можно реализовать деятельность по укреплению здоровья матери и ребенка, достижению репродуктивного здоровья, которая предусматривает создание необходимых условий для рождения здоровых и желаемых детей, а также комплексных программ, осуществляемых в целях предотвращения агрессивного поведения и сокращения числа случаев насилия в семье.

Для определения того, являются ли семейные ценности эффективными, нужно использовать некоторые из демографических данных, в частности, есть необходимость изучения причин развода. Девушки в качестве негативного опыта получают конфликтность в семьях своих родителей и близких людей. Естественно, что они переносят этот опыт, как модель, в качестве своей будущей семейной жизни. Или же, из-за нерешенных противоречий в будущих семьях отношения не устанавливаются должным образом.

Таким образом, отношения, сформированные в семье, являются основой человеческого общения, взаимодействие играет важную роль в формировании личности, составляя социальную основу социальных ценностей и ориентаций. Несмотря на то, что модель семьи Азербайджана создана, казалось бы, на системе национальных и духовных ценностей, есть несколько духовных особенностей в жизни современной эпохи, которые ведут в семье к безразличию, враждебности, недопониманию. Все это отражается на добрачном поведении молодежи, в том числе и женской, обесцениваются традиционные нормы поведения, устанавливаются те, которые приводят в будущих семьях в лучшем случае к эгалитарным отношениям.

Ведущую роль в разработке и использовании нормативов добрачного поведения играют духовные, культурные, социальные и психологические качества личности. Если к соответствующему темпераменту, характеру человека прилагается также и некоторые из социальных и психологических факторов, то, вместо того, чтобы ис-

кать выход из любой спорной ситуации, он демонстрирует агрессию, даже насилие, обвиняя во всем всех. В этих случаях в семейных отношениях растет отчуждение, враждебные тенденции, в результате семья может развалиться.

Многочисленные теоретические и практические исследования в этой области, проводимые в Республике, показывают, что осложнения возникают на основе определенной социальной среды, исторически сложившихся условий, а также расширением возможностей иностранного влияния. К примеру, исследователи подчеркивают неопределимую роль именно информационного общества, в частности, Интернета, как для защиты моральных ценностей, так и наоборот, высокую эффективность в их уничтожении [20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по социальной психологии. - М.: МГУ, 1987. - 120 с.
2. Ахмедов А.К. Формы брака и брачные обычаи у азербайджанцев в конце XIX - начале XX веков (по материалам Башкечидского района Грузинской ССР) // Известия АН Азерб. ССР, серия «история, философия, право», 1964, № 2, с. 34-46
3. Ахмедова З.А. Повышение политической активности женщин Азербайджана на современном этапе. Б., 1997. Автореф. канд.дисс. филос. наук, 23 с.
4. Бадя Т.П. Семья и брак в жизни современных молодых россиян // Отечественный журнал социальной работы. 2005, №4, с.81-84.
5. Байрамов А.С. Психологические этюды. Б.: Азернешр, 1969, 219 с.
6. Войцехович В.Э. Духовные основы здоровья // Мир психологии. - 2000. - № 4. - С. 233-243.
7. Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции. Л.: «Наука», 1974, 258 с.
8. Дорно И.В. Современный брак: проблемы и гармония. М.: изд. Педагогика, 1990, 272 с.
9. Елизаров А.Н. Роль духовных ценностных ориентаций в процессе интеграции семьи // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. - 1997. - № 3. - С. 59-68.
10. Мацковский М.С. Социология семьи. Проблемы, теории, методологии и методики /Под ред. Г.С. Батыгина. - М.: Наука, 1989. - 112 с.
11. Московичева Н.Л. Семья в системе ценностных ориентаций личности студента: Дисс. :канд. психол. наук. - СПб, 2000.-155с.
12. Современная зарубежная социальная психология. Тексты. Под ред. Г.М. Андреевой и др. Изд. Моск. Ун-та, 1984. - 356 с.
13. Кадырова Р. Национальная идентичность азербайджанских детей и подростков. Социально-психологический анализ. Баку: Кавказ, 2007. - 243 с.
14. Меньшутин В.Н. Помощь молодой семье: Заметки психолога. - М.: Мысль, 1987. - 203 с.
15. Ценность женщины в семье // <http://forum.azeri.net>
16. Мианджи Н.Е. Насилие в семье и факторы, способствующие формированию личности // Психологические проблемы исследования гуманитарных наук. Баку, 2007, № 6, с.226-231
17. Алиев Р. Семейно-брачные отношения в исламе. Баку: изд. Абилов, Зейналов и сыновья, 2006. - 225 с.
18. Кулиев Г.Г. Архетипичный азе́ри: лики менталитета. Б., «Ени Несил», 2002. - 246 с.
19. Семейная модель Азербайджана должна формироваться на основе национальных духовных ценностей // <http://www.anl.az>
20. Общественное объединение «Приглашение к духовной чистоте» провело семинар-конференцию «Нравственные ценности в информационном обществе» // Deyerler.org

УДК 159

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

© 2016

Гусова Альбина Дударбековна, доцент кафедры психологии

Северо–Осетинский Государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. В предлагаемой статье анализируются психологические особенности современной семьи. Это проблема действительно является по-прежнему актуальной и значимой. Статья посвящена психологическим изучением типов современной семьи. В статье описывается: патриархальный или традиционный тип семьи, эгалитарной или партнерской семьей, и разнообразные варианты смешанного типа семьи. Рассматриваются последние исследования и публикаций ученых. В качестве наиболее эффективной автор выделяет: неблагополучные семья и их категории, влияние конфликтной ситуации в семье, отрицательное влияние на формирование личности ребенка, воспитание в семье, причины функциональной несостоятельности семьи, негативное воздействие на детей, социального неблагополучия и криминогенности. Описывается типология родителей, исходя из замеченных ею склонностей и некоторых тенденций в неблагополучных семьях на воспитание агрессивных и неагрессивных детей соответственно. Обобщение и анализ современных теоретических исследований, статьи представляет из современных семей родителей агрессивных детей, которые отвергают позитивную, оптимистическую установку в отношении к будущему своего ребенка и родители, настроенные вполне оптимистично касательно дальнейшей судьбы своего ребенка.

Ключевые слова: психологические особенности семьи, изучение типов современной семьи, типология родителей, неблагополучные семья и их категории, влияние конфликтной ситуации в семье.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN FAMILY

© 2016

Gusova Albina Dudarbekovna, associate professor, of the department of psychology
North Ossetian state university named K.L. Hetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. This article analyzes the psychological characteristics of the modern family. This problem is indeed still relevant and meaningful. The article is devoted to the study of psychological types of a modern family. This article describes the following: patriarchal or traditional type of family, partner or egalitarian family, and a variety of options for a mixed-type family. We consider the recent research and publications of scientists. As the most effective author highlights: dysfunctional family and their categories, the impact of the conflict situation in the family, a negative impact on the formation of the child's personality, education in the family, functional family of insolvency, the negative impact on children, social disadvantage and criminality. Describes the types of parents, noticed it on the basis of certain trends and tendencies in dysfunctional families in the education of aggressive and non-aggressive children, respectively. Compilation and analysis of modern theoretical research, the article is of modern families the parents of aggressive children who reject positive, upbeat setting with respect to the future of their child and the parents are configured quite optimistic about the further fate of the child.

Keywords: psychological features of family, study modern family types, types of parents, dysfunctional family and their categories, the impact of the conflict situation in the family.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последние годы значительно возрос интерес к семье специалистов различных областей научного знания, как теоретиков, так и практиков. По существу, семья в настоящее время является сферой полидисциплинарных исследований. Постановка проблемы особенностей современной семьи, определение психологических оснований их понимания и изучения являются актуальными задачами не только по причине отмечаемого изучение психологических особенностей семьи.

В настоящее время в России существуют более 40 миллионов семей. Значительная часть из них расширенные (состоящие из нескольких поколений) семьи, объединяющие под своей крышей одновременно 2-3 поколения (по статистике, их не больше 20%) [1, с. 226]. Большая часть современных семей в России состоят из пары супругов и одного или двух детей, такую семью называют нуклеарной. Все семьи чаще всего разделяют на полные (с двумя родителями) и неполные (семьи в которых нет либо одного из родителей, либо обоих и дети живут с дедушками–бабушками). Современная семья делятся на бездетные и многодетные. Также традиционно, и в современной семье делят на два типа по распределению семейных обязанностей, и по тому, кого в семье считают главой.

Патриархальный или традиционный тип семьи в нем предполагается лидерство мужчины. Такие семьи объединяют под своей крышей, как минимум, три поколения. Супруга экономически зависит от мужа, роли в семье четко очерчены: супруг (отец) кормилец и добытчик, супруга (мать) — воспитатель детей и домохозяйка. Главой считается муж: все экономические ресурсы семьи сосредоточены в его руках, приоритет в принятии

основных решений, также принадлежит ему. Жена принимает фамилию мужа, беспрекословно подчиняется ему и относится к мужу с уважением [2, с. 147-149].

Эгалитарной или партнерской семьей (семьей равных) считается та, в которой справедливо и пропорционально распределяются семейные обязанности. В решении бытовых вопросов достигается взаимозаменяемость супругов, происходит обсуждение важных проблем и совместно принимаются важные для семьи решения, а отношения эмоционально насыщены. Только в современной семье эгалитарного типа, по мнению социальных психологов, особо отмечающих именно этот признак, можно говорить о взаимопонимании, эмоциональной взаимной потребности и взаимоуважении. Существуют и разнообразные варианты смешанного типа семьи. К примеру, супруг, говоря о необходимости четкого распределения обязанностей на женские и мужские, на деле постоянно помогает жене в домашнем хозяйстве.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ научной литературы по данной проблеме указывает на многочисленных авторов, которые раскрывают научные основы психологии семьи С.А. Амбалова [3], А.И. Антонов [4], В.М. Медков [4], М.И. Бекоева [5], В. Дружинин [6], С.В. Ковалев, М.С. Мацковский [7], Г. Навайтис [8], А.М. Олисаева [9], В.Л. Ружже [10], М.З. Худалова [11], А.В. Черников [12], М.Ю. Хуриева [13], Э.Г. Эйдемиллер [14].

Формирование целей статьи (постановка задания). В современной психологии литературе понятие семья союз людей, которых объединяет любовь, общность интересов, взаимовыручка и взаимное понимание радостей

и проблем друг друга. Основой современной семьи являются любовь, поддержка и эмоциональное принятие. Под влиянием семьи, ее психологической неуравновешенности, происходит деформация личности, и этот процесс берет свое начало в раннем детстве. Вредные, в том числе и для будущего развития ценностные установки, под влиянием иногда случайных, иногда кажущихся незначительными факторов, иногда откровенно неблагоприятных, возникают именно на этой стадии [15]. Следовательно, целью статьи является изучение психологических особенностей семьи и их типы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Результаты этих исследований, несомненно, имеют большое теоретическое и практическое значение. Вместе с тем ряд вопросов не получил еще достаточно полного освещения. Фактически не исследовались факторы особенностей семьи, способствующие на типы семьи, не рассмотрен характер взаимосвязей. Вместе с тем есть категория семей, которые относятся к неблагополучным семьям. Согласно М.М. Плоткину неблагополучные семьи можно разделить на следующие категории [16, с. 54]: педагогически несостоятельная, конфликтная, асоциальная, аморальная.

Наиболее распространены среди неблагополучных конфликтные семьи, их около 60% от общего количества. Конечно, конфликт может иметь место в любой, даже самой благополучной семье. Но отличие конфликтной семьи от благополучной в том (С.А. Амбалова), что первая находится в подобном состоянии постоянно, ссоры в ней происходят перманентно, муж и жена постоянно находятся в состоянии конфронтации и не могут найти из него выхода [17]. В результате постоянных скандалов семья постепенно разрушается, утрачиваются положительные эмоции, чувство взаимной ответственности за детей и друг за друга. И в начальном периоде, и в момент пикового состояния, на конфликт затрачивается огромная психическая энергия. Наиболее страдают от такой обстановки дети. Они становятся замкнутыми, подавленными либо нервными, возбудимыми и это как нельзя лучше отражает всю картину гибели такой семьи. Состояние стресса, в подобных семьях, длится не один день, и даже не один месяц, а вывести стороны конфликта из него чрезвычайно трудно.

Конфликтные семьи не обязательно бывают шумными и скандальными, где раздражительность и повышенные тона становятся нормой взаимоотношения супругов, бывают и «тихие», в которых отношениях супругов характерны полное отчуждение, стремление сбить всякое взаимодействие. В любом случае, конфликтные семьи отрицательно влияют на формирование личности ребенка и могут служить причинами различных асоциальных проявлений.

Не благополучность семьи почти всегда приводит к проблемам развития ребенка. Не в смысле нарушения, например, интеллекта или разума, а в плане нарушений в созревании эмоционально-волевой сферы, то есть преимущественно характера человека. Характер же кардинальным образом предопределяет взаимоотношения человека с окружающими людьми, и в конце концов определяет будет ли он счастлив.

Одним из наиболее мощных неблагоприятных факторов, уничтожающих и семью, и душевное состояние ребенка является родительское пьянство. Оно может сказаться негативными последствиями для малыша не только при зачатии плода или в течении беременности, но и на всем протяжении жизни ребенка [18].

Стиль воспитания в алкогольной семье может проявиться в отсутствии внимания и заботы к ребенку. И это отношение к ребенку лишь малая часть имеющихся в такой семье проблем. Мать может и не страдать алкоголизмом, однако быть настолько поглощенной алкогольными проблемами супруга, и затрачивая всю свою энергию на него, в то время как дети остаются без мате-

ринского внимания. Они почти не моются, и даже не чистят зубы. Дефицит заботы служит лишь началом общей запущенности ребенка.

Учитывая довольно большое количество причин, служащих причинами функциональной несостоятельности семьи, существует весьма разнообразный подход к классификации и типологии таких семей. При составлении классификации функционально несостоятельных семей, важнейшим системообразующим критерием считается характер общего десоциализирующего влияния, оказываемого подобными семьями на своих детей.

Семьи прямого десоциализирующего влияния непосредственно демонстрируют антиобщественные ориентации и асоциальное поведение, являясь, своего рода институтом десоциализации.

К таким относят криминально-аморальные семьи, с преобладанием криминальных факторов риска, а также аморально-асоциальные семьи, характеризующиеся антиобщественными ориентациями и установками.

Семьи с косвенным влиянием десоциализирующих факторов испытывают значительные затруднения психолого-педагогического и социально-психологического характера, обычно выражающиеся в нарушении как детско-родительских, так и супружеских отношений. Такие семьи называются конфликтными и педагогически несостоятельными, в силу целого ряда психологических причин они теряют влияние на своих детей.

Наиболее опасное негативное воздействие на детей осуществляется в криминально-аморальных семьях. Пьяные дебоши, жестокое обращение, сексуальная распущенность родителей, отсутствие элементарной заботы о детях, зачастую ставят под угрозу жизнь детей в этих семьях. Таких детей называют социальными сиротами, их воспитанием приходится заниматься организациям, находящимся на государственно-общественном попечении. Иначе ребенок вынужден заниматься бродяжничеством, совершать побеги из дома, он полностью социально незащищен и от бесчеловечного обращения в семье, и от криминального влияния различных преступных образований [19].

В результате острого социального неблагополучия и криминогенности, характеризующих в современных семьях, психологическая работа с ними должна быть возложена на сотрудников специальных отделов милиции по делам несовершеннолетних, которым вменяется социальная поддержка и социально-правовая защита детей, родившихся в криминально-аморальных семьях. Тем паче, что криминальная опасность этих семей заключается не только в воздействии на собственных детей. В окружении таких домов, обычно, возникают целые банды соседских ребят, приобщающихся благодаря взрослым к воровству, бродяжничеству, алкоголю и попрошайничеству неизменным спутникам преступной субкультуры.

Знание особенностей каждого типа необходимо для совершенствования социально-психологической работы с семьей, для оказания ей квалифицированной помощи в решении семейных проблем.

Аморальная семья не является разновидностью конфликтной семьи. Здесь совершенно иные механизмы взаимодействия. Так в конфликтных семьях существуют хотя бы небольшое число «зон согласия», и такие зоны остаются до какого-то времени, а затем начинают постепенно расходиться, при нарастании конфликта, сопряженного с их достижением. В аморальной семье, в отличие от конфликтной, совершенно отсутствует стремление к общим целям. Взаимодействия нет никакого. Сам конфликт, кроме того, и есть цель, ради достижения которой, люди и живут совместно. Все происходит согласно принципа «чем хуже, тем лучше». Отношения и формы поведения в таких семьях негативные и самые резкие. При этом забываются (а возможно, их и вовсе не знали) как этические, так и моральные нормы отношений и поведения [15, с. 47].

В этих случаях необходим компенсационный подход. Таким безопасным местом до полного разрешения ситуации становятся учреждения соцзащиты и школа, в которых есть социальные работники, специалисты и педагоги, которые способны, точно оценив ситуацию, оказать помощь ребенку.

В современных несостоявшихся семьях общий низкий уровень культуры соединяется с полным отсутствием психологической, и главное, с отсутствием желания что-либо менять в самих себе. Постоянно происходящее игнорирование социальных и педагогических требований, приводит к окончательному расхождению этих семей с социумом, к противостоянию с ним. Вслед за родителями и дети перестают соблюдать как социальные, так и психологические нормы. Сначала это находит свое проявление в отношении отдельных специалистов, потом школы в целом, затем понемногу приводит к отчуждению от общества в целом [15, с. 49].

Среди причин аномальных явлений в этих семьях отсутствие желания родителей считаться с уникальной личной индивидуальностью ребенка, процесс воспитания которого направляется не на самого ребенка, а как бы мимо. Зачастую, родители воспроизводят ситуацию, в которой воспитывались они сами. Социально-психологические ошибки повторяются: непоследовательность в отношениях, жажда поучать, излишняя опека, педантизм, ничем не оправданные ограничения и т.д. [17].

Отсутствие согласованности во взаимоотношениях с ребенком дает начало возникновению конфликта и в семье в целом. Родители или пытаются перевалить вину за неприязни, которые связаны, по их мнению, с собственным «чадом», друг на друга и предъявляют взаимные обвинения или объединяются для «войны» с ним. Что в свою очередь нередко приводит к распаду семьи. Именно поэтому социологами фиксируется пик разводов в семьях, в которых дети достигают подросткового возраста.

В семьях, с непререкаемым родительским авторитетом, стремление к подражанию возникает довольно рано, и дети зачастую испытывают влияние родительских установок, явлений, отношений, людей, взглядов на события. Подобное влияние может осложняться в случаях, когда наблюдаются расхождения между «правильным» вербальным воспитанием и реальным примером, когда родители открыто при детях, выражают свое пренебрежительное отношение к важнейшим общественным законам, либо игнорируют социально принятые правила гуманности и нравственного поведения. Неблагополучие в таких семьях выражается именно в том, что, казалось бы, хорошие родители и семьянины формируют у детей бездуховность и цинизм. Асоциальная семья является подходящей средой для таких людей.

Выводы статьи и перспективы дальнейших исследований данного направления. Обобщение и анализ современных теоретических исследований, позволили нам сформулировать основные положения особенностей семьи. Родители в неблагополучных современных семьях имеют довольно специфические взгляды на методы воспитания детей. З.А. Зимелева, составила типологию родителей, исходя из замеченных ею склонностей и некоторых тенденций в неблагополучных семьях на воспитание агрессивных и неагрессивных детей соответственно [20].

В первую группу она отнесла родителей агрессивных детей, которые отвергают позитивную, оптимистическую установку в отношении к будущему своего ребенка. Они либо высказывают сомнение, либо не верят, что их ребенку повезет в будущем. Высказывая вполне традиционные пожелания в отношении детей, родители иногда не говорят об этом с ними. Поэтому дети часто даже не знают о том, какими бы их хотели видеть родители. Такие родители проводят вместе с ребенком недостаточно много времени. Они посвящают ребенку лишь

столько времени, сколько необходимо для осуществления общего контроля за учебными занятиями и помощью по хозяйству. У них нет четкой системы понятия запрещено – разрешено. Т.е. в одной ситуации один и тот же проступок ребенка влечет за собой наказание, в другой нет (ребенок воспринимает это, как повод понадеявшись на «авось»), пойти на риск и нарушить неустановленное правило). Часто такие родители выражают свое негодование, когда ребенок проявляет «нежелательные» эмоции. Запрещая злиться, обижаться и ругаться на других людей, они не думают о том, что негативные эмоции при таком запрете вытесняются в бесконтрольную зону психики.

В результате, в отношениях ребенка со сверстниками возникает недовольство: очень редко кто – то среди данной группы родителей может оценить уровень общения своего ребенка со сверстниками как вполне благополучный и малоконфликтный. Взрослые члены семьи, зачастую, не совпадают во взглядах на воспитание детей, что провоцирует ребенка на попытки манипулировать взрослыми с целью достижения своих целей. Наказание обязательно должно следовать за фактом плохого поведения, однако слишком частые наказания перестают приносить должный эффект, дети перестают бояться или равнодушно относятся к ним. Такие родители редко выступают в роли советчика, к которым ребенок приходит за помощью.

Во вторую группу входят родители, настроенные вполне оптимистично касательно дальнейшей судьбы своего ребенка. Они считают, что их ребенок имеет больше шансов выиграть в жизни, чем проиграть. Они непосредственно передают свои пожелания ребенку, будучи уверенны в том, что он знает, каким его мечтают видеть в будущем взрослые. Как правило, родители, с удовольствием уделяют большую часть свободного времени ребенку, вместе занимаясь с ним разными делами. В результате чего, ребенок воспринимает родителя не как некий объект контроля, а как живого человека, с собственными интересами, приоритетами и увлечениями. Касательно категорических запретов подчеркнем следующее, в семьях существует некоторый перечень поступков, которые считаются недопустимыми, кроме особых ситуаций.

В целом, проблемы у неблагополучных семей, отличаются разнообразием. Среди них: сложности супружеских взаимоотношений, противоречия взаимоотношений детей и родителей, а также разногласия в методах воспитания и взглядах на эту проблему каждого из взрослых в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы. – Самара: БАХРАМ-М. 2002.
2. Гусова А.Д., Туганова Д.А. Основы семейного воспитания детей дошкольного возраста. В сборнике: Проблемы развития современной науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2015. С. 147-149.
3. Амбалова С.А. Влияние семьи на социализацию личности ребенка //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 13-15.
4. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.; Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996. – 304 с.
5. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 3. С. 127-132.
6. Дружинин В.Н. Психология семьи /В.Н. Дружинин. – СПб: Питер, 2012. – 176 с.
7. Мацковский М.С. Социология семьи: Проблемы АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

- теории, методологии и методики. – М.: Наука, 1989. – 116 с.
8. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. М., 1997. 67.
9. Олисаева А.М. Этнопсихологические особенности социальных ролей в семье. Дис. ...канд. псих. наук. СПб., 1999. – 205 с.
10. Ружже В.Л., Елисеева И.И., Кабидур Т.С. Структура и функции семейных групп. – М.: Финансы и статистика, 1983. – 160 с.
11. Худалова М.З. Этнопсихологические особенности самореализации личности (на примере РСО – Алания). Дис. ...канд. псих. наук. СПб., 2013. – 207с.
12. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.
13. Хуриева М.Ю., Бекоева М.И. Исследование проблемы трансформации материнского и отцовского воспитания в современной северокавказской семье // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 740.
14. Эйдемиллер Э. Г. Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2000.
15. Соловьев Н.Я. Брак и семья сегодня. Вильнюс: Минтис, 2010. 226 с.
16. Плоткин М.М. Социально-педагогическая помощь детям из неблагополучных семей //Педагогика, 2010, №1. С. 47-51.
17. Амбалова С.А. Семья как ведущий фактор становления личности //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 4. С. 90-93.
18. Мацковский М. С., Олсеп Д.Н., Гурко Т. А. Семья на пороге третьего тысячелетия. М., 2010. 294 с.
19. Гусова А.Д., Темирова З.Н. Основы семейного воспитания детей дошкольного возраста. В сборнике: Проблемы развития современной науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2015. С. 144 –147.
20. Зимелева З.А. Агрессивное поведение подростков и личность родителей //Психологическая наука и образование. 2011. – №4. С. 227

УДК 159

ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ НАРУШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

© 2016

Гусова Альбина Дударбековна, доцент кафедры психологии
Северо-Осетинский Государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)
Хаблиева Елена Альбертовна, врач-стоматолог, интерн кафедры клинической стоматологии
*Московский государственный медико-стоматологический университет
им. А. И. Евдокимова, Москва (Россия)*

Аннотация. В предлагаемой статье анализируется современный взгляд ученых. Данная проблема в статье действительно является по-прежнему актуальной и значимой. Статья посвящена психологическим изучением психосоматических нарушений подростков. Представляется проблема с соматическими заболеваниями и в частности особенностей развития их личности. Изучаются личностные особенности подростков с соматическими заболеваниями и характер тревожности, связанный со школой у детей подростков. Выявляется акцентуации характера личности. Описывается уровень субъективного ощущения человеком своего одиночества и отношения к элементам школьной жизни. Рассматриваются последние исследования и публикаций ученых. В качестве психосоматических заболеваний автор выделяет: онкологические, бронхиальная астма, врожденный порок сердца, церебрастенический синдром (нарушение нервной системы), ДЦП, хронический гастрит (воспаление слизистой оболочки желудка), вегетососудистая дистония (проявления вегетативной дисфункции сердца и сердечно-сосудистой системы), сколиоз 3 степени, остаточные явления поражения ЦНС, хронический пиелонефрит (инфекционный воспалительный процесс почек), аплазия правой почки (у мальчиков которых полное отсутствие органа, и представлен неразвитым зачатком, лишенным нормальной почечной структуры), атопический дерматит (хронический аллергический дерматит), хронический гастродуоденит (воспаление оболочки желудка и двенадцатиперстной кишки). Рассматривается личностная сфера подростков с соматическими заболеваниями. Определяется уровень субъективного ощущения человеком своего одиночества и отношения к элементам школьной жизни. Диагностируется психосоматическое нарушение подростка. Исследуются личностные особенности подростков с соматическими заболеваниями. В статье анализируются общие закономерности, которые заключаются в повторении у учащихся с ТФСЗ конфигурации профилей по всем методикам. Автор обосновывает то, что личностные особенности подростков с соматическими заболеваниями имеют общие и специфические особенности формирования.

Ключевые слова: современный взгляд ученых, психологическое изучение психосоматических нарушений, особенности развития личности, характер тревожности подростков, психосоматические заболевания, личностная сфера личности.

PSYCHOSOMATIC DISORDERS PERSONALITY

© 2016

Gusova Albina Dudarbekovna, associate professor, of the department of psychology
North Ossetian state university K.L.Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)
Hablueva Elena Albertovna, dentist, intern Department of Clinical Dentistry
Moscow State Medical and Dental University A.I. Evdokimov, Moscow (Russia)

Abstract. This article analyzes the modern view of scientists. This problem is really in the article is still relevant and meaningful. The article is devoted to the psychological study of psychosomatic disorders of adolescents. It seems the problem with somatic diseases, and in particular the features of the development of their personality. We study the personal characteristics of adolescents with medical conditions and the nature of the anxiety associated with school children teenagers. Revealed character accentuation of personality. It describes the level of subjective sensations of man's loneliness and the relationship to the elements of school life. We consider the recent research and publications of scientists. As psychosomatic diseases author highlights: cancer, asthma, congenital heart disease, Cerebral Asthenic Syndrome (a violation of the nervous system), cerebral palsy, chronic gastritis (an inflammation of the mucous membrane of the stomach), Vegetative vascular dystonia (manifestations of autonomic dysfunction of the heart and the cardiovascular system), scoliosis 3 degrees, the residual effects of the CNS, chronic pyelonephritis (this is an infectious inflammatory process of kidneys), aplasia of the right kidney (this boys whose complete lack of authority, and presented immature embryo of, deprived of normal renal structures), atopic dermatitis (a chronic allergic dermatitis), chronic gastroduodenitis (an inflammation of the stomach and duodenum). We consider the personal sphere of teenagers with somatic diseases. Determine the level of subjective sensations of man's loneliness and the relationship to the elements of school life. Diagnosis of psychosomatic disorders teenager. We study the personality characteristics of adolescents with somatic diseases. The article analyzes the general laws that are to be repeated at pupils with TFSZ configuration procedures for all profiles. The author proves that the personal characteristics of adolescents with somatic diseases have common and specific features of the formation.

Keywords: modern view of scientists, psychological study of psychosomatic disorders, especially the development of the personality, the character of anxiety adolescents, psychosomatic illnesses, personal sphere of the individual.

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

Актуальность исследования особенностей личностного развития подростков с соматическими заболеваниями определяется гуманистической направленностью современного образования, утверждением приоритета общечеловеческих ценностей, свободного развития личности учащегося, развитием его адаптивности, что предполагает создание для всех детей адекватных их возможностям и потребностям образовательных условий.

В процессе школьного обучения достаточно часто стали выявляться учащиеся с трудностями в обучении, связанными с нарушениями здоровья. Отличительными признаками их являются повышенная утомляемость, по-

ниженная стрессоустойчивость низкий иммунитет. В литературе эту категорию учащихся часто обозначают как соматически ослабленных. Особую группу представляют учащиеся с наследственными или приобретенными хроническими заболеваниями (онкологические заболевания, болезни опорно-двигательного аппарата, ослабление иммунитета, сахарный диабет, астма, аллергия, сердечно-сосудистые заболевания, болезни костных тканей и внутренних органов и др.), их количество в современных условиях увеличивается.

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

Проблема изучения развития с соматическими заболеваниями является в последние годы активно обсуждаемой в различных областях науки о человеке и представлена широким спектром научных исследований разных авторов: (А. Анастаси, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.А. Кулаков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [1;2;3;4;5;6]. В настоящее время, как показывает обзор научной литературы, экспериментальных исследований по изучению личности соматически больных детей и подростков недостаточно, особенно по психологии личности таких детей в обыденной жизни в период стабилизации состояния здоровья, так как основные исследования психологии соматически больных подростков проводились в клинических условиях следующими авторами: (К.П. Кискер, Г. Фрайбергер, Г.К. Розе, Э. Вульф, Ф. Райс и др.) [7;8].

Формирование целей статьи (постановка задания).
Цель исследования: изучение личностных особенностей подростков с соматическими заболеваниями.

Объект исследования: личностная сфера подростков с соматическими заболеваниями.

Предмет исследования: особенности личностной сферы подростков с соматическими заболеваниями.

Гипотеза исследования: личностные особенности подростков с соматическими заболеваниями имеют общие и специфические особенности формирования.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ научного материала по изучаемой проблеме.

2. Выявить акцентуации характера личности.

3. Изучить уровень и характер тревожности, связанный со школой у детей подростков.

4. Определить уровень субъективного ощущения человеком своего одиночества и отношения к элементам школьной жизни.

5. Обработка и анализ полученных результатов эмпирического исследования.

Методы исследования:

Для достижения поставленных задач и проверки гипотезы в исследовании использовались следующие методы анализа научной литературы, субъективные и объективные методы диагностики: психологическое тестирование и методы количественный и качественный анализ, сравнительный анализ, дисперсионный анализ, наблюдение, тестирование, проективный метод, совокупность которых расширила зону исследования.

В рамках эмпирического исследования использованы следующие методики: тест Шмишека; опросник Филлипса; шкала тревожности; шкала одиночества; моторная проба Шварцландера; методика Цветовой тест отношений (ЦТО); методика Самооценка тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности (СТФАР) [8].

Научная новизна данной работы обусловлена тем, что изучены личностные особенности подростков с соматическими заболеваниями способствующие объективной оценке формирования личности ранее не исследуемой категории учащихся.

Выборка представлена следующим образом, исследование проводилось в разных условиях (в больнице, дома и в кабинете психолога), составивших экспериментальную группу болеющих детей, в которую вошли учащиеся 6-го класса в количестве 10 человек, 7-го класса в количестве 10 человек и 8-го класса в количестве 12 человек, всего 32 человека. Контрольную группу вошли здоровые дети в составе: учащихся 6-го класса в количестве 22 человек, 7-го класса в количестве 24 человек и 8-го класса в количестве 8 человек, всего 54 человека. Кроме этого, вся выборка отличается многонациональностью: осетины, русские, армяне и азербайджанцы.

У учащихся экспериментальной группы преобладающими являются следующие заболевания: онкологические, бронхиальная астма, врожденный порок сердца, церебрастенический синдром (нарушение нервной системы), ДЦП, хронический гастрит (воспаление слизистой оболочки желудка), вегетососудистая дистония (проявления вегетативной дисфункции сердца и сердечно-сосудистой системы), сколиоз 3 степени, остаточные явления поражения ЦНС, хронический пиелонефрит (инфекционный воспалительный процесс почек), аплазия правой почки (у мальчиков которых полное отсутствие органа, и представлен неразвитым зачатком, лишенным нормальной почечной структуры), атопический дерматит (хронический аллергический дерматит), хронический гастродуоденит (воспаление оболочки желудка и двенадцатиперстной кишки).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В ходе проведения констатирующего эксперимента нами были получены следующие результаты по батарее методик.

Анализ средних значений по методике Шмишека у учащихся с ТФСЗ 6-го класса позволил выделить 3 типа акцентуаций характера, определяющих своеобразие личностного развития и поведения: аффективно-экзальтированный (17,4%), гипертимический (15,9%) и циклотимный типы (15%), у 7-го класса еще эмотивный тип (15, 2%), у 8-го класса еще возбудимый тип (1,8%).

Обобщенный психологический портрет включает в себя следующие характеристики личности подростка: стремление вовлечь окружающих в разнонаправленные собственные переживания и приложение для этого значительных усилий и выдумки. В психологической картине восьмиклассников на первый план выступает эмоциональная неустойчивость, что приводит к частой немотивированной смене настроения.

Анализ средних значений акцентуированных черт характера у учащихся с ТФСЗ выявил динамику при переходе от одного класса к другому – в психологической картине личности подростков увеличивается число значимо представленных психотипов (3-4-5), что отражается на повышении уровня их психической активности. Преобладание отмеченных характерологических комплексов в личностной картине подростков позволяет отметить в целом стабильную картину на всем возрастном промежутке с 6 по 8 класс.

Анализ средних значений учащихся контрольной группы 6-го класса по методике Шмишека позволил выделить 6 преобладающих типов акцентуаций характера, определяющих своеобразие личностного развития и поведения: гипертимический (17,7%), аффективно-экзальтированный (16,4%), циклотимный (15,8%), возбудимый (15,4%), эмотивный (15,0%), демонстративный типы (14,6%), учащихся контрольной группы 7-го класса позволил выделить тех же типов акцентуаций характера, демонстративного типа. Обобщенный психологический портрет включает в себя следующие характеристики личности подростка: большая подвижность,

Анализ средних значений по методике Шмишека учащихся контрольной группы 8-го класса позволил выделить 5 типов акцентуаций характера, определяющих своеобразие личностного развития и поведения: гипертимический (15, 3%), циклотимный (30,9%), возбудимый (15,3%), аффективно-экзальтированный (51,4%), эмотивный типы (22,5%). Обобщенный анализ профилей экспериментальной и контрольной групп по методике Шмишека позволяет отметить синхронность в выраженности типов акцентуаций при некотором снижении в экспериментальной группе.

Анализ дисперсии экспериментальной и контрольной групп выявил следующие особенности качественной стороны формирования характерологических особенностей. Так, гипертимический компонент структуры характера у двух групп имеет противоположную тенденцию направленности: у учащихся с ТФСЗ усиливается расхождение по полюсам активности, то есть к 8 классу нарастает доля менее активных, что можно связать, с одной стороны, с нарастающими трудностями пубертатного периода и снижением энергетического потенциала,

и, с другой стороны, с объективной недостаточностью энергии в силу соматического заблуждения, что следует из сравнения общих средних значений по гипертимическому типу больных учащихся и нормы, у нормы показатель выше.

В отношении застревающего типа также выявлена противоположная тенденция: у учащихся экспериментальной группы в 7 классе снижается предрасположенность к застреванию относительно 6 и 8 классов. У учащихся контрольной группы тенденция прямо противоположная. Это свидетельствует о том, что результаты учащихся экспериментальной группы на уровне 7 класса показывают большую однородность, чем учащиеся 7 класса контрольной выборки, притом, что средние значения практически равные. Средний общий показатель дисперсии по эмотивному типу у соматически больных учащихся заметно ниже, чем у учащихся нормы, что в свою очередь отражает большую однородность по этому характерологическому компоненту. Внутренняя динамика у двух групп различна, так у больных учащихся наиболее близкие результаты друг к другу отмечаются на уровне 7 класса, у здоровых учащихся наблюдается постепенное размывание единства результатов. Средние результаты по этому показателю практически равные. В отношении педантичного типа наблюдаются схожие тенденции в дисперсии значения признаков, то есть на уровне 7 класса появляется больше учащихся со сниженной и повышенной аккуратностью, точностью, старательностью. Средний результат по данному типу у нормативной выборки несколько ниже.

Дисперсия значений по тревожному типу является одной из наибольших среди общих значений дисперсии, что свидетельствует о значительном диапазоне проявлений тревожности в обеих группах. Внутренняя динамика повторяет тенденции застревающего типа, то есть у больных учащихся выраженность тревожности однороднее в 7 классе, тогда как у семиклассников нормы этот показатель самый высокий. Средний показатель тревожности имеют абсолютно одинаковые значения, уровень которых соответствует мотивирующему влиянию тревожности на деятельность учащихся. Изменчивость настроения (циклотимичность) в целом имеет больший диапазон представленности у учащихся нормы с большей однородностью на уровне 7 класса. У соматически больных учащихся разброс показателей по шкале циклотимичности повышается от стабильного уровня в 6 и 7 классах к большему диапазону значений в 8-м классе. Разница средних значений имеет некоторое превышение значений контрольной группы над экспериментальной. Компонент демонстративности в структуре характера подростков определяется следующей степенью однородности: у экспериментальной группы происходит нарастание различий к 8 классу, а у группы нормы различия значительно уменьшаются. Средне групповой показатель больных учащихся примерно совпадает со значением показателя учащихся нормы.

По возбудимому типу акцентуации установлена следующая тенденция: однородность признака в контрольной группе возрастает, тогда, как у больных учащихся максимум неоднородности приходится на 7 класс. Выраженность признака преобладает у контрольной группы. Черты дистимичности имеют яркое своеобразие в своей представленности, так различия в результатах у здоровых учащихся значительно уменьшаются к 8 классу, в то время как у учащихся с ТФСЗ этот показатель растет. Средние же общие показатели по группам сравнимы между собой. По аффективно-экзальтированному типу акцентуации установлена следующая тенденция: однородность признака в контрольной группе снижается, тогда, как у больных учащихся максимум неоднородности приходится на 7 класс при практически равных средних значениях признака. Общим отличительным признаком групповых значений является различный характер динамики представленности индивидуальных

результатов, так в экспериментальной группе отмечается большая неоднородность значений по 6-ти шкалам, что отражает большую вариативность в формировании характера.

Анализ средних значений в 6 классе по методике Филлипа в экспериментальной группе показал, что по шкале «страх ситуации проверки знаний» наблюдается повышенный уровень тревожности с тенденцией к высокому; по шкалам «общая школьная тревожность», «страх самовыражения», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и «проблемы и страхи в отношениях с учителями» наблюдается средний уровень тревожности с тенденцией к повышенному. Анализ средних значений в 7 классе по методике Филлипа в экспериментальной группе показал, что по шкале «страх ситуации проверки знаний» наблюдается повышенный уровень тревожности; по шкале «страх самовыражения» наблюдается средний уровень тревожности с тенденцией к высокому. В сравнение с 6 классом наблюдается устойчивый спад практически по всем шкалам, кроме шкалы «переживания социального стресса».

Анализ средних значений в 8 классе по методике Филлипа в экспериментальной группе показал, что по шкале «проблемы и страхи в отношениях с учителями» наблюдается средний уровень тревожности с тенденцией к повышенному, по остальным шкалам наблюдается стабильно умеренный уровень тревожности. Анализ динамики средних значений от 6 к 8 классу по методике Филлипа в экспериментальной группе показал устойчивое снижение общего уровня школьной тревожности за исключением шкалы «переживания социального стресса». Анализ средних значений в 6 классе по методике Филлипа в экспериментальной группе показал, что по шкалам «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» наблюдается средний уровень тревожности с тенденцией к повышенному; по остальным шкалам наблюдается средний уровень тревожности. Анализ средних значений в 7 классе по методике Филлипа в экспериментальной группе показал, что по шкалам «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «страх ситуации проверки знаний», «проблемы и страхи в отношениях с учителями», «страх самовыражения» наблюдается средний уровень тревожности с тенденцией к повышенному; по остальным шкалам наблюдается средний уровень тревожности. Анализ средних значений в 8 классе по методике Филлипа в экспериментальной группе показал, что по шкале «страх ситуации проверки знаний» наблюдается повышенный уровень тревожности; по шкалам «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» и «страх самовыражения» наблюдается средний уровень тревожности с тенденцией к повышенному. Анализ динамики средних значений от 6 к 8 классу по методике Филлипа в контрольной группе показал устойчивое снижение по большинству шкал за исключением: «страх ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «проблемы и страхи в отношении с учителями».

Сравнительный анализ средних значений по экспериментальной и контрольной группам позволил сделать следующие выводы:

1) по шкалам «общая школьная тревожность», «переживания социального стресса», «страх самовыражения», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», выявлено превышение уровня тревожности в контрольной группе, что в общем плане, преобладающим направлением в выражении тревожности, является переживания о социальном статусе, о впечатлении производимом на социальное окружение и о более выраженном инстинкте самосохранения;

2) по шкалам «фрустрация потребности в достижениях успеха», «страх ситуации проверки знаний» и «проблемы и страхи в отношении с учителями», выявлено

превышение уровня тревожности в экспериментальной группе, это может говорить, что для подростков с соматическими заболеваниями более значимыми оказываются возникающие препятствия на пути к получению результата, в силу недостатка индивидуального опыта преодоления эмоционально значимых ситуаций в предметном и социальном мире.

Анализ сопоставления средних значений по методикам «шкала тревожности», «шкала одиночества», «моторная проба Шварцландера» у учащихся с ТФСЗ 6-8 классов показал, что по методике шкала тревожности наблюдается средний уровень тревожности (с тенденцией к высокому), по методике шкала одиночества наблюдается низкий уровень одиночества и по моторной пробе Шварцландера наблюдается умеренный уровень притязаний. В свою очередь это свидетельствует о существовании определенной проблемы в отношении с окружающим миром и возможным отражением последствий социальной депривации. Значения по каждой из этих методик обнаруживают устойчивый рост, что свидетельствует об усилении межличностных проблем.

Анализ сопоставления средних значений по методике «Самооценка тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности» у учащихся контрольной группы 6-8 классов показал, что наиболее выражены агрессивность и ригидность. Практически по всем показателям у них преобладает средний уровень, самый высокий балл наблюдается в 6 классе по шкале агрессивность. Таким образом, подросткам контрольной группы свойственна психологическая готовность к агрессивному поведению, неспособность переосмысления поведения, затрудненность выхода из приобретенной беспомощности и состояний зависимости. В частности стоит заметить, что показатель тревожности в 7 классе занимает вторую позицию после показателя агрессивности. По свойству агрессивности значение выходит на первое место, и показывают высокий уровень агрессивности.

Сравнительный анализ средних значений тенденций двух групп по методике «Самооценка тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности» выявил, что тревожность, фрустрированность, агрессивность и ригидность у учащихся с ТФСЗ менее выражена, чем у учащихся контрольной группы. Однако результаты этих двух групп позволяют сделать вывод, что учащиеся с ТФСЗ имеют ту же конфигурацию функционального профиля личностного развития по диагностируемым характеристикам, что и учащиеся нормы, то есть они идут тем же онтогенетическим путем, но только с меньшей выраженностью и меньшей вовлеченностью в процесс.

По методикам «шкала тревожности», «шкала одиночества» и «моторная проба Шварцландера» обнаружено заметное преобладание диагностируемых характеристик в экспериментальной группе, что в личностном описании может свидетельствовать о более высоком уровне притязаний к объектам при меньшей готовности к взаимодействию с ними.

В отношении позиции «улица» нарастает позитивное отношение; к «друзьям» наблюдается резкое улучшение отношений, что соответствует возрастающей потребности в общении в подростковой среде; в отношении понятия «книги» в 7 классе происходит значительный спад, что переключается с многочисленными жалобами родителей и учителей именно в этом возрасте на отказ подростков читать книги; в отношении «семья» происходит неустойчивый спад положительного отношения в 8-м классе с перераспределением своего отношения между нейтральным и отрицательным; в отношении позиции «Я» сохраняется стабильно позитивное отношение во всех классах с увеличением отрицательных отношений в сторону 8-го класса; в отношении «учеба» происходит устойчивый подъём положительного отношения, с перераспределением в 7-м классе своего отношения между нейтральным и отрицательным; в отношении позиции «учителя» происходит устойчивый спад положительно-

го отношения с увеличением нейтрального и отрицательного отношения к 8-му классу.

В отношении позиции «улица» нарастает позитивное отношение учащихся; к «друзьям» наблюдается резкое улучшение отношений, что соответствует возрастающей потребности в общении; в отношении понятия «книги» наблюдается высокий процент отрицательного отношения, что переключается с многочисленными жалобами родителей и учителей именно в этом возрасте на отказ подростков читать книги; в отношении позиции «семья» происходит неустойчивый спад положительного отношения с отсутствием в 8-м классе отрицательного отношения и увеличения нейтрального; в отношении позиции «Я» происходит резкий спад положительного отношения с перераспределением своего отношения между нейтральным и отрицательным в 8-м классе; в отношении позиции «учеба» происходит спад как положительных, так и отрицательных отношений с перераспределением на нейтральное; в отношении позиции «учителя» происходит устойчивый спад положительного отношения с увеличением нейтрального отношения 8-м классе.

Сравнительный анализ предпочтений эмоциональной оценки выбранных нами понятий в двух группах выявил следующие особенности у учащихся с ТФСЗ: в отношении позиции «улица» наблюдается усиление позитивного отношения; в отношении позиции «друзья» сохраняется позитивное изменение, как и в контрольной группе; в отношении позиции «книги» процент положительных предпочтений выше, чем в контрольной группе, но имеет тенденцию к снижению; по позиции «семья» наблюдается такая же неустойчивая тенденция к снижению положительного отношения, как и в контрольной группе; в отношении позиции «Я» сохраняется стабильно положительное отношение по сравнению с контрольной группой, в которой показатели имеют тенденцию к снижению; в отношении позиции «учеба» наблюдаются более высокие показатели положительного отношения с тенденцией к повышению от 6 к 8 классу, по сравнению с контрольной группой, в которой показатели имеют тенденцию к снижению положительного отношения; в позиции «учителя» наблюдается немного более высокие показатели положительных предпочтений с той же тенденцией к снижению, как и в контрольной группе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

В нашей работе удалось получить достаточно четкое представление об общих и специфических закономерностях в формировании таких важных личностных характеристик как характер, тревожность, фрустрированность, агрессивность, ригидность, субъективное отношение к одиночеству и к наиболее значимым объектам (улица, друзья, книги, Я, семья, учителя, учеба), а также, отражающие силу личности, уровень притязаний.

Общие закономерности заключаются в повторении у учащихся с ТФСЗ конфигурации профилей по всем методикам, что подтверждает прохождение этими учащимися всех этапов онтогенетического развития, с той лишь разницей, что выраженность показателей несколько ниже, чем у здоровых учащихся. Причиной снижения показателей, как было установлено в эксперименте, являются недостаточный запас жизненных сил и неадекватность в щадящем отношении и принятии окружающими людьми, что созвучно с потребностью в защите. Эти характеристики в наибольшей степени отличают развитие подростков с ТФСЗ не только от здоровых сверстников, но и от других видов дизонтогенеза.

К специфическим особенностям следует отнести и другие проявления в личностном развитии:

- большая вариативность в формировании характера;
- для подростков с соматическими заболеваниями более значимыми оказываются возникающие препятствия на пути к получению результата, в силу недостатка индивидуального опыта преодоления эмоционально

значимых ситуаций в предметном и социальном мире, при этом отмечается снижение тревожности в отношении собственных результатов и статуса, что близко по смыслу снижению направленности на самосохранение;

- тревожность, фрустрированность, агрессивность и ригидность у учащихся с ТФСЗ менее выражена, чем у здоровых учащихся и ведущими психологическими причинами дезадаптивного поведения также выделяются агрессивность и ригидность;

- отмечен более высокий уровень притязаний к объектам при меньшей готовности к взаимодействию с ними;

- динамика субъективных отношений к значимым объектам выражается в частности в большей выраженности усиления положительного отношения по позициям – улица, друзья, Я, учеба. В данном наборе присутствуют объекты позволяющие реализовать потребность в общении, что согласуется с предположением о компенсации социальной депривации в младшем возрасте. Противоположные тенденции и также более выраженные в доле отношений - это книги, семья, учителя. Различия в тенденциях встречаются у позиций: книги (у нормы более устойчивое позитивное отношение, у учащихся с ТФСЗ - снижается), Я (у нормы – снижается, у учащихся с ТФСЗ стабильное положительное), учеба (у нормы – снижается, у учащихся с ТФСЗ – повышается).

Для решения поставленных задач было проведено психодиагностическое обследование подростков. Достоверность результатов обусловлена репрезентативностью выборки исследованных, глубоким теоретическим анализом работ отечественных и зарубежных авторов; выбором методов и методик исследования, адекватных цели, задачам и объекту обследования, использованием современных методов математической статистики. Таким образом, в ходе выполнения работы была подтверждена гипотеза исследования: личностные особенности подростков с соматическими заболеваниями в тяжелой форме имеют общие и специфические особенности формирования. Яркой особенностью учеников с ТФСЗ является стремление посещать школу, восполняя тем самым дефицит общения. Специфической особенностью можно признать достаточно четкую практическую ориентированность представлений учащихся о цели обучения в школе.

Большая роль в создание микроклимата, обеспечивающего благоприятные условия, в которых меньше возникает ситуаций напоминающих им о физических дефектах отводится учителям. Наряду с учителями значительную роль в формировании личности играет семейная ситуация, которая формируется из отношения к подростку родителей, объема жизненного пространства и социально-экономического статуса семьи. Родителям необходимо достаточно подробно ознакомиться с особенностями развития ребенка и исключения из практики воспитания, неадекватной формы взаимодействия. Однако многие вопросы теоретического и методического обеспечения работы школьных психологов по изучению личности таких учащихся остаются открытыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: книга 2., Пер. с англ. / Под ред. Гуревича К.М., Лубовского В.И. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.

2. Божович. Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 352 с.

3. Выготский Л.С. «Проблемы психического развития ребенка», - В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956. – 328 с.

4. Кулаков С.А. Основы психосоматики. – СПб.: Речь, 2003. – 288 с.

5. Леонтьев А.Н. «Проблемы развития психики», М., 1972. – 360 с.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Психиатрия, психосоматика, психотерапия / К.П. Кискер, Г. Фрайбергер, Г.К. Розе, Э. Вульф / Пер. с нем. И. Я. Сапожниковой, Э.Л. Гушанского. – М.: Алетейя, 1999. – 504 с.:

8. Психологические тесты / Под. Ред. А.А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 2 – 248 с.

9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб. Издательство «Питер», 2000. – 624 с.

10. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Лубовский В.И, Розанова Т.В, Солнцева Л.И. и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.

11. Шванцара И. Диагностика психического развития. Прага: медицинское издательство «Авиценум», 1978. – 387 с.

12. Чеджемов С.Р. Правовая культура народов северного Кавказа как результат аккультурации // Правовая инициатива. 2013. №9. С. 8.

УКД 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

© 2016

Джаппуева Танзиля Исмаиловна, магистр 1-года обучения кафедры психологии
психолого-педагогического факультета
Тимошенко Татьяна Викторовна, соискатель кафедры педагогики и психологии
психолого-педагогического факультета

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

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние эмоционального выгорания на педагогов на примере Северо-Осетинского государственного университета, анализируется дисперсионная зависимость между личностными особенностями педагогов и синдромом эмоционального выгорания. Атак же анализируются достоверные значимые различия по факторам исследования и между социально-демографическими факторами. В статье приводятся рекомендации по профилактике эмоционального выгорания сотрудников педагогической сферы. Актуальность работы обусловливается необходимостью выявления факторов, способствующих благополучному профессиональному развитию. Полученные нами результаты позволяют утверждать, что личностные особенности педагогов являются внутренними факторами, способствующими развитию симптомов эмоционального выгорания, которые зависят от переживаемых стрессовых ситуаций, фактов профессионального поощрения, стажа и специальности. Нами установлены также достоверные различия в таких показателях, как: агрессивные и враждебные реакции, психотип, уровень тревожности и симптомы эмоционального выгорания по фактору «стресс» и между социально-демографическими факторами: пол, должность.

Ключевые слова: синдром, эмоциональное выгорание, истощение, деформация, личностные качества, стресс, педагог.

STUDY LEVEL OF EMOTIONAL BURNOUT TEACHERS

© 2016

Dzhappueva Tanzilya Ismailovna, master of 1-year students of the department
of psychology psycho-pedagogical faculty
Tymoshenko Tatyana Viktorovna, competitor of the department of pedagogy and psychology
of psycho-pedagogical faculty

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

Abstract. This article examines the impact of burnout on teachers by the example of North Ossetian State University, analyzed the dispersion relation between personal characteristics of teachers and burnout syndrome. Atak is analyzed reliable significant differences between study factors and socio-demographic factors. The article provides recommendations for the prevention of burnout in staff educational sphere. The relevance of the work is due to the need to identify the factors contributing to the prosperous professional development. Our results suggest that the personality traits of teachers are internal factors that contribute to the development of symptoms of burnout, which depend on the experienced stressful situations, the professional promotion of the facts, experience and specialty. We have also established significant differences in indicators such as aggressive and hostile reactions, psychological, level of anxiety and symptoms of burnout by a factor of “stress” and among socio-demographic factors: gender, position.

Keywords: syndrome, emotional burnout, exhaustion, strain, personality traits, stress, teacher.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. За последнее время тема эмоционального выгорания (или профессионального выгорания) становится все более актуальной как среди зарубежных, так и среди отечественных исследователей. Данный интерес носит не только исследовательский, эмпирический характер, но и практический. Так, по данным ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) еще в 2005 году отмечено, что стресс, связанный с работой, является важной проблемой примерно для одной трети трудящихся стран Европейского союза [1]. А экономические потери от производственного стресса и, связанных с ним проблем с психическим здоровьем работающих, оказываются достаточно высокими (около 265 млрд. евро ежегодно для 15 государств Европейского союза)

На этапе современного развития российского общества в условиях социально-экономической нестабильности, социальных стрессов, конкуренции на рынке труда, растут требования, предъявляемые к профессионализму личности. Однако далеко не все могут адаптироваться, осуществлять эффективно свою профессиональную деятельность и социальную роль. В следствии этого возрастает вероятность развития неблагоприятных психических состояний [2].

Работа педагога относится к одним из сложных видов профессий, которая требует от специалиста разносторонней образованности, непрерывного повышения профессионализма и имение гуманистических, профессиональных, качеств. Сама профессиональная деятельность педагогов предполагает эмоциональную насыщен-

ность, психофизическое напряжение и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Стрессовые ситуации, возникающие на работе – это обычное и часто возникающее явление. Эмоции, как правило, неоднозначны. Удовлетворение успешным проведением занятий, осознание собственной значимости, уважительное отношение коллег, но в тоже время есть и другая сторона: подавление из-за неуспешной операции или лечения, зависть успешности коллег, недовольство профессией [3].

Выше сказанное позволяет констатировать необходимость изучения проблемы синдрома эмоционального выгорания.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Методологической основой исследования являются социально-психологический анализ проявлений СЭВ и стресса; научно-теоретическую основу исследования составили труды ученых отечественной и зарубежной психологии.

Достаточно большое количество зарубежных и отечественных исследований в области психологии посвящены теме эмоционального выгорания представителей различных социальных профессий – психологов, педагогов, медицинских работников, социальных работников, спасателей. Основной акцент в зарубежных исследованиях ставится на личностные особенности «выгорающих» лиц, индивидуальные поведенческие копинг - стратегии при совладании со стрессом, а также акцентируется внимание на влиянии организационных факторов в динамике синдрома [4].

Внимание отечественных исследователей больше приковано непосредственно к структуре синдрома, ведущим симптомам выгорания при межгрупповом и внутригрупповом сравнении. Так, В.В. Близнава, М.Н. Шевцов изучали профессиональный аспект синдрома выгорания. Из зарубежных ученых этим вопросом занимались Л. Стернс; Д. Бертрам; А. Фернхем. Р.М. Грановская известна трудами, посвященными психологии стресса, Б. Колодзин известен разработками в области психологии фрустрации [5]. А.И. Серавин и И.А. Фирсова заинтересовались проблемой детерминации личностных особенностей в синдроме эмоционального выгорания студентов – первокурсников. В научных трудах Фрейнденбергера и Гинзбурга, К. Маслач, Б. Пельман, Е.А. Хартман изучен феномен эмоционального выгорания как синдром, ими были выделены главные компоненты СЭВ. Кристин Маслач и С. Джексон рассматривали синдром эмоционального выгорания как трехмерный конструкт, эта теория впоследствии получила название как «трехфакторная модель».

Свои модели данного синдрома были предложены и другими зарубежными учеными, среди которых: Пайнс, Аронсон (однофакторная модель), Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма (двухфакторная модель), Фирт, Мимс и Швэб (четырёхфакторная модель). Также В. Пельман, Е.А. Хартман в результате своих исследований выделили стадии синдрома как процесса. Свою точку зрения относительно стадий развития синдрома предложил и другой известный ученый – М. Буриш и несколько иной взгляд на этот же вопрос сложился у Дж. Гринберга [6]. Известный зарубежный психолог Ганс Селье - основоположник западного учения о стрессах и нервных расстройствах, определил стадии стресса как процесса, также он разработал теорию, которая впоследствии получила его имя.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования мы ставили выявление зависимости синдрома эмоционального выгорания у преподавателей от личностных особенностей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Полученные результаты подтверждают, что личностные особенности педагогов являются внутренними факторами, способствующими возникновению и формированию симптомов эмоционального выгорания, симптомы и фазы эмоционального выгорания зависят от переживаемых стрессовых ситуаций, фактов профессионального поощрения, стажа и специальности. Установлены достоверные различия в таких показателях, как: агрессивные и враждебные реакции, психотип, уровень тревожности и симптомы эмоционального выгорания по фактору «стресс» и между социально-демографическими факторами: пол, должность.

В Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л.Хетагурова было проведено эмпирическое исследование. Общий объём выборки: 50 человек в возрасте от 25 до 57 лет. Со стажем работы от 2 до 32 лет. Исследование осуществлялось на психолого-педагогическом и фармацевтическом факультете. Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью методов математической статистики в программе SPSS 13.0: описательная статистика, дисперсионный анализ, корреляционный анализ.

В качестве методического инструмента исследования выступили следующие методика: опросник Басса-Дарки; методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко; характерологический опросник К. Леонгарда-Г. Шмишек; методика измерения уровня тревожности (шкала Дж.Тейлора), социально-демографическая анкета [7].

Нами была поставлена цель установить зависимость и найти достоверные значимые различия по факторам исследования и между социально-демографическими факторами. Данная процедура осуществляется

с помощью дисперсионного анализа (однофакторный - ANOVA) и с использования критерий Манна-Уитни.

В результате мы получили, что у женщин статистически достоверно больше, чем у мужчин проявляется «косвенная агрессия» ($p \leq 0,005$), «раздражение» ($p \leq 0,05$), «обида» ($p \leq 0,005$). Различия доказанные с помощью критерия Манна-Уитни установлены по некоторым факторам между педагогами испытывающих в условиях работы стресс и не испытывающих.

В данном случае, у лиц с наличием стрессовых ситуаций на работе больше, чем у лиц без стресса проявляется тревога и депрессия ($p \leq 0,05$), а также неадекватное эмоциональное избирательное реагирование ($p \leq 0,005$) и Редукция профессиональных обязанностей ($p \leq 0,005$). Методика Баса-Дарки показала различия по факторам: негативизм, раздражение, чувство вины, что больше проявляется у лиц с наличием стресса, еще у них выше уровень тревожности. По психотипу из них достоверно различаются возбудимость, педантичность и неуравновешенность. Таким образом, мы можем говорить о существовании достоверных различий по показателям между социально-демографическими факторами.

По результатам исследования, так же была получена зависимость двух факторов эмоционального выгорания от пола, а именно: «Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование» при уровне достоверности ($p \leq 0,01$), «Неудовлетворенность собой» ($p \leq 0,005$). Эти симптомы у женщин больше выражены, чем у мужчин.

От специальности выявлена зависимость по следующим факторам: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» при уровне достоверности ($p \leq 0,05$), «Тревога и депрессия» ($p \leq 0,005$), «Неадекватное эмоциональное избирательное» ($p \leq 0,01$), «Психосоматические и психовегетативные нарушения» ($p \leq 0,005$) «Эмоционально-нравственная дезориентация» ($p \leq 0,005$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($p \leq 0,005$), «Истощение» ($p \leq 0,01$), «Эмоциональная отстраненность» ($p \leq 0,01$), «Личностная отстраненность» ($p \leq 0,005$). Все эти симптомы в большей степени выражены у респондентов по специальности фармацевция.

По результатам анализа, от стажа работы выявлена зависимость по показателю «Расширение сферы экономики эмоций» ($p \leq 0,005$).

От стресса выявлена зависимость по таким факторам как: «Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование» ($p \leq 0,05$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($p \leq 0,005$), «Эмоциональная отстраненность» ($p \leq 0,05$), «Эмоциональный дефицит» ($p \leq 0,000$). Данные показатели в большей степени выражены у респондентов, которых наблюдается наличие стресса.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, анализ результатов исследования выявил зависимость профессиональных поощрений от следующих факторов: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($p \leq 0,005$), «Неудовлетворенность собой» ($p \leq 0,01$), «Загнанность в клетку» ($p \leq 0,05$), «Тревога и депрессия» ($p \leq 0,01$), «Расширение сферы экономики эмоций» ($p \leq 0,05$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($p \leq 0,005$), «Эмоциональный дефицит» ($p \leq 0,000$), «Психосоматические и психовегетативные нарушения» ($p \leq 0,05$), «Напряжение» ($p \leq 0,000$), «Резистентия» ($p \leq 0,05$), «Истощение» ($p \leq 0,05$), «Итоговый показатель эмоционального выгорания» ($p \leq 0,000$). Респонденты, которые не получали профессиональных наград или поощрений, больше подвержены влиянию выше изложенных факторов.

Проанализировав полученные результаты, мы видим, что большинство испытуемых находится во второй фазе «Эмоционального выгорания». Для них наиболее характерны черты эмоциональной лабильности, истерии, психостенические черты характера, как тревожность, мнительность. Умеренный уровень стресса не является проблемой. У лиц, находящихся во III фазе, исследова-

ния показывают, что преобладает невротический сверхконтроль, он проявляется в склонности к контролю своих эмоций, ориентации в поведении на традиции: общепризнанные нормы, склонность к преувеличению тяжести своего состояния.

Незначительное число лиц, находящихся в I фазе, характеризует такая черта, как импульсивность и конфликтность вместе с эмоциональной лабильностью. Стресс имеет умеренный уровень и не является проблемой.

Во всех фазах имеет место стресс, но для лиц, находящихся в III фазе, стресс является часто возникающим явлением и представляет проблему, и очевидна необходимость коррекционных действий. Это серьезный повод для тщательного анализа профессиональной жизни[8].

Рассмотрев сопутствующие черты для каждой фазы эмоционального выгорания можно говорить, что. личностные особенности медработников являются внутренними факторами, способствующими возникновению и формированию синдрома «Эмоционального выгорания». А так же наблюдается связь между явлениями эмоционального выгорания и социальными показателями, а так же уровнем тревожности, акцентуации характера и агрессией.

На основе полученных результатов исследования, можно разработать модель личностных качеств для профессии педагогов.

Выявленные особенности личности, ведущие к ее деформации – это эмоциональная лабильность, характеризующаяся неустойчивостью фона настроения, склонностью к драматизации событий, демонстративностью, эгоцентризмом, истерией; психостенические черты характера, характеризующиеся тревожностью и мнительностью, а так же импульсивность, конфликтность и агрессивность.

Чтобы профессионал не поддавался деформации, ему необходимо иметь качества личности, прямо противоположные тем, что ведут к ее деформации[9].

Результаты исследования позволяют нам утверждать, что синдромы эмоционального выгорания зависят от переживаемых стрессовых ситуаций, фактов профессионального поощрения, стажа и специальности.

Результаты исследования выдвигают следующие проблемы:

1. Проблема профилактики личностных деформаций (внутренний фактор).

2. Создание условий для предотвращения или снижения личностной деформации (внешний фактор).

В качестве внешних условий лежат требования эргономики к организации рабочего времени и режима профессиональной деятельности. Это является задачей администрации. А для создания внутренних факторов в качестве профилактики негативных личностных профессиональных изменений необходимо сформировать у будущих профессионалов (студентов) механизмы сознательного сохранения здоровья и сознательной защиты[10].

Одним из подходов в решении этой проблемы может быть введение в содержание профессионального образования курса по психической культуре, включающего в себя разделы:

1. Самопознание

2. Развитие коммуникативных способностей

3. Овладение навыками саморегуляции и самокоррекции[11].

И в заключении хочется добавить, что работа педагогов связана с многочисленными переживаниями и нервными потрясениями. Это нередко приводит к стрессовым состояниям и даже неврозам. Трудно при всем этом оставаться здоровым человеком. Трудно, но необходимо.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амиров Н.Х. Труд и здоровье руководителей. М.: ГЭОТАР-Мед, 2002. 136 с.

2. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 432 с. (Серия «Мастера психологии»).

3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении/В.В. Бойко. СПб.: Питер, 1999. 105 с.

4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. Т.22, №1. С.90-101

5. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и ред. Л.В. Винокурова. СПб.: Питер, 2001. С.512.

6. Барабанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания / М.В. Барабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. «Психология». - М.: Издательство МГУ, 1995. № 1. С.54 - 67.

7. Рогов Е. Настольная книга практического психолога. М. -1998.

8. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета, 2005- №43. — С.25-32

9. Александровский Ю. Состояние психической дезадаптации и их компенсация. – М. - 1976.

10. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст]: Психологический журнал. - М.: Наука, 2002. - Т. 23. - № 3. - С. 85-95.

11. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст]: Психологический журнал. - М.: Наука, 2002. - Т. 23. - № 3. - С. 85-95.

12. Гулиева С.А. Педагогические формы и технологии формирования профессионально-педагогической культуры студентов - будущих учителей начальных классов. Под ред. докт. пед. наук, проф. З.К. Каргиевой. Владикавказ, 2011.

13. Тахохов Б.А. Диалог в образовательном процессе современной высшей школы. Владикавказ: изд-во СОГУ, 2014. 180 с.

14. Бекоева М.И. Многоуровневая система высшего профессионального образования как объект научно-педагогического анализа //Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 1. С. 352-355.

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

16. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования //Балтийский гуманитарный журнал. Т. 5. № (14). С. 42-46.

17. Скоробогатова А.И. Повышение качества профессионального образования средствами телекоммуникационных систем в условиях действия ФГОС. //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 69-71.

УДК 159.9 + 159.9.072

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ ДОУ

© 2016

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

Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования педагогической направленности практикующих педагогов дошкольных образовательных организаций. Изучены аспекты взаимосвязи направленности педагога с его профессионально значимыми качествами, инструментальными и терминальными ценностями. Обобщение теоретических исследований позволило определить ключевую дефиницию исследования. Педагогическую направленность педагога ДОУ мы понимаем, как совокупность устойчивых мотивов поведения педагога, что проявляется в ценностях, устремлениях, преобладающей системе смыслообразующих мотивов педагогической деятельности. В статье представлен эмпирический анализ ценностных ориентаций педагогов в соответствии с направленностью и стажем педагогической деятельности, так как в рамках нашего исследования нами рассматривается несколько переменных влияющих на особенности профессиональной направленности педагогов, а именно особенности общей направленности личности, стаж педагогической работы, характер ценностных ориентаций. Оказалось, что значимыми терминальными ценностями для педагогов являются: здоровье, счастливая семейная жизнь, активная деятельная жизнь. Инструментальных ценностей являются те, которые являются предпочтительными в любой ситуации такие: образованность, воспитанность, аккуратность. Статистически значимым оказалось доминирование у большинства педагогов, имеющих стаж работы от 21-25 года направленности «на себя». Это свидетельствует о том, что данная группа педагогов заинтересована в основном своими личными проблемами. Такие педагоги не реагируют на потребности окружающих их детей. Они занимаются преимущественно собой, игнорируют людей или работу, которую обязаны выполнять. Это свидетельствует о повышении инертности коммуникации, снижении продуктивности коммуникации во взаимодействии с детьми и, как следствие, снижение качества образования.

Ключевые слова: педагогическая направленность, профессионально значимые качества, терминальные ценности, инструментальные ценности, педагогический стаж, коммуникативные характеристики педагогического взаимодействия.

PEDAGOGICAL ORIENTATION AND PROFESSIONALLY SIGNIFICANT TEACHERS QUALITIES

© 2016

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

Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The article presents the results of a study of the pedagogical orientation of practicing preschool teachers. Aspects of the teachers' professional orientation relationship with his/her professionally important qualities and instrumental and terminal values are studied. Summarization of theoretical researches has allowed defining the key terms of the research. Pedagogical orientation of a preschool teacher can be defined as a set of stable motives of teacher's behavior, which is manifested in values, ambitions, and the prevailing system of sense making motives of pedagogical activity. The article presents an empirical analysis of value orientations of teachers in accordance with the direction and experience of pedagogical activity, as in our study, we considered several variables that influence on the characteristics of teachers' professional orientation, namely special aspects of common orientation of the personality, teaching experience, nature of value orientations. It was found out that significant terminal values for teachers are: health, happy family life, active life. Instrumental values are those that are preferred in any situation are: education, good manners, and accurateness. The dominance of the majority of teachers who have the experience of 21-25 years is oriented on themselves turned to be statistically significant. This suggests that this group of teachers interested in their own personal problems. Such teachers do not respond to the children needs. They are mostly keen on their problems, ignoring people or responsibilities. This indicates an increase of the inertia of the communication, the reduction of communication productivity in the interaction with children and, as a consequence, the debasement of the education quality.

Keywords: pedagogical orientation, professionally important qualities, terminal values, instrumental values, teaching experience, communicative characteristics of pedagogical interaction.

Воспитатель ДОУ является одним из значимых взрослых, который способен оказать влияние на взаимодействие с детьми в процессе педагогического общения (по данным С.М. Вишняковой, А.Г. Исмагиловой, А.А. Бодалёва [1]). По мнению В.А. Кан-Калика, педагогическое общение должно определяться: личностным отношением педагога к деятельности, детям, особенностями и реальными условиями предстоящего общения, задачами, стоящими перед педагогом, индивидуальными особенностями детей, т.е. наличием направленности на педагогическую деятельность и на общение (коммуникативной направленность).

Проблема влияния коммуникативной направленности педагога на особенности взаимодействия с детьми дошкольного возраста имеет большое значение и на сегодняшний день.

А.А. Бодалёвым [1] было установлено, что педагоги, работающие с учащимися, различаются по своему стилю общения, связанному с характерной для них направленности личности. Это позволяет определить на прак-

тике различные стили общения и выявить их влияние на личностное развитие ребёнка, т.е. изучение данной проблемы является потребностью практики.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что взрослый оказывает определённое влияние на развитие ребёнка, так в частности, для продуктивной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. На занятии педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе.

Однако, несмотря на имеющуюся широкую теоретическую базу научных разработок, обращённых к изучению отдельных аспектов коммуникативной культуры педагога, направленности личности педагогов ДОУ, вопросы применения средств социально-психологического тренинга для формирования коммуникативной

направленности в ее целостности специально не изучались. Нами выявлены противоречия между:

- объективной потребностью общества в педагоге, понимающем суть культурных и коммуникативных процессов и обладающем развитой коммуникативной культурой, направленностью и реальным уровнем ее сформированности, характеризующимся наличием серьезных затруднений в процессе коммуникации;

- реализацией идей гуманистической педагогики в профессиональной деятельности педагога ДОУ, и недостаточным использованием ресурсов активных методов социально-психологического обучения, в формировании коммуникативной направленности педагога как профессионально значимого свойства.

Для рассмотрения сущности педагогической направленности, проанализируем исследования психолого-педагогического цикла таких ученых как [1], [2], [6], [7] можно говорить, что педагогическая направленность – это совокупность устойчивых мотивов коммуникативного поведения педагога, которое проявляется в ценностях, устремлениях, преобладающей системе смыслообразующих мотивов педагогической деятельности.

Общими критериями оценки педагогической направленности являются:

- доминирующая направленность личности;

- эмоционально – ценностное отношение к процессу общения;

- особенности коммуникативных потребностей в педагогическом взаимодействии;

- системы смыслообразующих педагогических мотивов, выражающихся в сообщении, передаче информации.

Определением видов направленности занимались М.М.Станкин, Б.М.Додонов, Л.И.Нейман. С позиции нашего исследования интерес представляет классификация направленности, которая включает направленность «на себя», «на взаимоотношения», «на задание». В соответствии с критериями, отобранными нами для психодиагностики, мы определили направленность педагогов посредством количественно-качественного анализа результатов теста «направленность личности».

52% педагогов ДОУ характеризуются доминирующей направленностью «на себя». Это позволяет прогнозировать у педагогов с доминирующей направленностью «на себя», ожидание прямого вознаграждения и удовлетворения независимо от того, какую работу и с кем они выполняют. Так, верными для данной группы педагогов отмечены утверждения: «Мне не нравится коллективы, в которых: - недемократическая атмосфера»; «Я не переносю людей: ссоры и споры»; «При одинаковом финансовом успехе для меня было предпочтительнее: - организовать конкурс и руководить им».

Второй по предпочтению направленность 40% «на задание». Разрешает прогнозировать у педагогов с доминирующей направленностью «на задание», быстроту выполнения задания, решение проблем, они заинтересованы выполнять свою работу как можно лучше. Применительно к педагогической деятельности доминирование подобного вида направленности можно рассмотреть как тенденцию к эффективной коммуникации, т.к. решение педагогических задач с детьми дошкольного возраста требует эффективной коммуникации. Так, верными отмечены утверждения: «Больше всего в жизни дает удовлетворение сознание того: - что работа выполнена хорошо»; «Я рад если мои друзья: - помогают другим при всякой возможности»; «Больше всего мне не нравится, когда: - ухудшаются дружеские отношения»; «Если у меня было свободное время, я бы использовал его: - для любимых дел и самообразования».

Третий по предпочтению направленность 8% «на взаимоотношения». Это позволяет прогнозировать у педагогов с доминирующей направленностью «на взаимоотношения», они стараются поддержать хорошие взаимоотношения, но лишь «на поверхности», что часто

препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Так, верными для данной группы педагогов отмечены утверждения: «Больше всего мне не нравится, когда: - ухудшаются дружеские отношения»; «Если у меня было свободное время, я бы использовал его: - для общения с друзьями»; «Больше всего я ценю: - общую совместную работу»; «Мне хотелось бы: - чтобы окружающие считали меня своими другом».

В целом, доминирование у обследованной нами группы педагогов направленности «на себя», не может являться позитивной по отношению к взаимодействию с детьми, так как центрация на себе приводит к усилению установки к объектному восприятию дошкольника.

В соответствии с вышеизложенным и предметом исследования в нашей работе, нами дополнительно изучена корреляция между педагогическим стажем и характером проявления совокупности устойчивых мотивов в деятельности. Так как, по мнению Ключевой Е.А. существует эмпирическая взаимосвязь между качественными показателями педагогической деятельности и стажем педагогической работы. За основу дифференциации стажа работы по группам педагогов взята интерпретация А.Е.Ключевой[5]. Приведем результаты первой группы педагогов с направленностью личности «на себя» в соответствии с педагогическим стажем работы.

В группе обследованных нами педагогов с направленностью «на себя» со стажем работы от 21-25 года оказалось 32%. На втором месте со стажем работы от 16-20 лет 12%. На третьем месте со стажем 1-5 лет 8%. Обращает на себя внимание, тот факт, что чем больше у педагога педагогический стаж работы с детьми, тем больше тенденция замыкаться в себе, что сигнализирует о прогрессировании эмоционального выгорания, отсутствие психологических ресурсов к работе с детьми, и, как следствие, снижении активности коммуникации в целом, коммуникативная направленность на детей не актуализирована. Нами отмечено, педагоги, имеющие стаж работы от 21-25 года характеризуются высокой направленностью «на себя». В представлении таких педагогов группа детей является «буквально театром», в котором можно удовлетворить определенные общие потребности, показать свои личные трудности, приобрести достоинство, уважение или общественный статус, быть агрессивными или господствующими. Такие педагоги интроспективны, властны, не реагируют на потребности окружающих их людей. Они занимаются преимущественно собой, игнорируют людей или работу, которую обязаны выполнять.

Так, например, С.Т.А. (педагогический стаж 22 года, ведущая направленность «на себя») отметила утверждения: «Если бы я играла в футбол: - «то хотела бы быть известным игроком»; «Я рад, если мои друзья: - «всегда верны и надежны»; «Я хотел бы быть таким, как те: - «кто добился жизненного успеха»; «Я люблю руководство (начальника): - « которое пользуется авторитетом»; «Если бы у меня были развиты музыкальные способности: - «то мне бы хотелось быть солистом». Это позволяет прогнозировать, снижение коммуникативной направленности на детей, так как респондент в ответах на вопросы теста, больше сконцентрирован на общении в кругу друзей, мотив власти, что приводит к снижению эффективности педагогического взаимодействия с детьми в связи с отсутствием направленности на взаимодействие и доминирование власти.

Представим результаты второй группы педагогов с направленностью личности «на задание» в соответствии с педагогическим стажем работы. В группе обследованных нами педагогов с направленностью «на задание» со стажем работы от 25 выше лет оказалось доминирующей у 28% педагогов. От 21-25 стажа работы на втором месте у 8%. На третьем месте со стажем работы от 16-20 лет у 4%. Процентное соотношение представлено нами позволяет четко разграничить, прева-

лирование данной направленности при педагогическом стаже свыше 25 лет. Данные результаты мы полагаем, эмпирически интересны, в аспекте, что повышение педагогического стажа за 25 лет, приводит к актуализации ресурсной направленности личности, а именно «на задачу». Педагог с подобным стажем в литературе квалифицируется, как педагог – мастер, это и объясняет эту направленность на задачу, так как воспитатель с подобным стажем знает «как», «чем», «с помощью чего» эффективно взаимодействовать с детьми. Вместе с тем, требует дополнительного изучения вопрос, почему данный тип направленности актуализирован у педагогов с очень высоким стажем, и не актуален для педагогов молодых и со стажем до 25 лет, но это не было предметом нашего исследования и требует отдельной интерпретации.

Анализируя проявления у педагогов направленности «на задание» выделим ее коррелянты с коммуникативной направленностью. Этим педагогам характерно, несмотря на свои личные интересы, желание сотрудничать с коллективом, если это повысит эффективность группы. В коллективе они стремятся отстоять свое мнение, которое считает полезным для работы. Эффективное сотрудничество в педагогическом коллективе основано на общении, умении слушать и слышать друг друга, что явно свидетельствует о наличии у данной группы тенденций к коммуникативной направленности.

Так, верными З.В.Д (педагогический стаж 32 года, ведущая направленность «на задание») отмечены утверждения: «Больше всего в жизни дает удовлетворение сознание того, что работа выполнена хорошо»; «Когда я была ребенком, я любила успевать во всех своих делах»; «При одинаковом финансовом успехе для меня было бы предпочтительнее подготовить интересный конкурс»; «Свободное время с наибольшим удовольствием провожу, занимаюсь своим хобби». Это позволяет прогнозировать, о присутствии коммуникативной направленности, так как педагог в ответах на вопросы теста, больше направлен на результативное выполнение заданий и на взаимодействия для достижения наилучших результатов в работе, с коллегами и детьми.

Педагоги с направленность «на взаимоотношения» со стажем работы от 1-5 лет занимают 8%. У данной группы педагогов низкая направленность «на взаимоотношения». Это свидетельствует о данных чертах педагогов, они стараются поддержать хорошие взаимоотношения, но лишь «на поверхности», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Такие педагоги проявляют большой интерес, когда речь идет о коллективной деятельности, но, по сути, сам не вносят: никакого вклада и осуществление трудовых заданий группы.

Верными для З.В.А. (педагогическим стажем 2 года, ведущая направленность «на взаимоотношения») отмечены утверждения: «Если у меня было свободное время, я бы использовал его: - для общения с друзьями»; «Больше всего я ценю: - общую совместную работу»; «Больше всего мне не нравится, когда: - ухудшаются дружеские отношения»; «Мне хотелось бы: - чтобы окружающие считали меня своим другом». Проанализировав ответы педагога на поставленные вопросы теста, можно сделать вывод, что у педагога имеется коммуникативная направленность, она выражается в умении налаживать контакт с детьми и взрослыми, в стремление к коллективной работе, где идет активный процесс взаимодействия.

Таким образом, проанализировав данные обследуемых педагогов, следует отметить, что:

- педагоги со стажем работы от 25 и свыше у них средняя направленность «на задание». Это говорит нам о том, что педагоги стремятся выполнять свою работу эффективно для окружающих их людей и для себя, чтоб получить моральное удовлетворение от полученных результатов, а это свидетельствует о наличии у данной группы тенденций к коммуникативной направленности.

- педагоги, имеющие стаж работы от 21-25 года у них высокая направленность «на себя». Это свидетельствует о том, что данная группа педагогов заинтересована в основном своими личными проблемами. Такие педагоги не реагируют на потребности окружающих их детей. Они занимаются преимущественно собой, игнорируют людей или работу, которую обязаны выполнять. Это свидетельствует о повышении инертности коммуникации, в общем, и коммуникативной направленности на детей.

- педагоги с 1-5 стажем работы, низкая направленность «на взаимоотношения». Здесь нужно отметить, что данная группа педагогов имеет коммуникативную направленность, она выражается в умении налаживать контакт с детьми и взрослыми, в стремление к коллективной работе, где идет активный процесс взаимодействия.

Вторым важным критерием оценки коммуникативных характеристик направленности является оценка ценностных ориентаций педагога, под которыми мы понимаем приоритетные ценности в жизни каждого человека.

Представим ценностные ориентации в соответствии с направленностью и стажем работы педагогов, так как в рамках нашего исследования нами рассматривается несколько переменных влияющих на особенности коммуникативной направленности педагогов, а именно особенности общей направленности личности, стаж педагогической работы, характер ценностных ориентаций. Покажем взаимосвязь данных переменных в анализе ниже.

Наиболее значимыми терминальными ценностями для педагогов являются: здоровье, счастливая семейная жизнь, активная деятельная жизнь. Инструментальных ценностей являются те, которые являются предпочтительные в любой ситуации такие: образованность, воспитанность, аккуратность.

Представим особенности терминальных и инструментальных ценностных ориентаций у группы педагогов с направленностями «на себя», «на взаимоотношения», «на задание». Общие тенденции в характере ценностных ориентаций педагогов ДООУ в соответствии с доминирующей направленностью личности характеризуются следующими особенностями:

- педагоги с направленность 28% «на задание» или 8% «взаимоотношения» проявляют тенденции коммуникативной направленности, потому что у данной группы педагогов доминируют ценности, которые направлены на продуктивную, рациональную деятельность. Например, педагоги со стажем работы от 1-5 лет с направленность «на взаимоотношения» у них терминальные ценности являются: интересная работа, наличие хороших и верных друзей, уверенности в себе, продуктивная жизнь. Инструментальные ценности являются: воспитанность, образованность, ответственность, аккуратность, независимость. Педагоги со стажем работы от 25 и свыше у них терминальными ценностями являются: интересная работа, творчество, продуктивная жизнь. Инструментальными ценностями являются: ответственность, исполнительность, терпимость.

- педагоги с направленность 32% «на себя», характеризуются отсутствием коммуникативной направленности исходя, от ценностей которые у них доминируют. Это нам констатирует об отсутствии эффективного взаимодействия с детьми и коллегами. Например, педагоги, имеющие стаж работы от 21-25 лет значимыми терминальными ценностями являются: материально обеспеченная жизнь, уверенности в себе, интересная работа. Инструментальными ценностями являются: самоконтроль, рационализм, широта взглядов.

В качестве реального содержания педагогической направленности всегда выступают взгляды, цели, убеждения, отношения, принципы и стили поведения, которые один человек – воспитатель, хотел бы сделать прямо

или косвенно достоянием другого (своего ребенка, своего воспитанника). Педагоги, общаясь, взаимодействуют с субъектами педагогического процесса, осуществляют воздействие, направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров.

Для нас немало важным в исследовании является изучение стилей педагогического общения в соответствии с направленностью, т.к. это даст более общую картину особенностей коммуникативной направленности педагогов.

Рассмотрим стиль педагогического взаимодействия в соответствии с направленностью групп педагогов.

У педагогов с направленностью «на себя» преобладает демократический стиль. Так, верными утверждениями были отмечены Н.Н.Н.(педагогический стаж 2,5 года, ведущая направленность «на себя»): «Считаете ли вы, что ребенок должен?» - она ответила: «говорить вам только то, что он сам захочет». Но есть склонность к авторитарному стилю у данной группы педагогов, так например, на поставленный вопрос «Какая позиция, по вашему, более правильная» - они, чаще всего, констатировали, что «ребенок должен быть благодарен взрослым за заботу о нем». Воспитатель со стажем работы от 21-25 С.Т.А.(педагогический стаж 22 года, ведущая направленность «на себя») ответила на вопрос: «Считаете ли вы, что ребенок должен?» - она ответила: «делиться с вами всеми мыслями, чувствами и т. д.»

У педагогов с направленностью «на задание» тоже доминирующим является демократический стиль общения. Были такие ответы педагогов: «Ребенок, входя в комнату, не поздоровался с вами. Как вы поступите?» - они ответили: «сразу же начну общаться с ребенком, не упоминая о его промахе». Но также есть в этой группе педагогов, которые склонны к авторитарному стилю общения. Педагоги со стажем работы от 25 и выше ответили на предложенный вопрос: «Ваша исходная позиция в работе с детьми» - они ответили: «ребенок слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый может и должен научить и воспитать его». Педагог Б.Т.М. (педагогический стаж 32 года, ведущая направленность «на задание») отмечает такие выражения: «Как вы относитесь к активности самого ребенка?» - она ответила: «положительно, но только тогда, когда согласована с педагогом».

Педагоги третьей группы с направленностью «на взаимоотношения» у них стиль педагогического общения авторитарный. Верными для них утверждения представим: «Ребенок не захотел выполнять задание под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия» - они ответили: заставили бы выполнить работу». Так, М.Т.А.(педагогический стаж 2 года, ведущая направленность «на взаимоотношение») ответила на вопрос: «Какая точка зрения вам кажется более правильной» - она ответила: «эмоции ребенка, его переживания — это важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать». Важно отметить что, несмотря на преобладающий стиль педагогического общения демократический, который эффективен в педагогическом общении, есть проявление авторитарного стиля педагогического общения, который является подавляющим и не дающий плодотворного проявления коммуникативной направленности педагогов.

Обобщая выше представленные эмпирические данные можно констатировать наличие взаимосвязи таких переменных как: особенность доминирующей направленности личности, стаж педагогической работы, характер ценностных ориентаций, самооценки профессиональных качеств.

По результатам методики «Направленность личности» 52% педагогов обнаружили направленность «на себя». В данной группе большую часть составили педагоги со стажем работы от 21-25года. Основные характеристики направленности данного вида, свидетельствуют о том, что педагоги не реагируют на потребности окружающих их детей. Они занимают преимущественно

собой, игнорируют людей или работу, которую обязаны выполнять. Терминальными ценностями являются: материально обеспеченная жизнь, уверенности в себе, интересная работа. Инструментальными ценностями являются: самоконтроль, рационализм, широта взглядов. Стиль педагогического общения демократический. Основными профессиональными качествами оказались по результатам диагностики - удовлетворенность знаниями, самоуверенность. Совокупность данных показателей позволила нам констатировать инертность коммуникативной направленности на детей. Ценности и профессиональные качества, направлены на личные приоритеты, и доминируют, что не способствует развитию коммуникативной направленности.

Из всей группы 40% педагогов направлены «на задание». Данная направленность оказалась, коррелирует со стажем педагогической работы от 25 и выше. Проявления данного вида направленности - стремление выполнять свою работу эффективно для окружающих их людей и для себя, для получения морального удовлетворения от полученных результатов. Это свидетельствует о наличии у данной группы тенденций к коммуникативной направленности. Терминальными ценностями являются: интересная работа, творчество, продуктивная жизнь. Инструментальными ценностями являются: ответственность, исполнительность, терпимость. Стиль педагогического общения демократический. Профессиональные качества: самообладание, профессиональная гибкость, увлеченность. Из полученных данных можно говорить о том, что данная группа педагогов, исходя из совокупности показателей, активно проявляют коммуникативную направленность.

Из всей исследуемой группы 8% педагогов направлены «на взаимоотношения», преобладает данная направленность у педагогов со стажем работы от 1-5 лет. Здесь нужно отметить, что данная группа педагогов имеет коммуникативную направленность, она выражается в умении налаживать контакт с детьми и взрослыми, в стремление к коллективной работе, где идет активный процесс взаимодействия. Терминальными ценностями являются: наличие хороших и верных друзей, интересная работа, общественное признание. Инструментальные ценности, исходя из данных, является: широта взглядов, эффективность в делах, ответственность. Стиль педагогического взаимодействия авторитарный. Педагоги в большей степени проявляются профессиональные качества, такие как импровизация, увлеченность, самокритичность, самообладание. Вместе с тем, стиль общения выявленных у педагогов данной группы, доказывает повышенный авторитаризм, давления на детей у молодых педагогов, что частично согласуется с исследованиями Е.К. Ключевой[5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. - М., 1995. - 330 с.
2. Горянина, В. А. Психология – общения [Текст] / В. А. Горянина. - М.: издат. центр «Академия», 2002. - 416 с.
3. Елагина, М. Роль оценки взрослого в развитии детей [Текст] / М. Елагина // Дошкольное воспитание -1988. -№9. - с. 71 – 76
4. Кореляков, Ю. А. Средства экспресс-диагностики направленности личности в структуре определения уровня ее профессионального развития [Текст] / Ю.А. Кореляков // Журнал прикладной психологии. - 2000. - № 5.
5. Ключева, Н.В. Педагогическая психология. [Текст] / Ю.А. Кореляков– М.: издат. центр «Владос», 2006. - 399 с.
6. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 487 с.
7. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. - 375 с.

УДК 611+614.253:378: 159

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КОЛЛЕКТИВА КАФЕДРЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

Ильичева Вера Николаевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной анатомии человека

Минасян Варган Вачаганович, ассистент кафедры нормальной анатомии человека

Соколов Дмитрий Александрович, кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной анатомии человека

Шевченко Александр Алексеевич, кандидат философских наук, доцент кафедры патологической анатомии

Дедова Ольга Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, Воронеж (Россия)

Аннотация. Эффективность совместной деятельности зависит не только от оптимальной реализации возможностей отдельных индивидуумов, но и от социально-психологических особенностей коммуникации внутри самого коллектива. В контексте нашего исследования общность сотрудников кафедры рассматривается как трудовой коллектив – это особая социальная общность, объединяющая людей, осуществляющих совместную трудовую деятельность в рамках трудовой организации. В этой связи проблема формирования социально-психологического климата в трудовом коллективе имеет большое практическое значение для управления, оптимизации профессиональной деятельности каждого сотрудника и коллектива в целом. Целью исследования являлось выявление взаимосвязи между эффективностью деятельности кафедры вуза и характеристиками ее социально-психологического климата. В работе использованы методы психологического тестирования, сравнительно-сопоставительного анализа, обобщения, описания, анализа документов. В результате проведенного исследования установлено, что показателями благоприятности социально-психологического климата коллектива являются: удовлетворенность работников характером и содержанием труда, взаимоотношения с коллегами по работе, сплоченность коллектива. Выявлена взаимосвязь между успешностью деятельности кафедры вуза и ее социально-психологическим климатом. Показано, что наибольшей эффективностью обладают кафедры вуза с преобладанием деловых отношений над личными. Наиболее благоприятный социально-психологический климат наблюдается на кафедрах с балансом деловых и личных отношений сотрудников.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, кафедра, коллектив, группа, социально-психологический климат, межличностные взаимоотношения, эффективность деятельности кафедры, оптимизация профессиональной деятельности.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF DEPARTMENT STAFF AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF ITS ACTIVITY

© 2016

Ilicheva Vera Nikolaevna, candidate of medical sciences, associate professor of human anatomy department

Minasyan Vartan Vachaganovich, teaching assistant of human anatomy department

Sokolov Dmitriy Aleksandrovich, candidate of medical sciences, associate professor of human anatomy department

Shevchenko Aleksandr Alekseevich, candidate of philosophy sciences, associate professor of morbid anatomy department

Dedova Ol'ga Mikhaylovna, candidate of philological sciences, associate professor, head of Russian language department

Voronezh N. N. Burdenko State Medical University, Voronezh (Russia)

Abstract. The efficiency of collective activities depends not only on the optimal realization of individuals' potential but also on the socio-psychological characteristics of communication within the team. In the context of our study the community of employees of the department is regarded as the labor collective – a special social community that connects people, engaged in joint work activities in the framework of labor organizations. In this case the problem of socio-psychological climate formation in labor collective is of a great practical importance to control, optimize professional activities of each employee and the team as a whole. The aim of the study was to identify the relationship between the department efficiency in the University and the characteristics of its socio-psychological climate. We used the methods of psychological testing comparative analysis, generalization, description, document analysis. The study found that the indicators of favorable socio-psychological climate of the team are: satisfaction of the employees with the nature and content of work, relations with colleagues at work, the cohesion of the team. The interrelation between the success of department activities of the University and its socio-psychological climate has been revealed. It was shown that the greatest efficiency has a department with a predominance of business over personal relationships. The most favorable socio-psychological climate is observed in the departments with a balance of business and personal relations of employees.

Keywords: higher education institution, department, team, group, social-psychological climate, interpersonal relations, efficiency of activity of the department, optimization of professional activity.

Коллективные начала лежат в основе практически любой деятельности в современном мире и затрагивают все сферы современного общества, в том числе и образовательную. Эффективность совместной деятельности зависит не только от оптимальной реализации возможностей отдельных индивидуумов, но и от социально-психологических особенностей коммуникации внутри самого коллектива. На успешность совместной деятельности, удовлетворенность процессом и результатами

труда прямое влияние оказывает ситуация, в которой происходит взаимодействие членов рабочей группы, а также способы их взаимодействия, направленные на решение поставленных задач. В этой связи проблема формирования социально-психологического климата в трудовом коллективе имеет большое практическое значение для управления, оптимизации профессиональной деятельности каждого сотрудника и коллектива в целом.

С позиции психологии кафедра представляет собой

коллектив, высокоорганизованную группу людей, отличающаяся рядом социальных, психологических, профессиональных и личностных характеристик [1, 2]. Как правило, люди объединяются в коллектив для достижения определенных целей совместными усилиями. В таком коллективе каждый должен активно участвовать в совместной грамотно организованной деятельности. Между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности (рабочее сплочение), но и единство связанных с ним переживаний, оценочных суждений (моральное единение) [1].

В контексте нашего исследования общность сотрудников кафедры рассматривается как трудовой коллектив – это особая социальная общность, объединяющая людей, осуществляющих совместную трудовую деятельность в рамках трудовой организации.

У трудового коллектива имеется, как правило, единая цель, которая определяется общественными потребностями и интересами. Вместе с тем кафедральному коллективу присущи также определенные социально-психологические процессы и явления, которые оказывают влияние на всех преподавателей [3, 4]. Единение в коллективе достигается признанием членами группы друг друга и отождествлением себя с нею. В основу этого положены совместные интересы, идеалы, принципы, сходство или взаимная дополняемость характеров, темпераментов. Психологическое признание способствует постоянному свободному взаимодействию членов коллектива, при этом потенциал коллектива оказывается большим, чем сумма потенциалов каждого из его составляющих («коллективная прибавка») [5, 6]. Признаком кафедрального коллектива, как малой группы является его референтность. Это подразумевает, что каждый сотрудник кафедры считает себя полноправным членом коллектива, может оказывать влияние на процессы, происходящие в нем, принимать участие в совместной оценке деятельности. Кроме того, сотрудники кафедры могут обладать референтностью как внутри коллектива, так и для студенческих групп, в связи с тем, что мнение преподавателя будет служить ориентиром для студентов в оценке собственной деятельности.

Эффективность коллектива повышается при гетерогенности его сотрудников и их личностных качеств. В любом коллективе существует система социального контроля как совокупность способов воздействия на своих членов путем убеждения, предписаний, запретов, признания заслуг. В связи с этим члены коллектива принимают сложившиеся установки, ценности и стандарты деятельности и в соответствии с этим выстраивают свое поведение. Особую роль в существовании кафедрального коллектива выполняет его предназначение. Он должен обеспечивать высокий научный и методический уровень преподавания дисциплин, проводить научные исследования, повышать квалификацию и профессиональную подготовку сотрудников [7]. Личностные особенности, различный уровень педагогического и научного опыта обогащают общение и активизируют взаимодействие членов коллектива, вместе с тем, перечисленные индивидуальные особенности могут создавать некоторые трудности в налаживании взаимоотношений.

В настоящее время достаточно часто используется термин «социально-психологический климат», который позволяет дать интегральную оценку рабочему коллективу [8]. Он широко употребляем и нередко отождествляется с духовной атмосферой, духом коллектива и преобладающим настроением. Наряду с обозначенным выше термином, для характеристики коллектива в современной научной литературе широко используются такие понятия, как «морально-психологический климат», «психологический климат», «эмоциональный климат», «моральный климат» и др. [9]. Под психологическим климатом понимают качественную сторону межличностных отношений, проявляющуюся в виде

совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе [10]. Среди отечественных специалистов в области социальной психологии термин «психологический климат» впервые употребил В. А. Мансуров при изучении производственных коллективов. Согласно его мнению, психологический климат является эмоциональной окраской психологических связей членов коллектива, возникающей на основе близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей [11].

Одной из ключевых проблем в изучении социально-психологического климата является поиск формирующих его факторов. Р. М. Битянова [12] выделяет факторы макро- и микросреды, а также внешние и внутренние, оказывающие влияние на социально-психологический климат. Так, под термином «макросреда» автор [12] подразумевает общественно-экономическую формацию, политическое и государственное устройство общества и социально-классовую принадлежность членов коллектива. В роли микросреды выступают надсистемные (деятельность вышестоящих должностных лиц и коллективов), горизонтальные (предприятия и учреждений одного уровня управления) и подсистемные (состояние правопорядка, население и т.п.) факторы. Внутренние факторы включают: качественный состав коллектива, отношение его членов к труду, организацию управленческой деятельности, личные качества руководителей, межличностные отношения, личное отношение каждого сотрудника к служебной деятельности, условия труда и быта.

Целью исследования являлось выявление взаимосвязи между эффективностью деятельности кафедры вуза и характеристиками ее социально-психологического климата.

Задачи исследования:

- определить характерные черты кафедры вуза как структурного подразделения и коллектива;
- на основе анализа психолого-педагогической литературы определить содержание понятия «социально-психологический климат коллектива», выявить определяющие его факторы;
- рассмотреть социально-психологический климат коллектива как фактор эффективности деятельности кафедры вуза;
- определить основные направления формирования социально-психологического климата коллектива кафедры.

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, описание, анализ документов, тестирование.

Результаты исследования и их обсуждение. На основании результатов внутреннего аудита кафедр естественнонаучного профиля и оценки эффективности их деятельности были выбраны три кафедры с различной степенью эффективности – высокой (КВЭ), средней (КСЭ) и низкой (КНЭ). Дополнительным критерием при выборе экспериментальных групп была повторяемость рейтинговой позиции в течение трех лет. Нами установлено, что анализируемые кафедральные коллективы являются примерно одинаковыми по своим демографическим характеристикам (табл. 1).

Таблица 1 - Характеристика групп исследования

Исследуемые показатели	КВЭ	КСЭ	КНЭ
Численность	22	21	21
Средний возраст	43.5	42.5	43.0
Численность профессорско-преподавательского состава с ученой степенью (доктора/кандидаты наук)	2/20	2/20	2/20

Важным компонентом социально-психологического климата коллектива является его содержательная сторона, а именно, то, что удовлетворяет или не удовлетворяет каждого из членов коллектива. Это имеет решающее значение для оценки степени благоприятности климата [13].

Оценка степени благоприятности влияния системы управления, ее элементов и характеристик на социально-психологический климат коллектива требует четкого выделения признаков благоприятности, а также градации социально-психологического климата по степени благоприятности [14]. Первый признак дает основание для оценки «удовлетворенности – неудовлетворенности», широко используемой в практике исследований социально-психологического климата, второй – для оценки того, что вызывает «удовлетворенность – неудовлетворенность» и что воспринимается членами коллектива. Необходимо также отметить, что не может быть абсолютной «удовлетворенности – неудовлетворенности». Проблема благоприятности социально-психологического климата не ограничивается его влиянием на непосредственные результаты деятельности (влияние и на развитие личных качеств членов коллектива, и на формирование у них определенных взглядов, убеждений, служебных идеалов, состояние дисциплины и социалистической законности).

Для диагностики социально-психологического климата нами использовались следующие методики [15]:

– диагностика социально-психологического климата группы по О. С. Михалюк и А. Ю. Шальто;

– индекс групповой сплоченности Сисора;

Диагностика социально-психологического климата группы по О. С. Михалюк и А. Ю. Шальто позволяет определить уровень развития психологического климата группы, дать общую оценку психологического климата, а также выявить те факторы его формирования, которые могут быть использованы для коррекции и совершенствования психологического климата данной группы. Методика направлена на выявление особенностей отражения членами коллектива сложившихся межличностных отношений и коллектива в целом с учетом эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. В качестве существенного признака эмоционального компонента рассматривается критерий привлекательности на уровне понятий «нравится – не нравится», «приятный – неприятный». При конструировании вопросов, направленных на измерение поведенческого компонента, выдерживался критерий «желание – нежелание работать в данном коллективе», «желание – нежелание общаться с членами коллектива в сфере досуга». Основной критерий когнитивного компонента – переменная «знание – незнание особенностей членов коллектива».

Для каждого компонента в группе подсчитывается средняя оценка по следующей формуле:

$$\bar{X} = ((+) - (-)) / n,$$

где (+) – количество положительных ответов, (–) – количество отрицательных ответов, n – количество участников опроса.

Полученные средние оценки могут располагаться в интервале от -1 до +1. Этот континуум подразделяется на три части: от -1 до -0.33 – отрицательные оценки; от -0.33 до +0.33 – противоречивые или неопределенные оценки и от +0.33 до +1 – положительные оценки.

Соотношение оценок трех компонентов – эмоционального, когнитивного и поведенческого – позволяет охарактеризовать психологический климат как положительный, отрицательный и неопределенный (противоречивый).

Индекс групповой оценки подсчитывается как отношение суммы оценок, полученной для данной группы к максимально возможной для данной группы сумме оценок. В результате получаем индексы групповой оценки следующих сторон (элементов) трудовой ситуации: работа в целом, состояние оборудования, равномерность

обеспечения работой, размер зарплаты, санитарно-гигиенические условия, отношения с непосредственным руководителем, возможность организации работы, степень влияния руководителя на дела в коллективе. Анализ этих оценок позволяет дать качественно-количественное описание психологического климата группы и выявить наиболее проблемные места, требующие коррекции. Анализ ответов позволяет выявить группы с положительной, неопределенной и отрицательной производственной установкой, или, другими словами, с положительным, неопределенным (противоречивым) и отрицательным отношением к работе; позволяет проанализировать соотношение официальной и неофициальной структуры группы, т.е. соотношение руководства и лидера; дать краткую характеристику деловых и личных качеств руководителя.

Индекс групповой сплоченности Сисора позволяет количественно определить чрезвычайно важный параметр, показывающий степень интеграции группы, ее сплоченность в единое целое.

Проведенные исследования показали, что социально-психологический климат во всех группах можно охарактеризовать как положительный, однако существенно отличающийся по степени выраженности данного качества (табл. 2).

Таблица 2 - Результаты исследования социально-психологического климата (от -1 до +1)

КВЭ	КСЭ	КНЭ
+0.35 (благоприятный)	+0.80 (благоприятный)	+0.50 (благоприятный)

Качественный анализ результатов показал, что удовлетворенность работой наиболее высока на КСЭ: 95% опрошенных удовлетворены своей работой, 5% респондентов склоняются к мысли о смене вида деятельности. Близкие к этим значениям наблюдаются на КВЭ – 90% и 10% соответственно. На КНЭ преподавателей, желающих сменить место работы, существенно больше – 20%. При этом надо отметить, что во всех группах члены коллектива позитивно относятся друг к другу и могут дать достаточно полную характеристику деловых и личных качеств коллег (табл. 3–5).

Таблица 3 - Результаты ответа на вопрос «Отметьте, пожалуйста, с каким из приведенных ниже утверждений Вы больше всего согласны» (%)

Варианты ответов	КВЭ	КСЭ	КНЭ
Большинство членов нашего коллектива – хорошие, симпатичные люди.	45	50	40
В нашем коллективе есть всякие люди	50	40	60
Большинство членов нашего коллектива – люди малоприветливые	5	0	0

Таблица 4 - Результаты ответа на вопрос «Как Вам кажется, могли бы Вы дать достаточно полную характеристику деловых качеств большинства членов коллектива?» (%)

Варианты ответов	КВЭ	КСЭ	КНЭ
Да	25	35	10
Пожалуй, да	65	60	75
Не знаю, не думал об этом	10	5	10
Пожалуй, нет	0	0	5
Нет	0	0	0

Таблица 5 - Результаты ответа на вопрос «Как Вам кажется, могли бы Вы дать достаточно полную характеристику личных качеств большинства членов коллектива?» (%)

Варианты ответов	КВЭ	КСЭ	КНЭ
Да	10	15	25
Пожалуй, да	75	70	65
Не знаю, не думал об этом	15	15	5
Пожалуй, нет	0	0	5
Нет	0	0	0

Интересными представляются результаты ответа на вопрос «Если бы у Вас возникла возможность провести отпуск вместе с членами Вашего коллектива, то как бы Вы к этому отнеслись?» (табл. 6). Наиболее высокий процент положительных ответов наблюдался на КНЭ, что позволяет сделать вывод о присутствии в данной группе, скорее, дружеской, а не рабочей атмосферы. Это косвенно подтверждается и оценкой деловых и личностных качеств коллег. Последние представляются респондентам более очевидными.

Таблица 6 - Результаты ответа на вопрос «Если бы у Вас возникла возможность провести отпуск вместе с членами Вашего коллектива, то как бы Вы к этому отнеслись?» (%)

Варианты ответов	КВЭ	КСЭ	КНЭ
Это меня бы вполне устроило	10	20	55
Не знаю, не задумывался над этим	60	65	35
Это меня бы совершенно не устроило	30	15	10

Индекс групповой сплоченности Сисшора позволяет сделать вывод, что все группы имеют степень интеграции выше среднего, при этом максимальный показатель отмечается в группе с наиболее благоприятным социально-психологическим климатом (табл. 7).

Таблица 7 – Соотношение индекса групповой сплоченности и показателя социально-психологического климата в изучаемых группах

Изучаемые показатели	КВЭ	КСЭ	КНЭ
Индекс Сисшора (от 5 до 19)	12	17	15
Показатель социально-психологического климата (от -1 до +1)	+0,35	+0,80	+0,50

В результате проведенного исследования выявлена взаимосвязь между успешностью деятельности кафедры вуза и ее социально-психологическим климатом. Однако эта взаимосвязь носит опосредованный, нелинейный характер. Социально-психологический климат является одним из ряда факторов, определяющих успешность деятельности коллектива. Наибольшее влияние на социально-психологический климат оказывает сплоченность коллектива. Таким образом, существует необходимость формирования благоприятного социально-психологического климата коллектива кафедры.

Выводы:

1. Показателями благоприятности социально-психологического климата коллектива являются: удовлетворенность работников характером и содержанием труда, взаимоотношения с коллегами по работе, сплоченность коллектива.

2. Наибольшей эффективностью обладают кафедры с преобладанием деловых отношений над личными. При этом благоприятность социально-психологического климата в таких коллективах выражена средне.

3. Наиболее благоприятный социально-психологический климат наблюдается на кафедрах с балансом деловых и личных отношений сотрудников. При этом эффективность их деятельности находится в пределах средних значений.

4. Наименьшей эффективностью обладают кафедры с преобладанием личных отношений над деловыми. При этом благоприятность социально-психологического климата в таких коллективах выражена высоко.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
2. Системный анализ образовательной информационной системы при изучении морфологических дисциплин в медицинском вузе / А. В. Петров, В. Н. Ильичева, Д. А. Соколов, В. В. Спицин // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2013. – Т. 2, № 1. С. 65–77.

3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

4. Цветикова Л. Н. Синдром «эмоционального выгорания» у преподавателей высшей школы / Л. Н. Цветикова, С. Ю. Комова, И. Е. Плотникова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 1. – С. 106–110.

5. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – Издание третье, стереотипное. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 368 с.

6. Кварацхелия А. Г. Роль преподавателя высшей медицинской школы в формировании общекультурной компетенции студентов младших курсов / А. Г. Кварацхелия, Д. А. Соколов, Д. В. Рогожина // Инновации в науке. – 2015. – № 42. – С. 99–103.

7. Ягупа Е. Г. Интеллектуальный капитал современной кафедры вуза / Е. Г. Ягупа // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 6. С. 255–260.

8. Обозов Н. Н. Психология работы с людьми: Советы руководителю: Учеб. пособие / Н. Н. Обозов, Г. В. Щекин. – Киев: МАУП, 2004. 228 с.

9. Гришина Н. В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе / Н. В. Гришина. – Л., 1990. 176 с.

10. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М., 1983. – 196 с.

11. Мансуров В. А. Проблема повседневности и поиски альтернативной теории социологии / В. А. Мансуров, К. Г. Барбакова. СПб., 2001. 228 с.

12. Битянова Р. М. Социальная психология / Р. М. Битянова. М., 1995.

13. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: «Аспект Пресс», 1998. – С. 137–262, 303–317.

14. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 2004. – 444 с.

15. Потапова М. В. Оценка эффективности деятельности медицинского учреждения при внедрении системы менеджмента качества / М. В. Потапова, Л. Ф. Сабиров, Н. Б. Амиров // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 11. – С. 99–102.

УДК 159.99

РЕФЛЕКСИЯ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ХУДОЖНИКА И ЕГО ТВОРЧЕСТВА

© 2016

Клищевская Ольга Николаевна, аспирант кафедры общей психологии, психология личности
Московский институт психоанализа, Москва (Россия)

Аннотация. В статье затронуты вопросы личности художника и художественного образа как отражения этой личности, а так же проведен анализ искусства с позиции отражения внутреннего и внешнего мира. Являясь отражением не только внешнего, но и внутреннего мира, мира художника, художественный и особенности его выражения зависят не только от технических навыков, но и от личности художника. В связи с этим в статье проанализирована структура художественного субъекта, включающая в себя художественный талант, художественное мастерство и личностное отношение к миру. Среди важных личностных особенностей художника, оказывающих наибольшее влияние на реализацию художественного образа в статье выделяется рефлексия. В соответствии с уровнем развития рефлексии выделяется два вида искусства- высокорефлексивное низкорефлексивное, описываются их особенности. Наибольшее внимание в статье уделено видам низкорефлексивного искусства, среди которого выделяют регрессивное искусство (болезненное, депрессивно, дегенеративное); псевдоэтическое искусство (внешне моральное, красивое, правильное); иллюзорное искусство; оболочное искусство. В статье подробно описан каждый вид низкорефлексивного искусства, приведены примеры иллюстрирующие выделенные виды низкорефлексивного искусства. В статье прослеживается взаимосвязь между уровнем развития рефлексии и уровнем личностного развития художника, а так же ставится вопрос о том, как поменяется творчество художника под влиянием рефлексии.

Ключевые слова: Рефлексия, творчество, творческий образ, высокорефлексивное искусство, низкорефлексивное искусство, регрессивное искусство (болезненное, депрессивно, дегенеративное); псевдоэтическое искусство (внешне моральное, красивое, правильное); иллюзорное искусство; оболочное искусство.

REFLECTION AS A SOURCE OF DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE ARTIST AND HIS WORK

© 2016

Klischevskaya Olga Nikolaevna, assistant of the chair General psychology, psychology of personality
Moscow Institute of psychoanalysis, Moscow (Russia)

Abstract. The article touched on the personality of the artist and the artistic image as a reflection of his personality, as well as an analysis of art from the point of reflection of the inner and outer world. As a reflection of not only the appearance but also the inner world, the world of the artist, the art and especially its expression depends not only on technical skills, but also the personality of the artist. In this regard, the article analyzes the structure of the artistic subject, which includes artistic talents, artistic skills and personal attitude to the world. Among the important personal characteristics of the artist that have the greatest impact on the realization of the artistic image in the article stands reflection. In accordance with the two types of highly reflective art, low reflexive art, level of reflection stands, describes their characteristics. The greatest attention is paid to the types of low reflexive art, among which are regressive art (painful, depressing); psevdooticheskoe art (outwardly moral, beautiful, right); illusionary art; shell art. The article describes each type of low reflexive art are examples illustrating selected types low reflexive art. The article traces the relationship between the level of reflection and the level of personal development of the artist, as well as the question of how the artist's work will change under the influence of reflection.

Keywords: Reflection, creativity, creative image, highly reflective art, low reflexive art, the art of regression (painful, depressing); psevdooticheskoe art (outwardly moral, beautiful, right); illusionary art; shell art.

Искусство это – отражение, воспроизведение действительности в художественных образах, созданное при помощи эстетически грамотных методов. Искусство представляет собой отражение внутреннего или внешнего мира по отношению к автору. Автор в свою очередь воспроизводит этот мир и эту действительность. Отражая внутренний мир в образах, автор создает прямые проекции своего внутреннего мира. Отражая внешний мир, автор преломляет эти образы через свое внутреннее восприятие и соответственно, эти образы так же является проекцией личности самого автора. Именно благодаря проекции создаются возможности ассимиляции между человеком и внешним миром, и способности воспринимать и определять внешний мир.

Для полноценного выражения образов, несомненно, художник должен обладать рядом технических навыков:

- владение темой, над которой он работает;
- техникой художественного изображения;
- техническими профессиональными знаниями.

Но кроме технических навыков для выражения внешнего и внутреннего мира сама личность художника, ее особенности. Важность анализа личности художника подчеркивалась в ряде исследований таких ученых как А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е. Я Басин, Т.В. Батухтина, Д.Б. Богоявленская, Н. П. Ильин, Е. А Климов, С.Г. Кривенкова, О. А. Кривцун и др.). Для личности творческого человека (художника, фотохудожника) чаще, чем для любого другого человека характерно состояние катарсиса (очищение) благодаря которому человек снимает внутреннее напряжение, тревогу, не-

рвнозначность. Катарсис художника и фотохудожника испытывают, во-первых, благодаря самому творческому процессу, во-вторых, созерцания произведения искусства.

С позиции К. Юнга, личность фотохудожника имеет противоречивые характеристики, с одной стороны, художник является, прежде всего, человеком, с набором индивидуальных и личностных характеристик, а с другой стороны понимание художника как художника возможно только с позиции его творческого продукта, творческих достижений, процесса творчества, в котором аккумулируется и выражается коллективное бессознательное.

Анализ личности фотохудожника в ряде исследований проходило через призму анализа художественного творчества как процесса. С позиции ряда исследователей (О.В. Кривцун, О. В. Грибкова, Н. В. Гончаренко, Е. Я. Бассин), структура художественного творчества представляет собой единство трех компонентов: субъект творчества, т. е. художник со своим талантом и мастерством; объект творчества, который включает в себя всю существующую действительность, и предмет творчества - то, что увидел художник в этой действительности, как он это увидел, в каком материале и какими средствами воссоздал увиденное [4]. Поскольку ведущим компонентом в структуре художественного творчества является сам художник (фотохудожник), то нельзя рассматривать процесс художественного творчества в отрыве от личности художника. Процесс творчества опересекаются с процессом жизни художника, особенности личности ху-

дожника накладывают отпечаток на продукт творчества. Когда текст музыкального или литературного произведения создан, он приобретает объективное бытие.

Анализируя личностные особенности художника, в структуре художественного субъекта выделяют 3 элемента: художественный талант, художественное мастерство и личностное отношение к миру [4].

Нам особое значение личностное отношение к миру-мировоззрение художника - взгляд на мир, система философских, моральных, религиозных, эстетических идей, упорядоченных в единое целое, поскольку именно он реализуется в творческом образе.

Анализируя искусство относительно личности художника, современный итальянский художник, теоретик искусства и психолог Антонио Менегетти предложил свою концепцию творческого процесса. Он выделил два типа искусства: искусство проекции и чистое искусство. Искусство проекции, в свою очередь, подразделяется на а) искусство патологической проекции, б) искусство этической проекции [по: 3].

Таким образом, можно делать вывод о том, что в искусстве отражаются его личностные особенности художника, для создания образа мало обладать техническими навыками. Для выражения внешнего и внутреннего мира художнику следует обладать рядом психологических способностей: наблюдательностью, и уметь пропускать через себя информацию об окружающем мире, фиксировать ее в себе, анализировать те впечатления которые она нам приносит, запоминать эти впечатления и. т.п. Наблюдение, анализ фиксация реальности происходит чрез призму индивидуально-типологических особенностей художника, что придает оригинальность неповторимость созданному образу. Если автор не обладает этими характеристиками, а владеет только хорошими техническими знаниями, то это значительно затруднит и в некоторых случаях сделает невозможным создание законченного, яркого художественного произведения, наполненного живыми образами. Произведение, не имеющее индивидуальности это просто схема, картинка без жизни, набор информации, не более того. Для того чтобы картинка приобрела художественный смысл, она должна быть пропущена через внутренний мир художника, который сумел подметить те или иные детали из жизни, недоступные взору простого обывателя.

По нашему мнению, особое значение для художника имеет уровень развития рефлексии. Рефлексия представляет собой не просто способ осознания человеком оснований и результатов исследования, это базовое свойство субъекта, благодаря которому становится возможным осознание и регуляция своей жизнедеятельности. Именно благодаря рефлексии происходит анализ своих способностей, особенностей, в том числе психологических, происходит понимание образа, создаваемого художником, как этот образ отражает психологическое особенности. Благодаря рефлексии происходит процесс экстернализации творческого образа, что в свою очередь помогает осознанию своих психологических проблем, и в итоге способствует личностному изменению художника. Другими словами рефлексия приводит человека и художника к развитию, изменяет его, меняется творчество художника, творчески образ, создаваемый им.

Рефлексия стала предметом обсуждения еще на заре зарождения психологии. Первым философом и исследователем, использовавшим понятие «рефлексия» в своих работах, стал английский философ Дж. Локк. Он разделял понятие интроспекции и понятие рефлексии, объяснял важность каждого из этих свойств психики, и писал, что рефлексия это - «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность». Различные аспекты рефлексии нашли свое отражение в работах С. Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Я. А. Паномарева и т.д.

Взаимосвязь между рефлексией и развитием личности представлена в работах С.Л. Рубинштейна.

Рассуждая о личности, Рубинштейн писал: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодетельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется». Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого». Говоря о значении рефлексии в личностном развитии С. Л. Рубинштейн писал: «Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «я». «Я» - это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании... Личностью, как человек не рождается; личностью он становится. Поэтому, чтобы понять путь своего развития, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? - что я сделал? - кем я стал?» [5].

«Не сознание рождается из самосознания, из «Я», а самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того как она становится самостоятельным субъектом» [5]

Все эти три я, о которых говорит Рубинштейн по своей сути рефлексивны, но ценность его исследований в том, что он рассматривает Я не как просто анализ своего бытия, а анализ с концепцией на дальнейшее самосовершенствование и развитие. Саморазвитие человека, по мнению С.Л. Рубинштейна происходит в процессе активного изменения мира, в том числе и внутреннего мира, а изменения внутреннего мира происходит в рефлексии [1]. В процессе рефлексии происходит формирование смысла жизни человека, изменению жизненного пути, поскольку при помощи рефлексии личность вставая в познавательную позицию по отношению к жизни, может ее реконструировать на сознательной, осмысленной основе. С позиции С.Л. Рубинштейна рефлексии представляет собой способ жизнедеятельности, в соответствии с которым выделяются два способа жизни и, соответственно, два вида рефлексии: внешняя и внутренняя. Говоря о рефлексии художника, следует уделять внимание обеим видам рефлексии поскольку она начинается с внешне рефлексии (исследование творческого образа, его экстернализация), и переходит с внешнего плана во внутренний- когда художник исследует свою психическую жизнь, которая нашла отражение в творческом образе, анализ внутреннего жизни изменяет личность художника, то в свою очередь отражается на последующих созданных им образах. Таким образом, в самих творческих образах можно проследить динамику рефлексии художника, его личностные изменения, его личностное развитие и саморазвитие. Динамика творческих образов и будет являться критерием измени личности художника.

Рассматривается феномен рефлексии в рамках психологии творчества Я.А Пономаревым. В своей работе «Психология творчества» Я. А. Пономарев говорит о рефлексии как об одной из основных характеристик творчества [6]. Опираясь на его работу можно сказать, что творческий человек это тот человек который может быть управлять самим собой. При этом, управление собой подразумевает высокий уровень рефлексии, поскольку в рефлексивном процессе происходит акт самопознания и эффективное управление собой возможно только при высоком знании себя, которое происходит только в процессе рефлексии. Я.А. Пономарев считал, что рефлексия, подобна «зеркалу», которое показывает, что в человеке всегда происходят те или иные изменения, которые как следствие являются основой саморазвития личности, а так же благодатной почвой и способом развития личности [6].

Таким образом, на основе вышесказанного можно сделать выводы о том, что рефлексия является способом саморазвития и изменения человека, выражение чего находит свое отражение в творческих образах. При этом запуск рефлексии происходит от самого творческого образа, анализ которого самим художником (творцом) тол-

кает к самоанализу, к внутренней рефлексии, в процессе которой происходят личностные изменения, отражающиеся на творческом процессе продуктах творчества. По сути, истинное творчество происходит в актах рефлексии как внешней, так и внутренней.

Делая акцент на рефлексии как важной способности художника, отражающейся в творчестве, можно вслед за Антонио Менегетти, выделить два вида искусства, но в основу положить не проекцию, а рефлексивно-высоко-рефлексивное искусство и низкорефлексивное искусство

- регрессивное искусство (болезненное, депрессивное, дегенеративное);

- псевдоэстетическое искусство (внешне моральное, красивое, правильное);

- иллюзорное искусство;

- оболочное искусство.

Остановимся подробнее на анализе каждой разновидности низкорефлексивного искусства, их особенностей и различий.

Регрессивное искусство (болезненное, депрессивное, дегенеративное);

Особенностью этой разновидности низкорефлексивного искусства в том, что художник выражает творчество свои страдания, боль, депрессию. При этом, он как бы «застраивает» на данных негативных личностных переживаниях, они «застывают» как в его жизни так и в его творчестве, не изменяясь. Нередко можно наблюдать и демонстративный показ своих страданий доходящий до абсурдной их манифестации. Соответственно, зритель заражается общим состоянием негативных переживаний, которых наполнены образы таких художников, вынося то же состояние депрессивных переживаний, которые не дают возможность видеть выход, не транслируют любовь к жизни и не помогают справиться с такими состояниями.

Причем зачастую автору в данном случае абсолютно все равно, поняли его, не поняли, оценили или нет. Человек начинает производить творческий продукт, происходит выбрасывание наружу всего накопившегося негатива: болезни, агрессии, депрессии, печали ит.п. В результате творческого процесса происходит разрядка накопившегося напряжения, автору становится легче, он начинает лучше себя чувствовать, происходит так называемый «терапевтический эффект». Недостаток этого эффекта в том, что он кратковременен, его катарсическое действие быстро проходит, и вскоре человек снова погружается в свои болезненные переживания. Таким образом художник снова и снова создает творческий продукт с целью облегчения своих симптомов, снятия напряжения и душевной боли, в итоге искусство становится своеобразным наркотиком. Художник не может не создавать, но цель его созидания- облегчение симптоматики, которое не происходит вследствие отсутствия рефлексии художника в сторону своих негативных переживаний. Такая разновидность низкорефлексивного искусства несет опасность как для художника, так и для зрителя тем, что влечет за собой психологическую регрессию. Зритель волей неволей оказывается под воздействием негативного, болезненного бессознательного автора.

Псевдоэстетическое искусство. В отличие от регрессивного искусства, это искусство чувственное, красивое, морально правильное, нравственное. Но оно относится к низкорефлексивному искусству по той причине, что такое искусство становится результатом избегания и защиты от болезненных состояний, комплексов. Человек, переживающий душевную травму, тревогу, депрессию старается не рефлексировать свои состояния, отвергая их, заменяя якобы красотой, которая, по мнению художника, должна «помочь». Это ярчайший пример избегания проблемы, уход от нее. Примером, может выступать монолог одного художника с очень высокими невротическими показателями, который он произнес при прове-

дении эксперимента:

«...Надо наметить пути как избавиться от невежества, сделать фотографии противоположные невежеству. Мы же творцы, мы должны нести ответственность за содержание. Вот, например невежество, и вот на эту одну фотографию невежества, ты должна сделать 7 фотографий знания, понимания, озарения, чтобы они что-то поняли. Любовь, понимание, дружба, здоровье. Это же тебя излечит саму...».

Эти люди являются обладателями тех же самых проблем, что и предыдущие. Только в отличие от тех, они свои эмоции не показывают наружу, мало того они их настолько боятся, что пытаются спрятать как можно глубже и забыть о них как можно быстрее. Они одевают на себя маску, красивую оболочку и на какой-то момент наступает тоже «терапевтический» эффект, становится легче. Но этот эффект временный как и предыдущий. Отличие таких авторов от вышеупомянутых заключается в том, что зритель зачастую им не верит и из-за этого они в творческом плане мало востребованы. Такая разновидность искусства производит двойное впечатление – с одной стороны оно красиво, а с другой стороны оно лживо, не убедительно, потому что художник не может рассказать о знании, понимании и озарении любви, дружбы и здоровье человек, если сам этого не испытал.

Иллюзорное искусство. Особенностью данной разновидности низкорефлексивного искусства в том, что творческие образы рождаются в виде того, что художник не добился в жизни, или не может добиться по каким-то причинам. Данная разновидность сложна тем, что с одной стороны, человек анализируя свои комплексы, в своем творчестве указывает на свои проблемы, обозначает ее и стремится разрешить ее в процессе творчества. Но с другой стороны, пытаясь разрешить свои психологические проблемы творческим путем, человек не решает их в реальной жизни. Потому эта разновидность и называется иллюзорное искусство. Искусство не становится толчком для реальных изменений. Работы могут быть красивыми, творческими, глубинными, философскими. В своем творчестве человек может прийти к самореализации, к развитию, указать на это развитие. То есть человек при помощи искусства приводит свою личность, в соответствие со своими внутренними, глубинными потребностями. Но, тем не менее, такое искусство тоже является «искусством с низким уровнем рефлексии». В качестве примера можно привести жизнь одного достаточно популярного фотохудожника, который всю творческую карьеру посвятил, одному жанру, съемке обнаженной натуры. В этом жанре фотохудожник достиг высокого профессионализма и мастерства, приобрел множество поклонников своего искусства, поистине это мастер своего дела, получивший признание в виде наград, призов, признания на престижных конкурсах. При этом, в ходе экспериментального интервью, выяснилось, что это человека, который крайне плохо относится к женщинам, это отношение пронизано ненавистью к женщинам, глубочайшей обидой на мать и как следствие всего этого, абсолютно не решенная личная жизнь и наличие сильнейшего сексуального комплекса. Соответственно в данной разновидности низкорефлексивного искусства отсутствие рефлексии проявляется в виде невозможности решить свою проблему в реальной жизни а основе анализа своего творчества и своей личности в этом творчестве.

Оболочное искусство. Характеризуется безликостью, так называемой оболочностью творческих образов. Когда они не вызывают ответной реакции зрителей вследствие своей пустоты. Проявляется в том, что при рассматривании такого вида творческой продукции приходит понимание того, что с одной стороны художник постарался создать некий образ, произведение искусств, он работал, вложил личные усилия, но при этом, его работы скучны, банальны и неинтересны большому числу зрителей. Такой вид искусства является отражением стерео-

типности мышления, низкая рефлексивность приводит к тому, что мышление перестает быть творческим, жизнь художника ставится подвержена общим шаблонам, художник боится выражения собственной индивидуальности, поскольку она будет оценена, а шаблонное творчество, по мнению художника, может быть положительно принято большинством. Создавая образ художник старается понравится, но в итоге - не нравится никому.

Для того чтобы автор в жизни и в искусстве достиг высоких показателей рефлексии оно должно преодолеть ту болезненную составляющую которая описана выше и породить в душе художника, состояние ведущее к развитию. Преодолению болезненности собственных комплексов и развитию рефлексии может способствовать:

Развития умения предавать всем формам, даже трагическим, жизнеутверждающий мотив.

Развитие способности организовать свою жизнь таким образом, чтобы тот жизнеутверждающий посыл, который дало нам искусство, воплотился в жизнь. Другими словами стремление к самоактуализации, к личностной зрелости, стремление к преодолению собственных комплексов в реальности на основе рефлексии решить проблему своего существования и войти в фазу зрелости, что в итоге будет способствовать возобновлению творческой жизни и переходу творчества на новую фазу - высокорефлексивного искусства.

В отличие от низкорефлексивного искусства, высокорефлексивное искусство сознательное в первую очередь определяется психологическим здоровьем, благополучием и успехом. Художнику необходимо пройти ту стадию, когда он за счет искусства самоутверждается и начинается фаза самореализации. И тогда человек начинает создавать художественные образы в чистом виде и это уже будет не его собственная проекция, а отражение окружающей действительности. Человек в этой фазе получает возможность креативно мыслить, быть независимым от окружающей действительности. Он начинает игру, поскольку высокорефлексивное искусство - это всегда игра, где есть место креативности, спонтанности, творческой энергии. Такое состояние дает большой простор для творчества, расширяет аудиторию. Зрителю нравится художник и художнику зритель и они нужны друг другу не на уровне болезненной созависимости, а на уровне взаимной любви в воспроизведении и принятии истины.

Качестве примера, можно привести строки из песни Аллы Пугачевой, которая называется «Игра»

... Ах, какой была игра!

Как была я гениальна!

То я злая, то добра,

То таинственно печальна...

Эта песня хорошо отражает суть сознательного искусства, явным представителем которого является и сама Пугачева. Имея в своем репертуаре большое количество трагических песен, песен о страдании, душевной боли, можно предположить, что исполняя их она страдает и переживает эту боль, в противном случае ее творчество характеризовалось бы неискренностью и не имело такого числа приверженцев. Но эти страдания актуальны для нее только на момент творчества. Для человека творческого очень важен этот навык, он позволяет человеку быть успешным в том деле, которым он занимается.

Примером может служить и жизнь Зигмунда Фрейда, который как известно, проводил исследования на себе, тогда когда изучал детские воспоминания. Он себя в буквальном смысле доводил до психоза. Этим была недовольна его жена, она говорила ему, что если ты не прекратишь, тебя самого скоро надо будет отправлять в больницу. На что Фрейд ей отвечал, вся разница между мной и больным заключается в том, что я сам могу довести себя до подобного состояния и сам себя вывести, а больной не может.

Это наглядный пример здорового, сознательного творчества. Художник может отражать любую действительность. Как болезнь, так и красоту, как депрессию так и радость. Поскольку профессии творческие, это профессии связанные с эмоциями, безусловно художник погружается в ситуацию, переживает, страдает и тп., но это не его проекция в чистом виде, он просто размышляет на ту или иную тему, он играет в игру. Игра заканчивается и человек, продолжает жить своей полноценной социально приемлемой жизнью.

Любое искусство, как в прочем и человеческая жизнь, по своей сути проективно. И не важно, насколько у человека развита рефлексия, в любом случае человек на бессознательном уровне несет свою сущность. Какую-то часть человеческой сущности нельзя изменить, именно эта часть и позволяет сформировать художнику свой индивидуальный стиль, который он пронесет через все свое творчество. Возникает закономерный вопрос, если у человека повысится уровень рефлексии по поводу всех его творческих вложений, творений и т.д. другими словами он будет полностью отдавать себе отчет, что он делает, когда он делает, какую краску для чего накладывает, не приведет ли это к потере собственной индивидуальности. Потому что вследствие развития рефлексии человек поймет, что тот у кого проблемы с рефлексией, кто не осознает и не осмысливает себя и творчество на самом деле более, талантлив чем он.

На наш взгляд это не является противоречием, поскольку решение данного противоречия можно перевести в плоскость развития творчества, которое в ходе этого развития несомненно изменится. Являясь носителем определенного стиля в искусстве, тем не менее, человек его меняет, при этом, По сути меняется не стиль технического выражения образа, а сам творческий образ, становясь при помощи рефлексии более осознанным, гармоничным, расширенным, многогранным, способным вызвать в зрителях творческий подъем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова А.К. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения. – М.: ПЭР СЭ, 2002. С. 34 -53.
2. Басин Е.Я. Творческая личность художника. – М.: Знание, 1988. 187 с.
3. Копытин А.И. Руководство по фототерапии – М.: Когито-Центр, 2011. 184 с.
4. Кривцун О.А. Личность художника как предмет психологического анализа. – М.: И-во литературного института им. А.М. Горького, 2000. 291 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- СПб: Питер, 2012. 638 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества.- М.: Наука 1976. 304 с.

УДК 159.923:37.015.3

РЕФЛЕКСИВНО-ПОЗИЦИОННЫЙ ПОДХОД К СЦЕНИРОВАНИЮ ПРОДУКТИВНЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АНТРОПОПРАКТИКИ

© 2016

Ковалева Наталья Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии

Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)

Аннотация. В статье определяются актуальные задачи педагогической психологии, и задается содержание антропопрактики, построенной в соответствии с закономерностями психологии образования. Раскрываются и обосновываются психолого-педагогические принципы рефлексивно-позиционного подхода к сценированию ситуаций развития личности и компетентностей учащихся как подхода, направленного на обеспечение принципов «новой педагогики». Анализируются возможности применения подхода в образовательной практике. Особое внимание уделяется проблеме проектирования диалогической образовательной среды, в которой создаются условия для совместного размышления над актуальными вопросами и, самое главное, для построения смысложизненных ориентаций и коллективного творческого поиска новых решений. Особенности психолого-антропологического обеспечения образовательных сценарных разработок такого типа иллюстрируются на примере пошаговой разработки сценария урока по литературе в средней школе в формате исследовательского проекта. Разработки строятся на основе медиагерменевтических технологий (Н.Б. Ковалева, 2014), в центре которых оказывается поиск способов преобразования литературного текста – в подлинное культурное событие и проектирования условий для развития личностной позиции каждого участника формирующейся детско-взрослой общности.

Ключевые слова: Рефлексивно-позиционный подход, сценарные разработки, ситуации личностного развития, исследовательский проект.

REFLEXIVE-POSITIONAL APPROACH TO SANYAVAN SCENARIO PRODUCTIVE FORMS OF EDUCATIONAL ANTHROPOPRACTICE

© 2016

Kovaleva Natalia Borisovna, PhD, assistant professor of psychological anthropology
Moscow State Pedagogical University, Moscow, (Russia)

Abstract. The article determines actual problems of educational psychology, and sets the contents of anthropopractice constructed in accordance with the laws of psychology of education. Disclosed and justified psychological and pedagogical principles of the reflective-positional approach to sanyavan situations, development of personality and competencies as students approach aimed at ensuring the principles of the «new pedagogy». It also examines the possibility of applying the approach in educational practice. Special attention is paid to the problem of designing dialogical educational environment, in which the conditions for joint reflection on current issues and, most importantly, to build life-meaningful orientations and collective creative search for new solutions. The features of psychological and anthropological educational software development scenario of this type are illustrated by the example of stepwise development of the script of the lesson on literature in high school format of a research project. The designs are based on «mediagermenevtik technologies» (N. B. Kovaleva, 2014), in the center of which is to find ways to transform the literary text - into a genuine cultural event and design conditions for the development of a personal point mode each participant of the emerging children and adult community

Keywords: reflective-positional approach, scenario development, a situation of personal development, a research project smyslotvorchestvo, partnership, children and adult community, dialogical space, collective creation, sense position, and culture of understanding.

Вопрос о необходимости совершенствования образовательных форм и отдельных решений сегодня уже никем не оспаривается. В связи с быстрым развитием системы знаний и всей профессиональной сферы, главная психолого-педагогическая задача сейчас - учить способам действий, тому, как учиться, т.е. предметным и метапредметным учебным действиям; развивать способности учащихся – это и есть, в большой мере содержание антропопрактики, построенной в соответствии с закономерностями психологии образования [1, 2]. Одним из апробированных эффективных подходов является рефлексивно-позиционный подход к сценированию ситуаций личностного развития [1, 2]. Психолого-педагогическое сценирование образовательных практик предполагает создание ситуаций, в которых учащиеся не только обнаруживают собственное незнание или непонимание, но и получают сильный импульс к размышлению (действию, исследованию, проектированию). То есть - возможность освоить то, чего еще не знают или не понимают, и в чем проблематизированы. Разрабатывая сценарий как последовательность этапов решения согласованной системы подзадач, педагог продумывает с помощью каких вопросов или приемов он сможет вывести учеников из неадекватных или стереотипных представлений к новому пониманию. Но работа по «жесткому» заранее продуманному плану чревата для участников (и педагога) потерей энергии смыслов творчества и переходом в пассивную позицию. Поэтому для педагога столь актуальна задача - порождать знание не «вместо», а «вместе» с группой (классом), стараясь использовать

каждый новый нюанс и разворот мысли, возникающей в диалоге с аудиторией; но при этом не терять стратегических целей развития. С психологической точки зрения, педагогу важно так сформулировать задание, задать такую ситуацию, чтобы непременно возникли противоположные точки зрения, а каждое высказанное мнение являлось бы инновацией, возникшей здесь и сейчас [2]. То есть организовать ситуацию поиска выхода из противоречия на основе понимания иных и новых точек зрения (позиций), или новых собственных гипотез и исследовательских версий. Для этого, в соответствии с рефлексивно-позиционным подходом, очень важно задать образ желательного результата интенционально, через ту или иную метафору-подсказку возможного перспективного направления (контекста) для общего поиска.

Реализация антропологического потенциала положений или целевых долженствований нового ФГОС при сценировании занятий на основе рефлексивно-позиционного подхода предполагает три этапа психолого-антропологического проектирования.

1.1. Восстановление исходного смысла и культурного значения моделируемого типа деятельности.

Так, при сценировании, например, исследовательской деятельности важно помнить, что роль исследования в культуре понимается как «установление, обнаружение, понимание действительности в ее соотношении с истиной» [3]. Такое понимание исследования требует особо тщательного сценирования этапов выдвижения гипотезы и ее проверки. Основная цель исследования – получение нового знания – понимается всеми, но не всегда

применяется при постановке исследовательского вопроса, то есть вопроса, на который нет очевидного ответа. При сценировании проектной деятельности также важно помнить, что в ее основании лежит замысел о желательном будущем, порождаемый в ответ на социально значимую лично-переживаемую проблему. Значимую роль в исследовательской и проектной учебной деятельности играет рефлексия, организуемая (резидентно присутствующая) в различных формах и функциях во всех компонентах и на всех этапах: например - фиксации, обратная связь, установление отношений, реконструкция пройденного пути, преодоление конфликта и т.п. [4].

Такое представление о сценировании (с элементами и исследовательской и проектной деятельности) требует особо тщательной проработки этапа мотивации и проблематизации участников, формирования всего контента (дискурса) занятия и условий для рефлексивного выхода за пределы наличных проблемных ситуаций. Важной характеристикой процесса реализации сценария является его «полипозиционность», что означает необходимость специального продумывания способов организации коллективно-распределенной деятельности с учетом индивидуальных различий, характера интересов (мотивации) участников и трезво оцениваемой потенциально-возможной степени их эмоциональной вовлеченности.

1.2. Специальное конструирование композиционной целостности занятий в соответствии с нормативными этапами, которые определены, - с одной стороны, спецификой самой деятельности и ее типом. С другой стороны, - согласованы с целями и принципами психолого-антропологической концепции новой педагогики [5], что позволяет гармонизировать все компоненты и аспекты требований в рамках единого сценарного проекта. Содержание сценарных этапов в большой мере определяется конкретными характеристиками группы как макросубъекта; индивидуальными особенностями учеников; зоной ближайшего развития и актуальным интересом данного класса (группы); темой, предметом, материалом и оснащенностью самого учителя (ведущего).

На практике – это сложносоставная психолого-педагогическая задача, вызывающая вопросы: как, например, определить, а потом реализовать в сценировании зону ближайшего развития класса [6]. Как определить характеристики индивидуального образовательного маршрута для каждого ученика? – В этом, впрочем, и залог творческой свободы педагога, и вызов - его профессиональному мастерству [7-9].

При сценировании именно исследовательской деятельности можно выделить следующие нормативные этапы:

1) Постановка вопроса исследования, для ответа на который нет готовых способов решения, а ответ - не самоочевиден или парадоксален. Здесь чаще всего вопрос исходит от учителя, хотя целесообразно подводить к попытке его формулировки самих учеников. Именно на этой стадии создаются условия для мини-открытия или переоткрытия некоторых закономерностей;

2) Создание условий для самостоятельного выдвижения гипотезы, а затем и для экспериментальной ее проверки;

3) Моделирование объекта исследования и проверка истинности полученных результатов;

4) Нахождение способа фиксации получаемых данных в наглядной форме так, чтобы фиксировалось то новое знание, которое получают ученики, а также осуществлялось бы раскрытие культурной ценности полученных знаний и способов деятельности;

5) Рефлексия полученных знаний, критический разбор пройденного пути, выраженные в творческой (метафорической) форме [10, 11].

При сценировании преимущественно (по типу) проектной деятельности наиболее важными нормативными

этапами являются следующие: 1) Формирование замысла проекта; 2) Проектирование условий для самоопределения учеников к проблеме, для формирования собственного замысла проекта или творческого включения в замысел учителя; 3) Организация поиска идей реализации сформированного замысла и проверка его реализуемости для различных функционально обособляемых позиций; 4) Создание оргпроекта, предусматривающего распределение ролей и функций (или предметного фокуса), позволяющих занять и реализовать различные позиции в рамках проектируемой деятельности (действия); 5) Полный круг рефлексии полученных результатов, в том числе, желательно, - и в творческой форме [12].

1.3. Создание комплексного проекта. Задачи полного круга рефлексии на самом деле предполагают не только осмысление полученных результатов как части системы знаний и/или понимания их места в культуре. Нормосообразная реализация поставленных ФГОС задач развития гармоничной личности предполагает выход за пределы одного занятия к созданию серьезного проекта, в котором аккумулировались бы полученные на занятиях знания; и были практически необходимы для решения значимой социокультурной задачи. Важно, чтобы результаты могли быть представлены широкой общественности, а не только в школьной среде. И более того, - шаг развития предполагает возможность понимания задач поколения в совместном процессе решения сложных «взрослых» задач, со-масштабных актуальной общественной повестке и культуре в целом [12-15].

Необходимость масштабирования – серьезная проблема перевода деятельности из плоскости образовательной в плоскость непосредственной социокультурной пользы и значимости предпринимаемой деятельности. Переходы такого рода должны и могут стать особым функциональным аспектом учебного исследования, так как здесь модельно-образовательные ситуации преобразуются в ситуации прямого социокультурного действия, апеллирующего к «метапредметным» компетентностям обучающихся, когда «весь фокус деятельного внимания перенесен на задачи и цели проекта или замысла». Эту роль, в частности, могут выполнять разные формы институализации проектов - например, инициированных и развиваемых под патронажем кафедры психологической антропологии МПГУ. Среди них: Ассоциация «Мастерская психолого-педагогического сценирования» ООДИ; Герменевтический клуб МПГУ; регулярные научно-исследовательские экспедиции; другие оргформы проектных инициатив кафедры [15-18].

Рассматриваемая технология является опорной для работы «Мастерской психолого-педагогического сценирования» (далее: «Мастерская»). Мастерская – это, в первую очередь, постоянно действующая функционально-коммуникативная площадка, специально созданная для обмена инновационным профессиональным опытом педагогов, учителей-предметников, методистов, разработчиков проектов и программ, экспертов. Создатель и руководитель Мастерской - Н.Б. Ковалева. Мастерская позволяет аккумулировать инновационный опыт столетнего образования, провести экспертизу на предмет соответствия современным стандартам, в общении с коллегами из разных московских ОУ презентовать собственные разработки, осуществлять их пробный «прогон» и получать при этом референтную поддержку в порядке как обратной связи, так и прямого ассистирования в доведении разработки до необходимых кондиций.

Также немаловажно, что вокруг площадки Мастерской складывается своеобразная детско-взрослая общность (школьники, студенты, магистранты и т.д.), построенная на принципах со-бытийности, общего дела, ценностях совместного творчества и развития, что в большой мере и создает профессионально-средовую поддержку проектирования и апробации гуманитарных

технологий нового типа, приведенных в соответствие с новыми положениями ФГОС [18].

Проиллюстрируем возможность психолого-педагогического сценирования ситуаций личностного развития на примере разработки исследовательского занятия по литературе. С психологической точки зрения наиболее значимым этапом сценирования такого урока является моделирование целостного культурного события посредством исследования ряда аспектов: биографии автора и особенностей его окружения; характеристики культурно-исторического времени; влияния произведения на современников и на нас – рядовых читателей, писателей, критиков. При распределении задач по мини-группам появляется возможность построить интересную дискуссию, столкнуться мнения, вызвать необходимость аргументировать позицию и даже представить ее в мультимедийной форме [18].

Рассмотрим в качестве конкретного примера сценарий урока по трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери», разработанного заслуженным учителем РФ Т.И. Киселевой на основе рефлексивно-позиционного подхода [10,18].

Цели: «предметные» – совершенствование навыков работы с текстом художественного произведения; «метапредметные» – развитие мыслительной деятельности, аналитических умений, коммуникативной и общекультурных компетенций; «личностные» – формирование положительной нравственной мотивации.

Задачи:

- 1) проведя необходимые исследования, создать мини-проекты;
- 2) продумать форму представления мини-проектов;
- 3) дать оценку мини-проектов, представленных другими группами.

Материалы к уроку: тексты художественных произведений, словари, слайд-презентации, музыкальные фрагменты. Ниже дается описание поэтапного сценирования занятия (таблицы 1-4).

Таблица 1- Шаг первый. Мотивация и создание общего предметно-проблемного поля.

Задачи, средства. Актуализация знания через вопросы; составление глоссария; музыкальный фон.	
Такт 1	
Деятельность учителя	Деятельность учеников
Актуализирует знания. Вопросы: Что такое трагедия? Почему А.С. Пушкин называет их «маленькими»? Что роднит «пушкинские» трагедии с классическими?	Дают определение «трагедии», делают вывод о том, что в классической трагедии Древней Греции (Эпохи Возрождения и периода Классицизма) показывались сильные страсти государственных деятелей и целых народов, а у Пушкина – это трагедии обыкновенных людей. Роднит же их то, что характеры даны не в динамике, но это своеобразные символы. Человеческим миром правят страсти - это основа драматургического конфликта.
Такт 2	
Предлагает составить глоссарий по теме урока, определив ряд опорных понятий и работая со словарями.	Ученики определяют значение слов: гений, злодей, гармония, гуманизм, зависть, реквием. Делают записи в тетрадях.
Такт 3	
Создаёт эмоциональный фон. Звучит фрагмент «Реквиема» Моцарта. Учитель обращается с такими словами: «Тревожная музыка. Не правда ли? Таковой была жизнь двух великих людей, о которых мы будем говорить сегодня – Моцарта и А.С. Пушкина».	Учащиеся слушают музыку, вопросы учителя и рисуют.

Таблица 2 - Шаг второй. Оргпроект. Организация работы по мини-группам.

Задачи, средства. Первичная проблематизация и выход к оргпроекту.	
Такт 1	
Деятельность учителя	Деятельность учеников
Вопр.: Что объединяет этих людей? Почему Пушкин обратился к прошлому и увидел в нём настоящее и будущее? Верно ли, что «гений и злодейство – две вещи несовместные»?	Ученики пытаются дать ответы и обнаруживают, что не могут дать полноценный ответ сразу. Возникает мотивация к исследованию.
Такт 2	
Определение тем исследования и распределение по группам: 1. «Две личности – две судьбы». 2. «Тайна гениальности». 3. «Проблема ответственности художника за гармонию мира». Утверждаются варианты распределения тем и участников по группам.	Первичное обсуждение вопросов, которые могут быть заданы по каждой из тем. Заявленные предпочтения и самоопределение к темам участников комплексируемых групп. Ученики распределяются в группы по интересам.
Такт 3	
Каждая группа получает задание. Учитель проверяет точность понимания темы; консультирует; поддерживает регламент.	Задания представлены в таблице (ниже). Ученики обсуждают алгоритм работы. И выполняют задание.

Таблица 3 - Шаг третий. Представление результатов. Дискуссия. Рефлексия.

Задачи, средства. Создание общей матрицы ответов на проблемные вопросы, проблематизация, дискуссия, обоснование своей позиции.	
Такт 1	
Деятельность учителя	Деятельность учеников
Помогает организовать дискуссию, предлагает неожиданные ракурсы рассмотрения и «провокационные» факты, одобряет расширение контекста поиска, помогает оформить результаты в общей матрице ответов.	Каждая группа представляет результаты своей работы в два этапа. 1 этап. Постановка дискуссионных вопросов и «провокация» дискуссии. 2 этап. Определение и описание своей позиции, сформированной на основании результатов исследования.
Такт 2	
Задаёт рефлексивные вопросы: Что же открыли Вам пушкинские страницы? Как рождаются стихи, музыка, творения живописи? Кто эти творцы? Чему учит нас трагедия сегодня? Подводит итоги.	Ученики отвечают на вопросы, делятся своими мыслями, фиксируют новое и интересное в литературном дневнике (для справки: здесь это «рефлексивный журнал», который ведется с 8-го класса).
Такт 3	
Домашнее задание.	В качестве домашнего задания предлагается сопоставить трагедию «Моцарт и Сальери» со «Скупым рыцарем». Какие композиционные параллели можно провести? Как судьба самого автора отразилась в этих произведениях?

Таблица 4 - Вопросы к заданиям по темам.

Вопросы и задания к теме «Две личности – две судьбы».	Опираясь на знание биографий А.С. Пушкина и Моцарта, сопоставить их и ответить на следующие вопросы: 1. В чём проявляется их гениальность? 2. Каким был их жизненный путь? 3. Какие черты характера их объединяют? 4. Что заставило А.С. Пушкина вложить в уста одного из героев фразу: «Нет правды на земле / Но правды нет - и выше. Для меня / Так это ясно, как простая гамма»?
---	---

<p>Вопросы и задания к теме «Тайна гениальности».</p>	<p>Прочитайте первый монолог Сальери. 1. Прав ли он, считая, что гениальность – награда за длительный и упорный труд? 2. Взывая к высшей справедливости, Сальери забывает, что гениальность Моцарта – тоже «дар Божий». Подтвердите или опровергните эту точку зрения. 3. Как характеризует Моцарта и Сальери их отношение к незатейливой игре слепого скрипача? 4. Сальери признаёт гениальность Моцарта, тем не менее задумывает и совершает преступление. Почему? 5. Почему строчки «Гений и злодейство – две вещи несовместные» - звучат дважды? 6. Почему А.С. Пушкин изменил первоначальное название «Зависть»?</p>
<p>Вопросы и задания к теме «Проблема ответственности художника за гармонию мира».</p>	<p>1. Как решается данная проблема в трагедии А.С. Пушкина и рассказе И. Бунина «Безумный художник»? 2. Как развивается в рассказе мотив борьбы тьмы и света? 3. Чем можно объяснить несоответствие замысла и воплощения в произведении художника – героя рассказа? 4. Рассмотрите репродукции картин: «Сикстинская мадонна» Рафаэля; «Осквернение демократии» Эриха Энге; «Предчувствие гражданской войны» и «Лицо войны» Сальвадора Дали. Как другие произведения живописи помогают лучше представить задуманную и воплощённую бунинским героем картину? Какие ещё произведения живописи Вы могли бы включить в ассоциативный контекст, помогающий осмыслить идеи этих произведений?</p>

В качестве «конечного продукта» первая группа - представила «Карту судеб»; вторая – организовала постановочную дискуссию; а третья – представила мультимедийную презентацию отобранных произведений живописи.

Таким образом, на этом примере можно видеть, что рефлексивно-позиционный подход предполагает и практикует рефлексивное оборачивание условно-модельной художественной ситуации, инсталлированной в произведении (тексте, медиатексте), на личный опыт учащихся. Это обеспечивается созданием дискурсивного пространства интертекстуальных и гипертекстуальных связей, в которое сценарно включены как авторы текстов, художники, поэты, искусствоведы, мыслители прошлого, так и сам педагог и его соисследователи - ученики. Полилогичность пространства коммуникации требует также продумывания и введения в сценарий нескольких важных уровней, связанных, прежде всего, с организацией ситуации принятия учащимися целей и ценностей социокультурного нормативного прототипа моделируемой деятельности. Значимыми задачами психолого-технологического обеспечения сценирования педагогических решений (продуктов) на основе рефлексивно-позиционного подхода являются следующие: а) формирование замысла, выявление и согласование его компонентов; б) поиск средств инициирования и структурирования продуктивного диалогического взаимодействия в контексте проектно-исследовательской деятельности в заданной дискурсивной рамке; с) создание условий для самоопределения к целям и ценностям собственного развития, посредством освоения культуры понимания, рефлексии, коммуникации; компетенций позиционного диалога в контексте совместного исследования и творчества или иного проектного взаимодействия.

В порядке завершения этой статьи хочется отметить, что очевидным ресурсом и мощным средовым фактором продуктивности для успешных образовательных антропопрактик [18-20] оказывается детско-взрослая общность, построенная на принципах доверия, событийности, консенсуса и согласия в главном: в культурообразующих смыслах и целях творчества, отраженных

в ценностях развития и «образования через всю жизнь» - как сущностного и безальтернативного способа бытия самой культуры .

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Педагогика достоинства / Внешкольник. 2015. №5(167) с. 7-18.
2. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. 264 с.
3. Булин-Соколова, Е. И. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207-226.
4. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов С.А., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24-33
5. Ковалева Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. № 4. С. 64 – 72
6. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 120-123.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд. «Смысл», 2005. 136 с.
8. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
9. Зарецкий В.К. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении -сто шагов в развитии»: в поисках доказательств // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 44-63.
10. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.
11. Практикум по преобразованию ФГОС в образовательные программы начального, основного и полного общего образования. М.: ГАОУ МИОО, 2015. – 348 с.
12. Жилавская И.В. Синтез двух систем коммуникационный подход к медиаобразованию. Библиотечное дело, 2015. №8 (242).С. 2-4.
13. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'14: материалы междунар. научн-практ. конф., Москва, 24 апр.2014г./ред. С.И. Гудилина., Е.В. Бондаренко, Н.Б.Ковалева; ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования: - М.: ЦСОР, 2014.-350 с.
14. Шадриков В.Д. Мысль, мышление и сознание // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2014. № 1. С. 17-32.
15. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт// Мир психологии. 2014. №1. С. 104-117
16. Ковалев Ф.А. Развитие личностной позиционности средствами медиагерменевтики. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Екатеринбург, ИЦРОН, 2016. С.213-215..
17. Наумова С.В. Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков / Психологические науки. № I (17), 2016. с.6-8.
18. Kovaleva N.B. Mediagermenevtika as a resource of personality development // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2016. № 1-2. P. 68-70.
19. Обухов А.С.Диалог с миром / Директор школы. 2013. № 8 (181). С. 82-88.
20. Богоявленская Д.Б. О путях познания человека / Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. Сб. научных статей Межд. научно-практ. конф. 2015. С. 12-2

УДК 159

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2016

Кочисов Валерий Константинович, доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета
Гогицаева Ольга Урузбековна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии психолого-педагогического факультета
Хадикова Инесса Муратовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

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

Аннотация. В статье анализируется профессиональное самосознание, как условие не только активности личности, но и формирования удовлетворенности трудом. Одним из составляющих профессионального самосознания является представление о будущей профессии. Профессия представляет собой сложный мир, в частности, незримых объектов, переживаний, владения определенными незримыми профессиональными целостностями. Степень вовлеченности в учебную деятельность взаимосвязана и с уровнем сформированности профессиональной компетентности и с характером профессиональных представлений. В связи с чем, основной задачей педагога высшего учебного заведения является не просто трансляция своих знаний учащимся, но и создание, таких условий, при которых учебная дисциплина становится способом раскрытия собственной активности студентов, активизации их учебной деятельности, раскрытия личного потенциала по средствам осознания важности личной сопричастности процессу обучения.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, личностное развитие, мотивация, психологический комфорт.

FORMATION OF PROFESSIONAL REPRESENTATION AT DIFFERENT GRADE LEVELS IN HIGH SCHOOL: PSYCHOLOGICAL ASPECT

© 2016

Kochisov Valery Konstantinovich, doctor of pedagogical sciences, professor of the department
of pedagogy and psychology of the faculty of education,
Gogitsaeva Olga Urazbekovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of psychology and pedagogy
Hadikova Inessa Muratovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of psychology and pedagogy

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

Abstract. The article examines professional identity, as a condition not only personal activity but also the formation of job satisfaction. One of the components of professional identity is the idea of their future profession. The profession is a complex world, in particular, invisible objects, feelings, possessing invisible professional integrities. The degree of engagement in the learning activity and linked to the level of formation of professional competence and the nature of professional performances. In this connection, the main task of the teacher of higher educational institution is not just a broadcast their knowledge to students, but also to create such conditions under which an academic discipline becomes a way of revealing the intrinsic activity of students, enhancing their learning activities, disclosure of personal potential by means of understanding the importance of personal involvement in the learning process.

Keywords: professional identity, personal development, motivation, psychological comfort.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На современном этапе в России продолжается период активных социально-экономических перемен, а это, в свою очередь, влечет за собой и изменения в системе высшего профессионального образования. Основной задачей современного высшего образования является создание условий для формирования общих и профессиональных компетенций, позволяющих будущим специалистам реализовать свой личностный и творческий потенциал. Решение этой проблемы вызвано с необходимостью формирования у студентов адекватных, приближенных к реальности представлений о будущей профессии и способности найти в ней свое место (Т.Н. Березина [1], Н.М. Борытко [2], С.В. Власенко [3], В.А. Хрущев [3] и др.), максимально соответствующее их личностным особенностям и возможностям.

Необходимо не только сформировать адекватные представления о профессии в период профессионального обучения у студентов, но и сделать эти представления активизирующим условием профессионального и личностного саморазвития. Главным в данном процессе является формирование профессиональных намерений (Р.А. Исаев, О.А. Ульянина), имеющие когнитивную основу и содержащие в себе как эмоциональные, так и когнитивные составляющие [4].

Профессионализм человека приобрел в развитых

странах характер культа, следование которому признается одним из показателей цивилизованности общества.

Психологическое становление профессионала является динамичным процессом. Субъект на протяжении всей профессиональной деятельности претерпевает различные изменения. Одним из них, и главным, на наш взгляд, является личностно-профессиональное развитие, которое, с точки зрения акмеологии, неразрывно связано с профессиональным самосознанием личности. Профессиональное самосознание задает степень активности личности и формирует удовлетворенность трудом, а это, в свою очередь, составная часть ощущения полноты жизни и объективная реализация жизненной позиции, выработанная под действием созданной субъективной картины жизненного пути.

Все вышесказанное позволяет нам сделать выводы об особом и чрезвычайно значимом вкладе профессионального самосознания в реальное профессиональное и личностное развитие человека и по «горизонтали» (внутри «самости» и тех процессов, которые происходят у личности «здесь» и «сейчас»), и по «вертикали» – на длительной дистанции его личностно-профессионального восхождения.

Одним из составляющих профессионального самосознания является представление о будущей профессии.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Отечественная психология исходит из тезиса (М.М. Гарифуллина [5], О.У. Гогицаева [6], С.Д. Гуриева [7], Ч.В. Кочисов [6], О.В. Тарарухина [7]), что все представления человека есть результат уже бывших актов ощущения и восприятия (первый путь возникновения) или воображения (второй путь их возникновения). То есть, представление это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте. Человек, строя свой жизненный путь, руководствуется системой представлений о своем прошлом, настоящем и будущем. В силу чего представления рассматриваются как результат обобщения существенных и несущественных признаков; тесно связанных с прошлым опытом человека, но не являющихся механической репродукцией восприятия. Представления анализируются как некоторое изменчивое динамическое образование, всякий раз с учётом определенных условий, вновь создающее и отражающее жизнедеятельность личности. Ряд ученых определяют представление (О.У. Гогицаева, З.Н. Каландаришвили, Ч.В. Кочисов, А.Г., В.К. Кочисов, И.М. Хадикова), как специфическое образование сознания, которое «является формой отражения объективной действительности, переходной от сенсорно-перцептивного к вербально-логическому уровню, следующей за ощущением и восприятием ступенью в прогрессивной линии развития когнитивных процессов» [8; 9; 10].

Основным критерием представлений является их относительная свобода от непосредственного контакта с объектом, это вторичный образ предметов и явлений, не действующие в данный момент на органы чувств, и позволяющие им возникать и существовать на основе следов памяти или воображения. Представления актуализируются в сознании по ассоциациям: «слово-образ», «чувство-образ», а также благодаря действию неосознаваемых механизмов. Субъективные представления объективируются, становясь доступными через словесное описание, графическое изображение и связанное с ними поведение. Сущность представлений заключается в обобщенности образа действительности. Несмотря на то, что образ обладает неполнотой, фрагментарностью, расплывчатостью, неустойчивостью, бледностью в сравнении с образом восприятия, однако, он, не теряет значимые для личности особенности окружающего мира. Итогом или продуктом представления выступает образ-представление, проецирующийся в сфере сознания. Данный подход к представлению связывает его с понятием ментальной или когнитивной репрезентации. Понятие «репрезентация», по словам Е.И. Рогова и Е.М. Третьякова, означает «представленность себе», то есть «...речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя [11; 12].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Представления могут носить и социально-психологический характер, и личностный, который обусловлен социальной позицией самой личности. При этом они являются важнейшим компонентом мировоззрения человека, выполняя функции регуляторов поведения, во многом определяясь профессией, проявляются во всех областях деятельности. Адекватные представления о профессии являются обязательным условием сознательного выбора трудовой деятельности субъектом, учитывающим его интересы, желания, возможности и способности. Уровень сформированности профессиональных представлений является предпосылкой становления активной жизненной позиции человека (А.В. Хуторской, О.С. Шкиль), его успешности в профессиональной деятельности [13; 14]. Представления – основа первичных целей, управляя учебной, профессиональной и любой другой деятельностью, они составляют основное содержание знаний, умений и навыков, особенно тех, которые

связаны с профессиональной деятельностью. Начальный этап развития профессиональных представлений связывается с различными этапами социализации и развития самоидентификации личности. На тех или иных этапах психосоциального развития в школьный период представления более дифференцируются, конкретизируются, а их основе зарождаются профессиональные интересы, идеалы и как результат, начинает формироваться профессиональное самоопределение, которое позволит выпускникам осуществить выбор сферы дальнейшего обучения. Такой выбор зачастую является ошибочным, в связи с неадекватностью или узостью представлений о тех или иных видах деятельности, а также неспособностью молодых людей верно соотносить личные интересы и способности. Однако, в процессе профессионального образования профессиональные представления более конкретизируются, становясь более яркими и конкретными, что зачастую на этом этапе социализации может привести к первому серьезному профессионально-дeterminированному кризису - кризису профессионально-самоопределения.

Профессия представляет сложным миром, в частности, невидимых объектов, переживаний, владения определенными незримыми профессиональными целостностями. Для профессионалов существуют богатые и разнообразные миры впечатлений, материалов для размышления и практического действия.

Естественно, что, располагая в сознании, в воображении «пустотами» по представлению о профессии, трудно обдумывать вопросы выбора будущей специальности [15]. Указанные «пустоты» легко и незаметно заполняются вымыслами, не соответствующими реальности, предположениями; и тогда оказывается, что человек живет, не замечая того сам, в некоем мире ложных представлений, самодельных мифов. Таким образом, важно строить представление о профессии на основе современных сведений. Исходя из выше изложенного, мы охарактеризовали систему представлений о профессии, которая включает в себя следующее:

- представление о своей будущей профессии (реальное – «кем я буду после окончания обучения» и идеальное – профессия, по которой хотелось бы работать);
- главная профессиональная цель (что предполагается делать, чего хотелось бы достичь);
- внешние условия достижения намеченных целей (трудности, возможные препятствия);
- внутренние условия достижения намеченных целей (свои возможности, способности).

Целью нашей работы было определение психологических особенностей представления о профессии на разных этапах профессионального обучения в ВУЗе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Для реализации выше поставленной цели использовалась методика «Незаконченные предложения», которая включает 10 предложений, характеризующих в той или иной степени систему представлений о профессии.

Эмпирическая база исследования: методика «Незаконченные предложения» проводилась на базе Северо-Осетинского государственного университета. Всего в исследовании приняли участие 45 студентов. Из них 11 опрошенных – студенты I курса педагогического факультета, 12 человек – студенты IV курса, 22 – студенты заочного отделения. Полученные результаты обрабатывались методом контент-анализа.

В результате проделанной работы выявились следующие особенности представления о будущей профессии.

Реальное представление о профессии составляет 41,7% у IV курса и связано с воспитанием и обучением детей.

У студентов I курса представление о профессии связывается с областью научных интересов – психология и педагогика (36,4%); у студентов заочного отделения

– характеризуется как оказание помощи людям (29,2%). После окончания обучения студенты I, IV курс предполагают продолжать работать по выбранной профессии (100% и 63,6% соответственно). Студенты заочного обучения также не имеют мотивации к смене профессии (68,2%).

Главной профессиональной целью испытуемых I курса является достижение профессионализма (45,5%), высоких профессиональных результатов (36,4 %).

Студенты IV курса преследуют совершенно другие цели, связанные с работой в образовании (50%). Испытуемые заочного обучения в своей профессиональной деятельности преследуют такую цель, как понимание внутреннего мира ребенка (22,7%).

Препятствиями для достижения поставленных целей у I курса являются личные качества (72,7%) и неуверенность в себе, в своих силах и возможностях (18,2%). У IV курса – недостаточное количество знаний (30,5%) и малое количество практических занятий (16,7%); студентов заочного обучения – постоянное общение (31,8%) и нехватка знаний в области психологии и педагогики (22,7%).

Внутренними условиями, способствующими достижению намеченных целей, являются у I курса – образованность (45,5%) и внимательность (36,4%), IV курса – ответственность (58,3%) и коммуникабельность (33,3%), у студентов заочного обучения – образованность (36,4%) и внимательность (22,7%).

Исходя из проведенного контент-аналитического исследования, можно сделать вывод, что, действительно, в соответствии с этапом профессионального обучения цели профессиональной деятельности меняются. В ходе профессионализации чередуются процессы поиска новых форм деятельности, выполнения и осуществления этих форм, затем изменяются запросы общества к продуктам труда и истощаются психические ресурсы, наступает разрушение старых стереотипов форм деятельности, поиск новых [16]. Эти этапы профессионализации требуют от субъекта труда различных личностных качеств – установки на стабильность, мобильность и переключаемость. Следовательно, перед человеком стоит основная задача – личностно-профессиональное развитие.

Стоит обратить внимание на факторы, которые определяют формирование профессиональных представлений в период профессионального образования. В формировании данной структуры, как и любого сложного явления принимает участие масса детерминант, охватить которые все не представляется возможным, поэтому хотелось бы остановиться на нескольких, наиболее существенных. Профессиональные представления на этапе профессионального обучения складываются гораздо с большей степенью интенсивности чем на всех предшествующих этапах, их формирование имеет четкий вектор, направленный на довольно узкую сферу деятельности, однако проведенные исследования показывают, что в данном процессе у студентов имеются существенные различия, как по степени интенсивности, так и по характеру формирования представлений о будущей профессиональной деятельности. Что вполне объяснимо индивидуальными особенностями самих студентов, в частности такими характеристиками, как особенности мотивационной сферы, связанной с ней степенью вовлеченностью в образовательный процесс, гендерной идентичностью, характерологическими особенностями личности, особенностями и степенью сформированности коммуникативной компетентности; помимо этого на формирование профессиональных представлений оказывают влияние с первого взгляда общие категории, такие как: характер и сочетание учебных дисциплин, различные виды практик, которые в тоже время могут по-разному восприниматься и оцениваться студентами в силу их индивидуальных особенностей, интересов, уже сформировавшихся представлений.

Выше описанные особенности мотивации, гендера, коммуникативных и характерологических свойств личности непосредственно взаимосвязанных, как уже отмечалось, с профессиональными представлениями студентов оказывают влияние на освоение учебных программ, показывая с какой степенью интенсивности они включены в учебный процесс, на что в больше нацелены в изучении тех или иных дисциплин. Учебная деятельность представлена, как проявляемая обучающимся мотивированная активность при достижении целей учения. Особенность учебной деятельности заключается в том, что в этот период человек усваивает знания и формируется как личность. Именно в процессе учебной деятельности в высшем учебном заведении приобретаются знания, вырабатываются практические навыки, обеспечивающие возможность применения этих знаний в определенной сфере деятельности, начинает складываться профессиональное мировоззрение, в результате чего формируются либо корректируются профессиональные представления будущих специалистов [17]. В силу чего степень непосредственной вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность на этапе обучения в высшем учебном заведении является, наряду с личностными характеристиками, одним из факторов, определяющим особенности профессиональных представлений будущих специалистов.

Принятый «Болонский процесс» подчеркивает необходимость использования категории «компетентность» в образовательном процессе, так как наравне с привычными знаниями, умениями и навыками, которые формируются согласно учебным программам различных направлений и профилей подготовки в высших учебных заведениях, в качестве основной задачи выступает развитие профессиональных компетенций.

В качестве критериев профессионализма обычно выделяют: внешние по отношению к человеку (объективные) и внутренние (субъективные). В первую группу критериев входят: количество и качество произведенной продукции, производительность и т.д. Вторую группу составляют: профессионально важные качества (ПВК); профессиональные знания, умения и навыки; профессиональная мотивация; профессиональная самооценка и уровень притязаний; способности к саморегуляции и стрессоустойчивость; особенности профессионального взаимодействия. Однако понятия «компетенция» и «компетентность», хотя в ряде работ и используются как взаимозаменяемые, тем не менее имеют некоторую спецификацию, выражающуюся, прежде всего, в том, что компетентность - это более широкая категория, которая может быть представлена как интегративное качество, определяющее осведомленность личности в какой-либо сфере деятельности, что позволяет охарактеризовать её как совокупность отдельных компетенций, система взаимосвязи между которыми и определяет направленность и вид компетенции. Анализ понятия «профессиональная компетентность» позволяет сделать вывод, что данная характеристика закладывается уже на стадии профессиональной подготовки специалиста, посредством формирования системы его профессиональных компетенций.

А. В. Хуторской рассматривает компетентность студента, как образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения [13]

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что степень вовлеченности в учебную деятельность взаимосвязана и с уровнем сформированности профессиональной компетентности и с характером профессиональных представлений. В связи с чем, основной задачей педагога высшего учебного заведения является

не просто трансляция своих знаний учащимся, но и создание, таких условий, при которых учебная дисциплина становится способом раскрытия собственной активности студентов, активизации их учебной деятельности, раскрытия личного потенциала по средствам осознания важности личной сопричастности процессу обучения. Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости разработки системы дифференцированного психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения и становления студентов, включающей:

- профориентационную поддержку выпускников образовательных учреждений;

- оказание содействия студентам младших курсов в формировании психологической готовности к восприятию информации о специфике профессиональной деятельности;

- помощь студентам в расширении ориентировочной основы представлений о будущей трудовой деятельности и формировании адекватной самооценки соответствия своих целей, мотивов, ценностных ориентаций, личностных и профессиональных качеств специфике профессии;

- содействие расширению видения студентами перспектив саморазвития, самореализации как в специфической предметной, так и в педагогической сферах деятельности;

- содействие в развитии мотивационно-ценностной направленности студентов на будущую профессиональную деятельность на основе формирования осознанного отношения к профессии и самому себе, как будущему специалисту;

- профессиональное консультирование при трудоустройстве, построении профессиональной карьеры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Березина Т.Н. Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения //Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 105 – 116.

2. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога. //Интернет-журнал «Эйдос» – 2007.

3. Власенко С.В., Хрущев В.А. Формирование профессиональной компетентности в работе с детьми группы риска студентов специальности «социальная педагогика и самопознание» //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. №2 (11). С. 21-25.

4. Ульянина О.А., Исаев Р.А. Современные тенденции модернизации высшего профессионального образования в России и за рубежом //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 127-130.

5. Гарифуллина М.М. Особенности развития способности личности к самореализации на разных этапах жизненного пути / М.М. Гарифуллина //Ученые записки Казанского государственного университета.— 2007.—Т.149. Кн.1, Серия Гуманитарные науки. С.95-100.

6. Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В. Развитие доверия у студентов в условиях вуза //Психология – наука будущего. Материалы Международной конференции молодых ученых. Под редакцией: А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенковой, К.Б. Зуева. 2013. С. 148-150.

7. Гуриева С.Д., Тарарухина О.В. Межличностные отношения в организации: динамика развития //Наука - XXI век. Сборник материалов международной научной конференции. Под редакцией И.П. Лотовой, Ф.П. Тарасенко, В.А. Драгавцева, В.К. Спирина, А.В. Козлова. 2015. С. 328-337.

8. Каландаришвили З.Н., Кочисов Ч.В., Гогицаева О.У., Кочисов С.В. Проблема волевой регуляции поведения индивида//Современные тенденции в науке, технике, образовании//Сборник научных трудов по ма- АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

териалам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. 2016. С. 167-169

9. Бесаева А.Г., Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Я-концепция как фактор личностного самоопределения//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №3 (22). С. 30-33.

10. Хадикова И.М. Проблемы поликультурного образования в современной педагогике//Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию профессора К.Е. Гагкаева. Под редакцией Р.П. Бибиловой. 2013. С. 521-524.

11. Рогов Е.И. Роль профессиональных представлений в становлении специалиста в вузе. //Роль представлений в профессиональном становлении личности. Ростов на Дону, 2012.

12. Третьякова Е.М. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза в ходе педагогической практики//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 98-102.

13. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. [Электронный ресурс]/А. В. Хуторской //Интернет-журнал «Эйдос», 2010.

14. Шкиль О.С. Профессиональная адаптация студентов в контексте компетентного подхода //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 137-139.

15. Семенова Е.А.. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Иркутск, 2003 200 с.

16. Хадикова И.М. Условия развития психологической культуры личности студента//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 180-182.

17. Хадикова И.М. Психологические компоненты формирования позитивной этнической идентичности личности//Современное научное знание: теория, методология, практика. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. ООО «НОВАЛЕНСО». 2016. С. 95-96.

18. Маргиева К.Р., Гогицаева О.У. Условия профессионального самоопределения выпускников вузов //Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор: А.Ю. Нагорнова. 2015. С. 480-483.

19. Карпинский, К.В. Смысл жизни: от философских воззрений к психологической теории / К.В. Карпинский // Психологическая служба. – 2005. – № 3. – С. 31–42.

20. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Социально-педагогические основы исследования профессионального самоопределения старшеклассника//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 90-93.

УДК 159

КАРЬЕРА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ: ПАРАДОКСЫ, РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

© 2016

Кочнева Елена Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии

*Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина, Н. Новгород (Россия)*

Костылева Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Институт пищевых технологий и дизайна

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Н. Новгород (Россия)

Арсаква Юлия Евгеньевна, ведущий специалист отдела развития, подготовки и обучения персонала АО «Нижегородский завод 70-летия Победы», Н. Новгород (Россия)

Ильина Елена Вячеславовна, студентка 6 курса, факультет психологии и педагогики

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Н. Новгород (Россия)

Аннотация. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен интересен для научного изучения по многим причинам, назовем некоторые из них: а) проблема карьеры находится на стыке многих научных направлений и к ней обращено внимание ученых: социологов, политологов, психологов, представителей экономики труда и управления; б) в научной литературе выделено несколько подходов к изучению карьеры, в частности, социологический подход, экономический подход, социально-психологический подход, что обуславливает вариативность в объекте и предмете исследования карьеры; в) предмет психологических исследований лежит в рамках различных отраслей психологии: социальной психологии, дифференциальной психологии, гендерной психологии; г) в большинстве современных организаций по-прежнему отсутствует система управления карьерой работников. В статье представлен теоретический анализ исследований, в которых карьера изучалась эксплицитно или имплицитно; обозначены некоторые парадоксы и риски карьерных ориентаций сотрудников, проанализировано влияние индивидуальных показателей жизнестойкости на карьерные устремления работников сферы услуг.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, жизнестойкость, проектирование профессионального будущего, профессиональная «Я-концепция», «Якоря карьеры», мотивационная готовность к профессиональному развитию, социально-трудовая мобильность.

CAREER AS A SUBJECT OF RESEARCH IN PSYCHOLOGY: THE PARADOX, RISKS AND OPPORTUNITIES

© 2016

Kochneva Elena Mikhaylovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Social and organizational psychology»

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin, Nizhny Novgorod (Russia)

Kostyleva Elena Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Humanities sciences», Institute of Food Technology and Design

Branch of the Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University, Nizhny Novgorod (Russia)

Arsakova Julia Evgenyevna, the leading expert of the Department of Development, personnel training JSC «Nizhny Novgorod factory of the 70th anniversary of the Victory», Nizhny Novgorod (Russia)

Ilina Elena Vyacheslavovna, a student of 6 course, faculty of psychology and pedagogy,

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin, Nizhny Novgorod (Russia)

Abstract. Professional career as a socio-psychological phenomenon is interesting for scientific study for many reasons, some of them will be called: a) the problem of career is at the crossroads of many scientific fields, and it brought to the attention of scientists: sociologists, political scientists, psychologists, representatives of labor economics and management; b) in the scientific literature identified several approaches to the study of careers, in particular, the sociological approach, the economic approach, the socio-psychological approach, which causes variation in the object and subject of research careers; c) the subject of psychological the Exploration lies within the various branches of psychology: social psychology, differential psychology, gender psychology; g) in the majority of organizations today is still no system of career management employees. The article presents a theoretical analysis of the studies that have investigated the quarry either explicitly or implicitly; highlights some of the paradoxes and risks of career orientations of employees, analyzed the impact of individual indicators of resilience to career aspirations service workers.

Keywords: career, career orientation, vitality, design professional future, professional «self-concept», «career anchors», motivational readiness to professional-development, social and labor mobility.

Понятие «карьера» (ит. *carriera* – бег, жизненный путь, поприще) в словаре имеет несколько толкований: а) продвижение в какой-либо сфере деятельности; б) достижение известности, славы, выгоды; в) обозначение рода занятий, профессии, например, карьера психолога [1, с. 269].

«В русском языке слово карьера, известно с первой половины XIX века (Кирилов, 1875 г.)» [2, с. 384]. В советские времена чаще всего данное понятие имело негативную окраску, что подтверждается определениями понятий «карьеризм» и «карьерист», которые были представлены в толковых словарях Д.Н. Ушакова и Т.Ф. Ефремовой [3; 4].

Начало систематического изучения профессиональной карьеры как феномена было обусловлено: а) пере-

ходом России к рыночной экономике; б) появлением новых профессий и, в связи с этим, необходимостью освоения нового профессионального опыта; в) модернизацией системы высшего профессионального образования, в основу которой был положен компетентностный подход; г) изменением ценностно-смысловых ориентаций в обществе и т.д.

Анализ тематики диссертационных исследований за период 1998-2014 гг. [5] позволил охарактеризовать современное состояние изучения рассматриваемой проблемы в отечественной психологии. Карьера как предмет исследований встречается во всех психологических специальностях (19.00.05 – 20%; 19.00.13 – 20%; 19.00.01 – 18%; 19.00.07 – 13%; 19.00.03 – 10%; 19.00.06 – 6%; 19.00.04 – 1%). За указанный период было пред-

ставлено к защите около 80 работ, в которых понятие «карьера» изучалось эксплицитно или имплицитно, среди них 18% – диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук, 82% – диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук, в 34% диссертационных работ термин «карьера» встречается в названии работы.

В научной литературе выделено несколько подходов к изучению карьеры, в частности:

а) *экономический, социологический и социально-психологический подходы*, в рамках которых изучаются служебное продвижение работников в сфере производства, социально-профессиональная мобильность работников, влияние индивидуально-психологических факторов на профессиональную успешность (А.Я. Кибанов, Л.Г. Почебут, П.С. Сорокин, В.А. Чикер и др.);

б) *типологический и поведенческий подходы*, в рамках которых изучается поведение и требования к работникам в профессиональном пространстве (Д. Сьюпер, Дж. Холланд и др.);

в) *процессный, статусный и ценностный подходы*, в рамках которых рассмотрены особенности профессионализма и профессиональной культуры в системе государственного управления (В.К. Белолипецкий, В.Г. Игнатов, А.В. Понделков, А.И. Турчинов);

г) *диспозиционный подход* в основе которого лежит прогнозирование социального поведения личности (В.А. Ядов);

д) *акмеологический подход*, который позволил изучать деятельность как карьеру (И.П. Лотова, А.П. Пашкова, М.А. Плотноков, С.А. Ситдикова, Н.А. Тигунцева и др.);

е) *системный подход*, который позволил разработать систему управления развитием карьеры работников (Е.П. Аксенова, С.П. Джанерьян, Н.И. Никольская и др.).

К настоящему времени известны работы, в которых карьера изучалась на разных этапах профессионального становления работников, например, исследовались:

а) характеристики и факторы выбора карьеры в связи с этапами профессионального становления субъекта, а также управление карьерой на разных ее стадиях (Л.А. Зайцева, Ф.С. Исмагилова);

б) карьерную готовность студентов (И.Г. Прокопенко, А.С. Мировано-Тихомирова); карьерные ориентации в структуре Я-концепции и контексте изучения особенностей профессиональной мотивации студентов и молодых специалистов (А.Ф. Джумагулова, А.А. Жданович, А.К. Канаматова, Р.Н. Юндин); сопровождение студентов на этапе планирования карьеры (Ж.Р. Дмитриева, В.В. Жидкова, А.П. Пашкова); психологические факторы, влияющие на карьеру будущих специалистов и возникновение карьерного кризиса (Е.В. Содон, Е.В. Снегова);

в) карьеру в контексте анализа психологического содержания кризиса середины жизни (Т.Ф. Куликова);

г) профессиональное самоопределение и карьеру в условиях безработицы и индустриальные и постиндустриальные теории развития карьеры в контексте изучения психологии профессионального кризиса у безработных (М.А. Бендюков, А.Н. Кошелева).

Проблема построения карьеры, ее гендерные особенности изучались у представителей разных профессиональных сообществ, например: у юристов, следователей и судебных приставов (И.А. Боброва, Н.А. Тигунцева); у служащих страховых компаний (Т.Д. Шерет); у государственных служащих (Д.Б. Волович, О.Е. Илгунова, И.П. Лотова, Е.А. Могилевкин, И.А. Панкратова, О.В. Фаллер); у руководителей (Л.М. Вилкова, Т.Г. Гнедина, А.А. Мигель, А.О. Мокрицкая); у предпринимателей (Ю.Э. Клейманова, А.В. Колодина, С.В. Рудакова); у представителей техноэкономических профессий (И.В. Афанасенко); у спортсменов (Н.Л. Ильина, С.И. Константинова, Н.Б. Стамбулова, А.Д. Черемных); у торговых работников (И.Г. Юркова); у психологов

(А.М. Шевелева) и т.д.

Таким образом, карьера как предмет психологических исследований имеет достаточно широкий спектр интересных результатов для внедрения в практику. В научный обиход введены новые понятия, которые позволили описать:

а) карьерную направленность как феномен (Д.В. Жуина, В.А. Чикер, Э. Шейн и др.);

б) базовые «карьерные-идеи» у «карьерно-успешных женщин» (Н.Б. Стамбулова);

в) психологические факторы возникновения карьерного кризиса (комплекс психологических особенностей и комплекс объективных обстоятельств) (Е.В. Снегова);

г) социально-психологические факторы карьерной направленности (статус/власть, творчество/обучение, финансовое благополучие) (А.О. Мокрицкая);

д) структурные составляющие представлений о профессиональной карьере (представления о профессии, о себе как профессионале, о своем профессиональном будущем и карьерные ориентации) (Н.Л. Кирт) и многое другое.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления различий показателей, характеризующих карьерные ориентации и особенности жизнестойкости, и определения их взаимосвязи у работающих в сфере услуг мужчин и женщин. Общий объем выборки составил 280 человек, из них 130 человек – это сотрудники организаций, занимающих руководящие должности с диапазоном управления от 10 до 26 человек. В соответствии с задачами исследования общая выборка была дифференцирована в зависимости от пола и занимаемой должности.

Для изучения карьерных ориентаций была использована методика «Якоря карьеры» (Э. Шейна), адаптированная Л.Г. Почебут и В.А. Чикер [6], а для исследования особенностей жизнестойкости использовался «Тест жизнестойкости» – методика С. Мадди, адаптированная Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [7].

Анализ полученных результатов по методике «Якоря карьеры» позволил констатировать, что:

практически отсутствуют различия показателей, характеризующих выраженность карьерных ориентаций у мужчин и женщин руководителей, так и у мужчин-руководителей, и у женщин-руководителей наиболее выражены показатели по шкалам «Менеджмент» (8,0 / 6,5), «Служение» (7,5 / 7,5).

Однако, если мужчины-руководители в большей степени ориентированы на создание чего-то нового, готовы рисковать и преодолевать препятствия («Предпринимательство» – 7,25), то женщины-руководители в большей степени ориентированы на интеграцию разных сторон жизни (семья, карьера, саморазвитие) («Интеграция стилей жизни» – 6,5). Самым незначимым показателем для данных групп респондентов оказался показатель по шкале «Стабильность местожительства» (4,7 – мужчины-руководители, 4,2 – женщины-руководители); мужчины-подчиненные в большей степени ориентированы на независимость («Автономия» – 7,8), тогда как женщины-подчиненные – на стабильность места работы («Стабильность места работы» – 8,6). Самым незначимым показателем для данных групп респондентов оказался показатель по шкале «Вызов» (4,2), т.е. конкуренция, решение трудных задач, победы, все это не является для них карьерными ориентациями.

Сопоставляя результаты, характеризующие выраженность карьерных ориентаций в группах респондентов: мужчины / женщины руководители; мужчины-руководители / женщины-подчиненные; женщины-руководители / женщины-подчиненные; мужчины / женщины подчиненные, мы обнаружили статистически значимые различия в некоторых из них (таблица 1).

Таблица 1 – Выраженность различий, характеризующих карьерные ориентации респондентов по методике Э. Шейна «Якоря карьеры» (t – критерий Стьюдента) ($n=280$)

№ п/п	Наименование шкал	м/ж подчиненные	м/м	ж/ж	м/ж руководители
1	Профессиональная компетентность	1,61	0,23	1,15	0,08
2	Менеджмент	1,52	3,97***	0,36	2,73**
3	Автономия	1,7	1,5	0,61	0,25
4	Стабильность м/работы	2,14*	1,03	4,06***	0,31
5	Стабильность м/жительства	1,69	0	2,2	0,36
6	Служение	1,97*	3,22**	1,69	0,12
7	Вызов	0	2,64**	0,22	1,46
8	Интеграция стилей	1,49	0,22	0,76	0,95
9	Предпринимательство	0,36	1,37	0,17	0,78

Примечание: Обозначены статистически значимые различия: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

По шкале «Менеджмент» обнаружены статистически значимые различия в группах респондентов мужчины-руководители / мужчины-подчиненные ($t_{змл.} = 3,97, p \leq 0,001$) и мужчины / женщины руководители ($t_{змл.} = 2,73, p \leq 0,01$). Мужчины-руководители в большей степени ориентированы на интеграцию усилий других людей и выполнение управленческих функций.

По шкале «Стабильность места работы» обнаружены статистически достоверные различия в группах респондентов женщины-руководители / женщины-подчиненные ($t_{змл.} = 4,06, p \leq 0,001$) и мужчины / женщины подчиненные ($t_{змл.} = 2,14, p \leq 0,05$). Женщины-подчиненные в большей степени ориентированы на поиск надежной организации, которая имеет хорошую репутацию.

По шкале «Служение» обнаружены статистически значимые различия в группах респондентов женщины / женщины подчиненные ($t_{змл.} = 1,97, p \leq 0,05$) и мужчины-руководители / мужчины-подчиненные ($t_{змл.} = 3,22, p \leq 0,001$). Мужчины-подчиненные в меньшей степени в рамках данной выборки ориентированы на «помощь людям».

По шкале «Вызов» обнаружены статистически достоверные различия в группах мужчины-руководители / мужчины-подчиненные ($t_{змл.} = 2,64, p \leq 0,01$). Мужчины-подчиненные в меньшей степени в рамках данной выборки ориентированы на риск, решение трудных задач, преодоление препятствий и т.д.

По данным А.В. Халудоровой, для большинства современных студентов ведущей карьерной ориентацией является стабильность места работы [8]. В рамках нашего исследования в большей степени ориентированы на данный показатель среди работающих респондентов женщины-подчиненные. На наш взгляд, это объясняется несколькими фактами: а) студенты на этапе обучения в вузе еще недостаточно хорошо осведомлены о рынке труда и их первостепенной задачей по окончании вуза является трудоустройство. Учитывая установки современных молодых людей, особенности их ценностно-смысловой сферы и данные о безработице среди молодежи, можно прогнозировать некоторые риски, которые могут подстергать их в начале профессиональной деятельности; б) женщины-подчиненные в силу напряженной ситуации в сфере экономике в целом по стране опасаются потерять работу [9,10,11,12,13].

Анализ полученных результатов по методике «Тест жизнестойкости» позволил констатировать, что:

у респондентов в группах мужчины/женщины подчиненные, мужчины руководители / мужчины подчиненные и женщины руководители / женщины подчиненные отсутствуют статистически значимые различия в показателях по шкалам «Вовлеченность», «Контроль» и «Принятие риска», т.е. большинство респондентов имеют достаточный уровень жизнестойкости в целом, который препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях;

у респондентов мужчины / женщины руководители обнаружены статистически достоверные различия по шкалам «Контроль» и «Принятие риска», т.е. в рамках данной выборки мужчины-руководители в большей сте-

пени убеждены в том, что они могут повлиять на результаты происходящего и все, что с ними происходит – это происходит за счет знаний и опыта (Таблица 2).

Таблица 2 – Выраженность различий, характеризующих особенности жизнестойкости респондентов по методике «Тест жизнестойкости» (t – критерий Стьюдента) ($n=280$)

№ п/п	Наименование шкал	м/ж подчиненные	м/м	ж/ж	м/ж руководители
1	Вовлеченность	1,24	0,14	1,26	0,29
2	Контроль	1,56	1,35	1,31	3,62**
3	Принятие риска	0,82	1,41	0,4	2,51*

Примечание: Обозначены статистически значимые различия: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$

С целью выявления связи показателей, характеризующих жизнестойкость респондентов и их карьерные ориентации, был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона. По итогам сопоставления результатов было обнаружено, что существует связь в группах мужчины / женщины руководители между показателями: а) «Профессиональная компетентность» и «Вовлеченность» ($r_{xy} = 0,33$ и $r_{xy} = 0,26, p \leq 0,01$ соответственно); б) «Менеджмент» и «Контроль» ($r_{xy} = 0,51$ и $r_{xy} = 0,36, p \leq 0,01$ соответственно); в) «Вызов» и «Принятие риска» ($r_{xy} = 0,5$ и $r_{xy} = 0,22, p \leq 0,01$ соответственно). В группе мужчины руководители обнаружена также связь между показателями: а) «Служение» и «Принятие риска» ($r_{xy} = 0,42, p \leq 0,01$); б) «Предпринимательство» и «Принятие риска» ($r_{xy} = 0,54, p \leq 0,01$). В группе респондентов женщины подчиненные выявлена корреляционная зависимость между показателями «Интеграция стилей» и «Вовлечение» ($r_{xy} = 0,38, p \leq 0,01$). В группе респондентов мужчины подчиненные не обнаружено корреляционной зависимости между показателями, характеризующими карьерные ориентации, и показателями жизнестойкости.

Критериями удавшейся карьеры, по мнению В.А. Чикер, «являются удовлетворенность жизненной ситуацией (субъективный критерий) и социальный успех (объективный критерий)» [14, с. 85]. На профессиональную «Я-концепцию», которая у каждого человека складывается по итогам принятия определенных карьерных решений, оказывают влияние многие факторы, например такие как: а) мотивационная готовность работников к профессиональному развитию [15]; б) социально-трудовая мобильность работников на рынке труда [16]; в) индивидуально-психологические особенности индивида, оказывающие влияние на его способность осуществлять выбор [17] и проектировать свое профессиональное будущее [18].

Для нас проблема изучения карьеры как психологического феномена важна в рамках уточнения психологических условий профессионального взаимодействия психологов и педагогов в едином образовательном пространстве [19], а также в контексте разработки модели проектирования профессиональной карьеры педагогами и практическими психологами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.- сост. Е.С. Зенович. М.: ООО «Агентство «КРПА «Олимп»: ООО «Изд-во АСТ». 2003. 778 с.
2. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2т. 9-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Медиа; Дрофа. 2009. Т.1 623 с.; Т.2 559 с.
3. Ефремова Т.Ф. Новый толковый словарь русского языка. URL: <http://goo.gl/nAX4oD>
4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь. URL: <http://goo.gl/jjWLPX>
5. Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: <http://www.dissercat.com>
6. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь. 2004. 176 с.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл. 2006. 63 с.

8. Халудорова А.В. Взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций современных студентов // Вестник Бурятского ГУ, 2010, № 5. URL: <http://goo.gl/1dTvTZ>

9. Занятость и безработица в Российской Федерации: отчет Федеральной службы государственной статистики. URL: <http://goo.gl/K8YWaA>

10. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 372 с.

11. Котоманова О.В. Профессиональная карьера как путь личностного развития женщин // Вестник Бурятского ГУ. 2015. №5. с. 102-106.

12. Кочнева Е.М., Костылева Е.А., Морозова Л.Б. Установка современной молодежи на успех: перспективы, риски и возможности // European Social Science Journal. 2016. №1. том 2. с. 367-371

13. Кочнева Е.М. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов в контексте оценки их готовности к проектированию профессионального будущего // European Social Science Journal . М. 2014. №3 (41). том 2.

14. с. 100-108

15. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь. 2004. 176 с.

16. Власенко С.В., Батырбаева Н.К. Самостоятельная работа педагогов в период повышения квалификации, как основное условие профессионального развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). с. 18-20. URL: <http://goo.gl/n1myE6>

17. Иванова Т.Н. О социально-психологической и экономической эффективности трудовой мобильности молодежи на рынке труда // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). с. 126-129. URL: <http://goo.gl/n1myE6>

18. Чиркова Т.И., Кочнева Е.М. Свобода выбора и профессиональная ответственность в структуре проектировочной деятельности будущих психологов // Сетевое издание «Вестник Мининского университета». 2014. № 4. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru>

19. Кочнева Е.М., Орлова К.Е. Осознанное построение студентами своих профессиональных перспектив на этапе вузовского обучения // Вестник ТГПУ. 2014. № 5(146). с. 99-104

20. Кочнева Е.М. Психологические условия профессионального взаимодействия практического психолога и педагога в едином образовательном пространстве: диссер. ... к.психол.н.: 19.00.07. – Н.Новгород, 2004. 168 с.

УДК 159.95

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

© 2016

Мамедова Лариса Викторовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедры
«Педагогика и методика начального обучения»

*Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального
университета им. М.К. Аммосова, Нерюнгри (Россия)*

Сергиевич Александр Александрович, кандидат биологических наук, научный сотрудник
медико-биологической лаборатории

*Школа искусства, культуры и спорта Дальневосточного федерального университета,
Владивосток (Россия)*

Хороших Павел Павлович, студент кафедры «Педагогика и методика начального обучения»

*Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального
университета им. М.К. Аммосова, Нерюнгри (Россия)*

Аннотация. В статье рассматриваются основные исследования, посвященные проблеме когнитивных стилей. Авторами было отмечено, что существуют основные противоречия в изучение данной проблематики. Вопрос о когнитивных стилях рассматривается большинством ученых в контексте одного-двух когнитивных стилей, не учитывая весь диапазон данной научной области. Такой избирательный подход ведет к размытию истинных результатов исследований и становится причиной появления существенных противоречий между работами различных авторов. Существующие модели когнитивных стилей лишь поверхностно отражают возможные способы их объединения, не учитывая специфику их внутреннего содержания. Также авторы статьи поднимают вопрос о методах, используемых в различных исследованиях. Использование различного методологического материала становится причиной того, что результаты исследований, направленные на изучение одной и той же области, не коррелируют друг с другом. Кроме этого, ориентирование на исследование когнитивных стилей у лиц с патологией психического развития способствует переориентированию всей парадигмы исследований. Исходя из озвученных проблем, авторами статьи выдвигается мнение, что только комплексное изучение когнитивных стилей, которые будет учитывать полный спектр данного явления, может стать основной действительно глубокого и целостного изучения и понимания данной области психологической науки.

Ключевые слова: дифференциальная психология, индивид, когнитивный стиль, полнезависимость / полезависимость.

MODERN FEATURES OF STUDYING OF COGNITIVE STYLES

© 2016

Mamedova Larisa Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, dean of department
«Pedagogy and methodology of primary education»

*Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University
named after M.K. Ammosova, Nerungri (Russia)*

Gudkov Yuriy Eduardovich, candidate of pedagogical sciences, Dean of department
«Theory and Methodology of Physical Culture and Sport and Health Recreation»

School of Art, Culture and Sport, Far Eastern Federal University, Vladivostok (Russia)

Sergieovich Alexandr Alexandrovich, candidate of biological sciences, Research Fellow
of Biomedical Laboratory

School of Art, Culture and Sport, Far Eastern Federal University, Vladivostok (Russia)

Khoroshikh Pavel Pavlovich, student of department «Pedagogy and methodology of primary education»

*Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University
named after M.K. Ammosova, Nerungri (Russia)*

Abstract. The article reviews the main studies on the problem of cognitive styles. The authors noted that there are basic contradictions in the study of this problem. Question about cognitive styles is considered by most scholars in the context of one or two cognitive styles, not considering the whole range of the given scientific field. Such selective approach leads to blurring of the true results of the research and becomes the cause of significant contradictions between the works of various authors. Existing models of cognitive styles is only superficially reflect the possible ways of combining them, not taking into account the specifics of their internal content. Also the authors of the article raise the question about the methods used in various studies. The use of different methodological material is the reason that the results of the research aimed at studying the same region, do not correlate with each other. In addition, the orientation to the study of cognitive styles in individuals with disorders of mental development contributes to the reorientation of the entire research paradigm. Proceeding from the mentioned problems, the authors put forward the view that only a comprehensive study of cognitive styles, which will take into account the full range of this phenomenon, may be a major really deep and holistic understanding of the field of psychological science.

Keywords: differential psychology, individual, cognitive style, independence/dependence.

Исследование когнитивных стилей как отдельное направление дифференциальной психологии получило свое развитие в 60-е годы XX века. Однако на настоящий момент возникла проблема унификации различных подходов к этому вопросу. Как отмечают некоторые исследователи, впервые на когнитивные стили как на один из теоретических конструктов и возможный предмет эмпирических исследований было обращено внимание во второй половине 20 века. Несмотря на это, в некоторых работах указывается что впервые понятие «когнитивный стиль» (КС) было употреблено в работах А.

Адлера, где КС трактовался как особая совокупность индивидуальных познавательных процессов, предопределяющих использование различных исследовательских стратегий [1]. В дальнейшем Г. Олпорт рассматривает КС как средства и способы получения цели, т.е. интегральную систему личности инструментального порядка [3]. Работы А. Адлера и Г. Олпорта стали основой для смещения траектории с вопросов общей психологии развития к учету индивидуальных психологических отличий. М.А. Холодная, рассматривая общую проблематику становления стилевого подхода, отмечает, появление

и введение в психологическую науку термина «стиль» позволило констатировать сам факт наличия различных индивидуальных отличий каждого индивида, которые более не считались случайными ошибками и неточностями психологических исследований [4; 26].

Однако существует другая позиция, сторонники которой считают, что гипотетическим конструктором КС становятся лишь в 60-е годы. На этот процесс повлияло развитие когнитивной психологии. В рамках данного направления в анализ познавательных явлений и процессов включался конструкт «познавательной структуры». Именно эту роль и играли когнитивные стили.

В настоящее время когнитивные стили трактуются как особая форма проявления общего интеллекта. Однако можно заметить, что во многих работах конца 80-х – начала 90-х годов наблюдается гиперболизация термина «стиль». Это послужило фактом того, что когнитивный стиль стал рассматриваться как глобальное образование, проявляющееся сходным образом в познании, поведении, общении и профессиональной деятельности. На наш взгляд большинство из данных исследований носят больше прикладной, нежели теоретический характер и становятся причиной размытия границ в области исследования когнитивных стилей. Мы считаем, что понятие «когнитивный стиль» следует воспринимать в первую очередь как индивидуальные различия в процессе переработки информации, а также, как типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы.

На сегодняшний день большинством исследователей выделяется около 15-20 различных когнитивных стилей. Но существует проблема в построении единой систематизации когнитивных стилей. Это связано с тем, что последние исследования основываются на создании комплексных когнитивных стилей, образованных при слиянии нескольких сходных когнитивных стилей. Большинство ученых в настоящий момент ссылаются на двухмерную матрицу когнитивных стилей, предложенную Nosal [17; 29]. Данная матрица позволяет соотносить феноменологию когнитивных стилей как с теорией переработки информации, так и с теориями способностей. Но несмотря на наличие подобной классификации, большинство эмпирических исследований не затрагивает изучение всех когнитивных стилей, останавливаясь лишь на изучении отдельных характеристик.

Говоря о возможности структурирования когнитивных стилей, необходимо отметить модель когнитивных стилей, предложенную Б. Эрманом и Б.Л. Ливер [21]. Данная модель построена на основе двух конструкторов высшего порядка – «синопсис – экстазия». Как отмечает Жирнова И.Л., данные конструкторы можно понимать как биполярные явления, которые с одной стороны, отражают целостный процесс, а с другой – отдельные элементы данного процесса [22; 30]. На основе разграничения данных массивов с каждым из них соотносятся определенные параметры когнитивных стилей, которые были заимствованы авторами из уже известных работ исследователей по когнитивным стилям. Стоит также отметить, что система, предложенная М. Эрманом и Б.Л. Ливер, в большей степени посвящена степени осознанности контролируемого обучения. Как указывают исследователи [23], данная модель носит больше прикладной характер, позволяя выявить информацию по изучению языков и о студентах, которые изучают иностранные языки. Данная модель была апробирована на студентах групп иностранных языков, и позволила выявить особенности каждого из входящих в ее структуру компонентов. Плюсом данной модели можно считать также и то, что входящие в ее структуру компоненты могут комбинироваться в различных вариациях, что позволяет создавать различные виды комбинаций в единой системе.

Важно обратиться к вопросу о современных исследованиях когнитивных стилей. В последнее время опубликовано много работ, посвященных изучению взаи-

мосвязи когнитивных стилей с различными свойствами личности. Исследование конформных реакций у людей, относящихся к разным полюсам «полезависимости» показало, что полезависимые испытуемые проявляют большее количество конформных реакций. Однако в этом исследовании было отмечено, что различия в уровне конформности могут проявляться только в ситуации реального взаимодействия с другим индивидом. Тем не менее, данные, полученные в ходе эксперимента Т. Dowd и Shauna L. Clen, свидетельствуют об отсутствии какой-либо значительной связи между способностью к эмпатии и полнезависимостью [8; 24]. Авторы отмечают в своей работе, что люди, независимо от принадлежности к одному из полюсов, способны к хорошему пониманию другого человека.

Исследования, посвященные изучению связи полезависимости с тревожностью, также обладают достаточно большим уровнем противоречий. В работах самого Г. Виткина было отмечено, что полезависимые люди обладают более слабым поведенческим контролем, а также являются носителями менее отработанных защитных механизмов [16]. Вследствие этого Г. Виткин делает вывод, что полезависимые индивиды должны проявлять большую тревожность, чем полнезависимые. Исследования Г. Виткина могут быть подтверждены данными, полученными М.А. Cohen и D.C. Dennett, которые свидетельствуют о том, что в условиях сенсорной изоляции у полезависимых индивидов наблюдается тревожность, а у полнезависимых – гнев с тревогой [7]. Но следует отметить, что исследования Miller M.V. демонстрируют отсутствие значимой связи между полнезависимостью и тревожностью [14; 25]. Основываясь на расхождении эмпирических данных, Adebisi Thomas Ajibade с коллегами решили учесть уровень интеллекта как решающий показатель зависимости тревожности и полнезависимости [5]. В ходе обработки полученных в ходе исследования данных учитывалась тревожность, выявленная с применением опросника Спилбергера, а также полнезависимость, определенная у респондентов с помощью теста «Замаскированные фигуры». Результаты показали отсутствие значимых связей как для ситуативной, так и для личностной тревожности. В работе Artishcheva L.V. был использован другой методологический материал [6]. Тревожность у студентов-психологов он определял по частоте пульса, а для изучения показателя полезависимости использовал тест «Рамка и стержень». Исследование дало качественно новые данные. Было выявлено, что полнезависимость соответствует среднему уровню тревожности. Группа испытуемых с полезависимым стилем обладала как низкими, так и высокими показателями тревожности. Было также определено, что полезависимые лица имеют общую предрасположенность к тревожности в ситуации оценки социальных качеств.

Были также предприняты попытки сравнить показатели полезависимости и полнезависимости с результатами различных многофакторных методик. Наиболее полное сравнение провела Kozhevnikova M., сравнив данные полезависимости с ММП1 [12]. Значимые различия были обнаружены лишь по шкале F, где полезависимые лица демонстрировали более высокие значения в сравнении с полнезависимыми индивидами. Важно также отметить, что в данном исследовании подтвердилась точка зрения, что между полнезависимостью и тревожностью отсутствует какая-либо существенная связь.

Frederick S. в своих работах помимо исследования полезависимости обращается также и к другому когнитивному стилю – понятийной дифференцированности [10]. Его исследования также находятся в русле сравнения когнитивных стилей и различных свойств личности. Для выявления личностных свойств был использован 16-факторный опросник Кеттелла. Измерение степени понятийной дифференцированности происходило по

методике сортировки объектов Гарднера. Автором отмечена значительная положительная связь между высокой понятийной дифференцированностью и интроверсией. Однако при сопоставительном анализе данного когнитивного стиля с другими методиками определения интроверсии данная связь не прослеживается. В работе приводится очень важное пояснение, что различные показатели, используемые как равнозначные для измерения полнезависимости, на самом деле отражают разные личностные особенности.

В последнее время получило широкое развитие исследование когнитивных стилей в области педагогики. Однако стоит отметить, что данные исследования как правило посвящены не комплексному исследованию когнитивных стилей, а лишь полнезависимости и понятийной дифференцированности. Данные, полученные в ходе эксперимента Richard E. Mayer и Laura J. Massa, свидетельствуют о прямой положительной связи полнезависимости с креативностью [13;27]. Стоит также отметить, что понятийная дифференцированность связана с креативностью криволинейной зависимостью. Вследствие этого высокая продуктивность дивергентного мышления соответствует высокому и низкому значению понятийной дифференцированности. Авторы также интересовались вопросом о взаимосвязи когнитивных стилей и уровня интеллекта. В отличие от предыдущих экспериментов, полнезависимость определялась не классической методикой «Замаскированные фигуры», а методикой «АКТ-70», рассчитанной на проведение групповых исследований. Уровень интеллекта определялся батареей тестов Векслера. Однако были обнаружены значимые связи уровня интеллекта лишь с количеством правильных решений и общей продуктивностью. Также полнезависимость тесно коррелирует с уровнем вербального интеллекта, хотя изначально можно было предположить наличие высокой корреляции с невербальным интеллектом. При сопоставлении показателей понятийной дифференцированности и интеллекта было обнаружено почти полное отсутствие связи между этими показателями. Это позволяет сделать вывод о том, что понятийная дифференцированность обладает большой автономией от уровня интеллекта. Авторы отмечают о отрицательной связи между понятийной дифференцированностью и вербальным интеллектом.

Большое количество эмпирического материала касается изучению проблемы влияния когнитивного стиля на успешность обучения. Значительная часть всех работ связана с изучением полнезависимости различных групп обучающихся. Kathy Pezdek и Shirley Lam в своих трудах отмечают об обнаруженной в ходе обработки полученных эмпирических данных положительной связи между полнезависимостью, креативностью и академической успеваемостью [15]. Эти данные подтверждаются также в работах Henry L. Roediger III, Mary A. Puse, которые отмечают, что большое количество респондентов с высшим образованием являются представителями полнезависимого когнитивного стиля [11;28]. По мнению авторов, обучение способствует развитию полнезависимого стиля мышления и восприятия. Авторский подход в данной проблематике развил John Dunlosky с коллегами [9]. Он сравнивал проявление когнитивных стилей полнезависимости и понятийной дифференцированности с индивидуальными особенностями конспектирования учебного материала. В анализе конспектов учебного материала учитывалось общее количество слов в конспекте, сложные предложения, сокращенные слова, синонимы, перифразы и т.п. Было замечено, что полнезависимость и высокая понятийная дифференцированность оказывают положительное влияние на академическую успеваемость. Был сделан вывод о том, что способность к срочной переработке информации при конспектировании лекции или научной литературы можно считать одним из факторов академической успеваемости в вузе. Этот фактор связан с высоким уровнем

полнезависимости.

В настоящее время «когнитивный стиль» воспринимается как междисциплинарная область. Большое количество исследователей обращают внимание на связь когнитивных стилей и языка. Болотина Н.В. в своих исследованиях поднимает вопрос о когнитивном стиле языковой личности. Развитие данного направления можно связать с развитием антропоцентрического подхода в современном гуманитарном знании, а также появлением когнитивно-дискурсивной парадигмы в психолингвистическом анализе текста. Согласно данному подходу, когнитивный стиль языковой личности можно рассматривать как на этапе восприятия и интерпретации текста, так и на этапе текстообразования [19]. Однако методология исследования когнитивных стилей в данном направлении связана с коммуникативной стилистикой текста, теории языковых ассоциаций, и теории смыслового развертывания текста. Однако мы считаем, что использование неспецифического методологического аппарата ведет к искажению понимания когнитивного стиля. Более полный и точный подход в исследовании когнитивных стилей и языковой деятельности представлен в работе Зайцевой В.Н. Исследование было посвящено анализу взаимосвязи такого когнитивного стиля, как «конкретная/ абстрактная концептуализация» с языком [20]. В работе методика проведения исследования данного когнитивного стиля с учетом уровня абстрагирования на языковом уровне. Автор приходит к выводу, что любая человеческая деятельность находит свое отражение в языке и может быть таким образом исследована. Ценность данного исследования именно в точности методики исследования данного когнитивного стиля.

Помимо исследований, связанных с конкретно психологическим знанием, а также с прикладными вопросами когнитивной науки, большое значение имеет изучение самой природы когнитивных стилей. Это направление исследований связано с психофизиологией и развивается на стыке междисциплинарного взаимодействия. Важным теоретическим и эмпирическим базисом для дальнейших исследований в данном направлении можно считать работы профессора Э. Голдберга [2]. Он исследовал когнитивные стили с точки зрения нейропсихологической теории, а также функциональной организации коры головного мозга. Большое значение в работах Э. Голдберга также уделяется и гендерному аспекту. В основе методологического аппарата, используемого автором, лежит разработанный им Тест Когнитивной Склонности (Cognitive Bias Test – CBТ). Стоит также отметить, что в эксперименте принимали участие пациенты с изолированными повреждениями левой лобной доли или правой лобной доли, мужчины и женщины. Яркая выраженность полнезависимого поведения у мужчин наблюдалась в случае повреждения правой лобной доли. Полнезависимое поведение было характерно для пациентов с повреждением левой лобной доли головного мозга. Обращаясь к анализу полученных данных у женщин, автор приходит к выводу, что повреждение лобных долей у женского пола вне зависимости от локализации приводит к проявлению крайне полнезависимого поведения. Э. Голдберг предполагает, что данные исследования помогут преобразовать нейропсихологию как науку чисто эмпирической сферы в полноценную науку теоретических дисциплин. Изучение когнитивных различий между полами, по мнению автора, также одна из ключевых задач современной нейропсихологии.

Стоит отметить, что в настоящий момент всё больше работ обращено к области изучения когнитивных стилей в структуре патопсихофизиологических механизмов. Работа Е.Л. Коробовой охватывает исследование когнитивных стилей у больных шизофренией [18]. Автор исследует особенности когнитивных стилей у больных шизофренией: полнезависимость/полнезависимость, узкий/широкий диапазон эквивалентности, ригидный/гибкий познавательный контроль, импульсивность/реф-

лективность. Широкий охват когнитивных стилей обеспечил использование большого количества методик исследования. Анализ результатов свидетельствует о значительных нарушениях механизма произвольного интеллектуального контроля. Стилиевые показатели подвергались анализу с учетом феномена расщепления полюсов когнитивных стилей.

Подводя общий итог, можно сказать, что современные исследования когнитивных стилей - одно из перспективных направлений психологии. Однако существует большое количество нерешенных вопросов, связанных с данной областью исследования. Одна из ключевых проблем – это «узость» восприятия когнитивных стилей. Большинство эмпирического материала основано на изучении лишь отдельного когнитивного стиля - «полезависимость/полнезависимость». Однако для создания полноценной картины влияния когнитивных стилей на различные личностные факторы, следует учитывать комплекс когнитивных стилей в целом. Изучение лишь отдельных компонентов на влияние комплексных структур психики ведет к получению результатов с низким уровнем достоверности. Например, сопоставление полнезависимости и свойств личности не прослеживается четкая связь. Однако взаимосвязь выявляется при сравнении этого параметра с уровнем интеллекта. По нашему мнению, для полного и глубокого понимания такой области психологических знаний, как когнитивные стили, необходимо проводить исследования индивидов по всему диапазону когнитивных стилей, что позволит составить полноценную картину этого явления.

Методологический аппарат, используемый во время проведения экспериментов, также на настоящий момент является спорным, так как он не учитывает многих моментов, выявляемых во время исследования, например, феномен расщепления когнитивных стилей. Многими авторами отмечено, что чем больше различаются методы определения свойств личности и когнитивного стиля, сопоставляемого с ним, тем менее вероятна связь между ними. Также методики, используемые авторами, позволяют получить лишь узконаправленные данные, которые сложно в дальнейшем использовать для построения теоретического базиса. Наиболее перспективными в области когнитивной науки являются междисциплинарные исследования, особенно в области нейропсихологии и патопсихологии.

Когнитивный стиль – это способ переработки информации, и следовательно проявление его более ярко наблюдается в действии, нежели в рефлексии. Поэтому мы считаем, что на сегодняшний день требуется пересмотреть методологический материал, используемый в исследованиях и расширить диапазон изучаемых когнитивных стилей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев : Наука жить, 1997.
2. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация/ Пер. с англ. Д.Бугакова. М.: Смысл, 2003.
3. Олпорт, Г. Личность в психологии. — М. :«КСП+» ; СПб. : «Ювента», (При участии психологического центра «Ленато», СПб.), 1998.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
5. Adebisi T. A. Effects of Cognitive Styles and Understanding of Concept on Achievements of Students in Secondary School Physics Practical// Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS). - 2015. V. 6, № 2. С. 123-127
6. Artischeva L.V. Mental State Image of People with Various Poles of Cognitive Styles// Adv. Environ. Biol. 2014. V. 8, №13. С. 349-353
7. Cohen M.A., Dennett D.C. Consciousness cannot be

separated from function // Trends Cogn. Sci. 2011. V. 15, № 8. С. 358–364.

8. Down T., Shauna L. Clen. Specialty practice of cognitive and behavioral psychology//Professional psychology: Research and Practice. 2010. V. 41, № 1. С. 89-95.
9. Dunlosky J., Katherine A. Rawson, Elizabeth J. Marsh, Mitchell J. Nathan, Daniel T. Willingham. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology// Psychological Science in the Public Interest. 2013. V. 14, № 1. С. 4 – 58
10. Frederick S. Cognitive Reflection and Decision Making// Journal of Economic Perspectives. 2005. № 19. С. 5-42
11. Henry L. Roediger III, Mary A. Pyc. Inexpensive techniques to improve education : Applying cognitive psychology to enhance educational practice. //Journal of Applied Research in Memory and Cognition. 2012. № 1. С. 242–248
12. Kozhevnikova M. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style// Psychological Bulletin. 2014. V. 133, № 3. С. 464-481
13. Mayer R. E., Massa L. J. Three Facets of Visual and Verbal Learners: Cognitive Ability, Cognitive Style, and Learning Preference // Journal of Educational Psychology. 2003. V. 95, № 4. С. 833-846
14. Miller, M.B. Individual differences in cognitive style and strategy predict similarities in the patterns of brain activity between individuals// NeuroImage. 2011. № 12. P. 34-45
15. Pezdek K., Lam S. What research paradigms have cognitive psychologists used to study “False memory,” and what are the implications of these choices?// Consciousness and Cognition. 2007. № 16. С. 2–17
16. Witkin H.A. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N.Y.: USA Press, 1982.
17. Nosal C. S. Psychologiczne modele umyslu [Psychological models of mind]. Poland: PWN, 1990.
18. Коробова Е. Л. Когнитивные стили у больных шизофренией // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №33. С. 23-27
19. Болотнова Н. С. К вопросу о понятии «Когнитивный стиль языковой личности» // Вестник ТГПУ. 2012. №10 (125). С.164-168.
20. Зайцева В. Ю. Взаимосвязь когнитивного стиля «Конкретная / абстрактная концептуализация» с языком // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. 2012. №76. С.1094-1103.
21. Ehrman M.E., Leaver B.L. Cognitive styles in the service of language learning // Sistem. 2003. № 31. P. 393 – 415
22. Жирнова И. Л. Модель структуры и видов когнитивных стилей Эрман-Ливер // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2011. №2 (18). С.217-224.
23. Жирнова И. Л. Выявление когнитивных стилей студентов, изучающих иностранные языки // Среднее профессиональное образование. 2011. №6. С.55-56.
24. Прохорова М. В., Тергулова А. Д. Диагностика адапторско-инноваторского когнитивного стиля // Вестник ННГУ. 2014. № 2-1. С.400-406.
25. Сегеда Т. А. Дифференцированное обучение школьников на основе вариантов когнитивных стилей // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №4. С.33-37.
26. Каменских Д.В. Дихотомия «Интегральность - дифференциальность» как сквозная характеристика когнитивного стиля // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №1-2. С.200-203.
27. Порфирьева Н. М. Гармоничный когнитивный стиль как оперирование словесно-логическими и образными компонентами мышления // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. №129.

УДК 070.11: 37.017: 159

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2016

Меджидова Латифа Сабир кызы, докторант кафедры психологии,
учитель начальных классов лицея «Зенги»

Институт проблем образования, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Семья, как первичная ячейка общества, основывается на многих ценностях и нормах культурных институтов, в том числе и национально-духовных ценностях. Каждая этническая группа, нация обладает такими ценностями, поскольку прошла длительный исторический путь развития совместной социальной жизни, в течение которой, благодаря общности языка, религии, материального и духовного производства, обладает возможностями для самоидентификации. Взаимоотношения супругов в семье строятся на основе тех ценностей и норм, которые сформировались веками. Среди них важное место занимают ценности национально-духовные, в которые входят представления о языке, искусстве, религии, обычаях и традициях, образе жизни, формах хозяйствования и т.д. В статье раскрывается роль национально-духовных ценностей в азербайджанской семье в современный период.

Ключевые слова: семья, духовные и нравственные ценности, современный период развития, азербайджанское общество, психология семейных отношений.

THE ROLE OF NATIONAL AND MORAL VALUES IN DEVELOPMENT OF FAMILY RELATIONSHIPS

© 2016

Mejdjova Latifa Sabir, doctoral student of the department of Psychology,
primary school teacher, «Zengi» Lyceum

Institute of Issues in Education, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The family as a primary unit of the society, is based on many values and norms of cultural institutions, including the national and moral values. Every ethnic group and nation possesses such values, because it has undergone through long historical development of the joint social life, during which it has acquired opportunities for self-identification due to common language, religion, material and spiritual production. Relationships between spouses in the family are built on the basis of those values and norms which have been formed by centuries. National and moral values which include ideas about language, art, religion, traditions, lifestyle, household, etc. are among the most important ones. The article reveals the role of the national and moral values in an Azerbaijani family in modern times.

Keywords: family, moral and spiritual values, modern period of development, Azerbaijani society, psychology of family relationships

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Семья является важной социальной группой, играющей ведущую роль в формировании социальной структуры общества. Несмотря на определенные сдвиги в общественном сознании относительно приоритетов в жизненных ценностях, семья как социальный институт выдерживает натиск таких социальных явлений, как уменьшение численности детей в семье, появление альтернативных браков, раннее отделение подростков детей от семьи, превращение семей в двухпоколенную социальную группу, растущее одиночество пожилых членов семьи, утрата родовых межпоколенческих связей. На фоне этих процессов имеется реальная опасность утраты таких ведущих компонентов крепости семьи, как духовно-национальные ценности. Это ведет к распаду семей, проблемам в социализации личности, утрате представлений об этнической идентичности, общественных ориентиров и политического идеала. Сохранение духовно-национальных ценностей необходимо не только в семье, но и в таких сферах общественной жизни, как образование, быт, искусство, литература, язык, история. Духовно-национальные ценности составляют также существенную часть ментальных представлений людей, которые способствуют формированию идентичности, в том числе и на семейном уровне.

Анализ последних исследований и публикаций, выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Вопросы семейных взаимоотношений являются предметом изучения многих дисциплин, в том числе психологии.

Говоря более конкретно, речь идет о ментальности, ее таких составных частях, как духовно-нравственные ценности на этническом уровне. Отметим, что вопросы ментальности, связанные с установками, стереотипами, религиозными ценностями, художественными представлениями, изучались многими представителями психологической науки. Так, в России в рамках психо-

логии личности вопросами ее духовно-национальных ценностей занимались такие ученые, как Л.П.Буева, В.Б.Александров, В.Г.Бабаков, В.М.Семёнов, Л.М.Архангельский, Скрябина Д.Ю. и многие другие, в странах СНГ М.О. Иномова, А.К.Минаваров, А.Нуров и др., в Азербайджане А.С.Байрамов, Б.Г.Алиев, Р.Г.Гадирова, И.М.Байрамов, А.Н.Аббасов и другие исследователи. Вопросами семейного воспитания с точки зрения нравственных ценностей этнического происхождения интересовались многие азербайджанские исследователи, в том числе в общенаучном плане – А.Пашаев, Ф.Рустамов, А.Аббасов, с точки зрения учета в семейных отношениях обычаев и традиций, ценностных оснований этики – А.Гашимов, Ф.Садыгов, Н.Халилова, О.Г.Рзаев, С.М.Мамедов, Ш.Н.Исмаилов и др.

В целом проблема довольно сложная, многоаспектная, здесь учитываются многие составные элементы личностного развития, сознания человека, оценочная сторона его действий, прежде всего, содержание ментальности. В исследуемой проблеме азербайджанские ученые затрагивали лишь ее отдельные аспекты.

Формирование целей статьи (постановка задания). Под влиянием процессов, протекающих в современном обществе, культурное развитие стало более стремительным, новые информационные технологии в корне стали менять человеческое мышление, стали складываться новые экономические отношения. Эти процессы оказали, в свою очередь, влияние на семью, являющейся важнейшей составной частью общественных отношений. Изменения в общественном строе, в системе социальных связей отразились также и на семейных отношениях и национально-духовных ценностях. Актуальными проблемами современной науки является рассмотрение этих проблем с точки зрения укрепления нравственных основ семьи.

Роль национально-духовных ценностей в укреплении семейных взаимоотношений должна также исследоваться в рамках психологической науки. Развитие

национально-духовных ценностей имеет под собой психологическую основу в виде приоритетов и интересов, ориентаций и установок. Все это особенно важно для рассмотрения и корректирования процесса формирования нравственных ориентаций у молодежи в добрачном периоде. Процессы, происходящие в обществе, оказывают на семью двойное влияние, т.е. как положительное, так и отрицательное. Среди отрицательных факторов, как известно, большую роль играют инфляция, безработица, в целом падение уровня жизни. Помимо этого, смена ценностных ориентиров и моральных норм также влияют на идеологию семейных отношений, на взаимоотношения как разных поколений, так и супругов. Нами поставлена задача определения основных направлений изменения семейных взаимоотношений под влиянием национально-нравственных ценностей, путем анализа как исследований, проведенных до нас отдельными учеными, так и на основе наблюдений, анализа фактов из реальной жизни.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Взаимоотношения в семье между отдельными ее членами исторически строились как на определенных нормах, на семейных ценностях, так и на тех ценностях, которые были связаны с национальными или этническими особенностями, религиозными представлениями, мировоззрением, исторически сформировавшимися нравственными представлениями о жизни, об отношениях между полами. Строительство внутрисемейных отношений, их урегулирование шло путем определения как запретов, так и поощрения того или иного типов поведения. Все это было связано с образом жизни, исторически сложившимися представлениями о семейной жизни, соответствовало целям создания здоровой семьи, со здоровым потомством, с высоконравственными представлениями о взаимоотношениях между супругами, между детьми и родителями. Известно, что в Коране есть множество наставлений о пользе взаимного уважения в семье, о необходимости уступать друг другу. Отмечается, что хорошие отношения означают добродетель в отношении друг друга, их надо сохранять до глубокой старости. Необходимо почитать родителей и т.д. О нравственном содержании предписаний Корана в отношении семейных ценностей писали в древнем литературном памятнике Востока «Габуснаме» [9].

Здесь приводится много поучительных советов в отношении того, как должны строиться взаимоотношения между отцом и сыном, между детьми и родителями в целом. Они носят религиозный характер. К примеру, подчеркивается, что родителей надо уважать так же, как паства уважает бога. Родители и воспитывают, и смотрят за своими детьми. Неуважение к родителям карается Богом определенным наказанием. Дети подобны плодам, выросшим на прекрасном, ухоженном дереве. Дерево – это родители. Чем лучше ухаживать за деревом, тем лучше будут его плоды, говорится в этом произведении [9, с.23]. Главное – чтобы родители были внимательными, культурными, заботливыми в отношении своих детей. Все это говорит о том, что религиозные ценности также занимают определенное место в иерархии нравственно-духовных ценностей определенного народа.

Относись к родителям так же, как бы ты хотел, чтобы к тебе относились твои дети [9, с.23]. Основы воспитания детей в семье формировались веками. Традиции и обычаи, которые при этом складывались, отражались в сознании людей в виде ценностных ориентаций и норм. Нормы и ценности отражались как в народном творчестве, так и в художественной литературе назидательного характера. В своем произведении «Гюлистан» («Райский цветник») Саади Ширази подчеркивал, что в загробном мире о каждом из нас будут судить не по происхождению, а по делам, т.е. не будут спрашивать, кто твой отец, а спросят, чего ты достиг [2, с.195]. Известны наставления Насиреддина Туси «Ахлаг-и-Насири» («Этика

Насири») о том, что правильное воспитание подрастающего – одна из главных задач, которая стоит перед родителями. Прежде всего, следует воспитывать честного, порядочного человека, формировать у каждого человека необходимые навыки и умения [12, с.85].

Вопросы нравственного воспитания рассматриваются также в социальной педагогике. Влияние национально-нравственных ценностей на семейные отношения происходит через историческую память, когда в быту в ходу различные поговорки, пословицы, сказания, сказки, обряды, обычаи, связанные с ними, в том числе с праздничными обрядами, различные ритуалы по определенным жизненным этапам (рождение, смерть и проч.). Вот некоторые образцы пословиц и поговорок: хороший наследник делает отца визирем, а плохой – негодяем; тот, кто не слушается родителей, подобен необъезженному коню; старший говорит – младший слушает; сын не бывает безгрешным, а отец не бывает бессердечным; хоть и дорог ты мне, а воспитание – еще дороже; сыну в наследие – быть должным перед отцом; уважай своего отца, тогда и твой сын будет уважать тебя, и т.д.

В исторической памяти народа живы сказания, их глубокий нравственный смысл. К примеру, в народном тюркском эпосе «Китаби Деде Коркут» («Сказание моего деда Коркута») раскрыты быт и обрядность древних тюркских племен, проживавших на территории нашей страны. Рассказы, входящие в этот эпос, полны назиданий и поучений, которые крепко связывали семейно-брачные отношения, поскольку носили назидательный и нравоучительный характер. Особенно важными они были в деле воспитания детей подросткового и юношеского возраста. Например, есть вот такие поучительные выражения: пока дочь не возьмет пример с матери, толку не будет; пока сын не дожидается отца, скатерть не будет раскрыта, и т.д.

Среди нравственных ценностей, лежащих в основе семейных отношений в азербайджанской семье, выделяются такие, как взаимное уважение, в особенности в отношении к женщине. Известна поговорка о том, что жена есть столп, фундамент семьи. О хорошей девушке так и говорят: женишься на дочери того-то (называют имя отца), получишь основание для своей семьи, столп. Распространен обычай прекращения споров, порой доходящих до скандала или драки, когда женщина снимает свое головное покрывало и бросает под ноги спорящих. Обычай покрывать голову общепринят (по крайней мере до последнего времени), и снять с головы платок означало нечто выходящее за пределы нормального восприятия образа женщины [3, с.63].

Согласно народным обычаям, самыми почитаемыми людьми в семье считаются отец и мать. Дети должны уважать своих родителей, считаться с ними, не пререкаются, слушаться их, прислушиваться к их мнению и т.д.

Многие исследователи считают, что основной функцией семьи является воспитание детей в духе национальных ценностей. Для этого следует вести необходимую работу по привитию родителям необходимых педагогических навыков. К этому следует добавить и здоровую нравственно-психологическую обстановку в семье [5, с.45]. Семья должна стать для ребенка настоящей школой нравственного воспитания. Семейные взаимоотношения строятся, исходя из потребностей семьи, из различных сфер жизни и форм жизнедеятельности. Очень важна интеллектуальная культура родителей, педагогические навыки и знания, их взаимное уважение и искренность.

Важная работа по систематизации нравственно-национальных ценностей через исследование всего пласта народной мудрости, традиций и обычаев, которые напрямую связаны с национальным самосознанием. Исследователи подчеркивают, что большинство неприятных моментов в жизни современной семьи XX столетия связаны с тем, что не считаются с народными обычаями, сформировавшихся веками и на основе которых выросло много здоровых и нравственно крепких поколе-

ний людей. Именно поэтому следует тщательно изучать нравственное наследие, полученное нами от своих предков [10, с.33].

Ясно, что современная стратегия образования служит пропаганде общечеловеческих ценностей, их популяризации и усвоению. Государственная политика как раз и нацелена на сохранение национального нравственного наследия, для чего разрабатываются и реализуются различные проекты по воссозданию различных сфер культуры и искусства, ведется пропаганда по усвоению лучших образцов народного самосознания. Кроме того, известны попытки других этнических групп присвоить народное нравственное достояние, ценности культуры и самобытные обычаи и традиции. Народ талантлив, культура наша достаточно богата, чтобы использовать все это в формировании крепкой семьи, подрастающего поколения [13].

Сохранению культурно-нравственных ценностей, как приоритетных в становлении и развитии азербайджанской семьи способствует деятельность учреждений и организаций, непосредственно связанных с институтом семьи. Это Комитет по делам семьи, женщин и детей, Министерство образования, Фонд социальной защиты, Министерство молодежи и спорта, и т.д. проводятся ежегодные мероприятия в связи с Международным днем семьи.

В настоящее время реализуются несколько проектов по формированию здоровых нравственных основ семьи – это «Национально-нравственные ценности и самость», «Анализ и исследования о идеологии национальной государственности», и т.д.

Особое место в формировании национально-нравственных ценностей семьи принадлежит языку. Как уже отмечалось выше, многие ценности доносятся до сознания людей при помощи языка, т.е. устного народного творчества. Каждый человек должен в совершенстве владеть своим родным языком, чтобы с его помощью усвоить культурное достояние своего народа.

Язык также является одним из связующих звеньев в строительстве семейных взаимоотношений. Через язык усваиваются национально-нравственные ценности, идет общение, воспитание. Каждый человек через такие социальные институты, как религия, образование, обычаи и традиции усваивает определенное количество нравственных норм, которые пронесит через свою жизнь и которые формируют его идентичность. Это, в свою очередь, обеспечивает национальное единство.

На данный процесс, несомненно, влияет глобализация, столкновение западных и восточных ценностей, унификация и стандартизация жизни, миграция, обмен информацией, в том числе ценностями. Идет своеобразная «борьба» между системами ценностей, в которой выиграть достаточно трудно. Зачастую здесь нарушается внутренний баланс, возможность противостоять противоположным вызовам. В итоге нарастает опасность утраты базовых ценностей, связанной с национальной идентичностью. Выдвигаются такие понятия, как «европейские ценности», и т.д.

Таким образом, возможности сохранения национально-нравственных ценностей становятся все уже. И дело здесь не только в наплыве «новых» ценностей. Речь идет также о возможности противостоять этому наплыву через укрепление нравственных устоев семьи, пропаганду национальных приоритетов в нравственных ценностях через систему образования, СМИ, укрепление традиций. Вместе с тем в социализации личности в условиях семьи поддержка и развитие нравственных ценностей, освященных историей, является важной задачей для каждого государства.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Семейная культура, семейные ценности так же разнообразны, как и народы, населяющие Землю. Желание иметь семью у каждого молодого человека или девушки заслуживает высокой оценки. И в самом деле, с древних времен роль семьи в

общественной структуре отношений является исключительной. Азербайджану, расположенному на перекрестке Востока и Запада, и который всегда был подвержен влиянию различных культур, удалось сохранить свое духовно-нравственное наследие. Сегодня явственно ощущается воздействие глобализации на этот процесс. Интеграция Азербайджана в мировое сообщество неизбежна. Вместе с тем наша страна, хотя и разделяет универсальные ценности, но и стремится сохранить основные приоритеты наших национальных ценностей. В сохранении национально-нравственных ценностей велика роль семьи. С другой стороны, сохранение собственной идентичности необходимо для того, чтобы защитить семейные ценности, а также для дальнейшего укрепления национальных ценностей. В современной жизни сталкиваются такие ценности, как патриархальные, национальные, исламские и христианские, а также общечеловеческие. Определить приоритет тех или иных ценностей непросто. Скорее всего, необходимо находить во всех них общечеловеческое содержание. Столкновение цивилизаций оказывает негативное воздействие на прочность семьи, одной из составляющей которой являются именно нравственные ценности. Взаимоотношения в семье, крепость ее, характер социализации подрастающего поколения зависит от указанных факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аббасов А.Н. национальная нравственность и семейная этика. Баку: Мутарджим, 2008. – 296 с. (на азербайджанском языке)
2. Гюлюстан. Баку: Изд. Религиозной литературы. Баку: 2001. – 246 с. (на азербайджанском языке)
3. Гашимов А.Ш., Садыгов Ф.Б. Азербайджанская народная педагогика. Баку: Патронат, 1993. – 275 с. (на азербайджанском языке)
4. Скрыбина Д.Ю. Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия. Автореф. дис. на соиск. ученой степени кандидата пед. наук, Глазов: 2011
5. Халилов С.С. Образование, обучение, воспитание. Баку: Азербайджанский университет, 2005. – 648 с. (на азербайджанском языке)
6. Александров В.Б. Общечеловеческие ценности: диалог культур // Культура и ценности. -Тверь, 1992. с.3-45
7. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. -М., Знание, 1978, 64 с.
8. Нуров А. Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в нравственном воспитании подрастающего поколения. Автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук. Душанбе: 2004, 45 с.
9. Кябуснаме. Баку: Алтун, 2005. – 224 с. (на азербайджанском языке)
10. Гаралов З.И. Воспитание: в трех томах, I том, Баку: Педагогика, 2003. – 268 с. (на азербайджанском языке)
11. Асоев Х.М. Подросток в сфере национальных и общечеловеческих ценностей и проблем. -М., 1995. -124 с.
12. Туси Н. Ахлаги-Насири. Баку: Лидер, 2005. – 280 с.
13. www.muallim.edu.az/arxiv/2014/08/41.htm
14. Бабаков В.Г., Семёнов В.М. Национальное сознание и национальная культура: методолог.пробл. -1996, с.5-75.
15. Буюева Л.П. Человек: деятельность и общение. -М.: Мысль, 1978. 216 с
16. Вагабов М.В. Ислам и семья. -М.: Наука, 1980. 172 с.
17. Иномова М.О. Педагогические основы использования национальных ценностей в духовно-нравственном воспитании детей в семье: Автореф.дис. д-ра пед. наук. -Ташкент, 1998. 37 с.
18. Минаваров А.К. Развитие семейного воспитания в Узбекистане. -Тошкент, Фан, 1984. 87 с.

УДК 159.9

ПОСЛЕДСТВИЯ ЧРЕЗМЕРНОГО УВЛЕЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫМИ
ИГРАМИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

© 2016

Никитина Людмила Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин*Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, Симферополь (Россия)*

Аннотация. В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция роста числа несовершеннолетних, которые чрезмерно увлекаются компьютерными играми, и как результат, они составляют так называемую группу риска формирования психологической зависимости от таких развлечений. Проблема организации работы с этой категорией детей является одной из самых важных и актуальных проблем не только нашей страны, но и всей мировой психологической теории и практики. В статье особое внимание уделяется отрицательным последствиям, которые возникают в результате чрезмерного увлечения несовершеннолетними компьютерными играми. Особое внимание должно уделяться подросткам, которые злоупотребляют играми с элементами агрессии, употребления наркотиков и алкоголя, порнографии, экстремизма, а также никак не ограничивают время, отведенное на игру. В результате теоретического анализа литературы, контент-анализа случаев, зафиксированных в средствах массовой информации, индивидуальных бесед с несовершеннолетними потенциальными игроками и проведенного эмпирического исследования на выборке несовершеннолетних, чрезмерно увлекающихся компьютерными играми, были определены три группы таких последствий. К ним относятся: 1) последствия на физиологическом уровне; 2) последствия на психологическом уровне; 3) последствия на социальном уровне.

Ключевые слова: компьютерная игромания, несовершеннолетний, чрезмерное увлечение, зависимость, негативное влияние, отрицательные последствия.

AFTERMATH OF JUVENILES' COMPUTER GAME PASSION

© 2016

Nikitina Lyudmila Nikolaevna, Candidate of Psychology, Associate Professor of humanities and social and economic disciplines*Crimean Affiliate of Krasnodar University of the MOI of Russia, Simferopol (Russia)*

Abstract. Currently, there is a steady trend of growth in the number of juveniles who are impassioned about computer games, and as a result, they form the so-called group of risk of formation of psychological dependence on such entertainment. The problem of organizing the work with this category of children is one of the most important and urgent problems not only of our country but of the entire world psychological theory and practice. The research focuses on the adverse effects that arise as a result of juveniles' passion to computer games. Particular attention should be paid to teenagers who abuse games with elements of aggression, drug and alcohol abuse, pornography, extremism, and do not limit the time allotted for the game. As a result of the theoretical analysis of the literature, content analysis of cases reported in the media, individual meetings with juvenile potential gamblers and conducted empirical survey on a sample of juveniles, impassioned about computer games, three groups of these effects have been identified. These include: 1) the effects at the physiological level; 2) the effects at the psychological level; 3) the effects at the social level.

Keywords: computer game addiction, juvenile, passion, addiction, negative impact, the adverse effects.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Интерес к теме влияния компьютерных игр на подрастающее поколение в последнее время вызывает широкий интерес в научных кругах. Не меньше тревожит эта проблема родителей, педагогов и психологов, сотрудников правоохранительных органов и работников сферы социальной защиты населения. Чрезмерное увлечение играми с элементами агрессии, порнографии, экстремизма, употребления наркотиков и алкоголя, а также отсутствие чувства меры и контроля за временем, проведенным за игрой может существенно подрывать физическое и психическое здоровье потенциальных игроков.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Изучению вопроса компьютерной игромании свои работы посвятили такие ученые, как И.В. Бурлаков [1], Ш.Л. Ван [2], Э.Н. Гайнуллина [3], А.М. Демильханова [4], М.С. Иванов [5], О.В. Литвиненко [6], Н.В. Омельченко [7], О.А. Степанцева [8], А.Ф. Шайдулина [9], Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Ботьбот [10] и др.

Проблемой влияния компьютерных игр на подрастающее поколение занимались М.В. Бредихина [11], А.В. Гришина [12], В.Н. Друзин [13], Ю.М. Евстигнеева, В.С. Собкин [14], Л.И. Колесникова [15], И.В. Колотилова [16], С.К. Рыженко [17], Ю.В. Серебренникова [18], А.В. Урсу [19], Л.И. Шакирова [20] и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью настоящей статьи является анализ теоретическо-

го и прикладного аспектов проблемы чрезмерного увлечения несовершеннолетними компьютерными играми и определение последствий такого увлечения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В рамках изучения указанной проблематики, нами было проведено эмпирическое исследование и индивидуальные беседы с 112 несовершеннолетними в возрасте 11-18 лет, которые чрезмерно увлекались компьютерными играми г. Киева и г. Черкас (Украина). При этом беседы с 75 потенциальными игроками осуществлялись в компьютерных клубах. В связи с чем, нами были разработаны несколько, так называемых легенд, когда автор с целью проведения эмпирического исследования посещала различные компьютерные клубы под видом:

а) журналистки, которая пишет статью на тему компьютерных игр;

б) студентки философского факультета, которая проводит социологический опрос с целью написания практической части своей дипломной работы;

в) игрока, который также увлекается компьютерными играми.

Учитывая предыдущий опыт общения с данной категорией лиц, который в начале эксперимента оказался не очень удачным, мы сделали вывод, что большинство потенциальных игроков не желают общаться, если не имеют от этого морального удовлетворения или материального вознаграждения.

Таким образом, теоретический анализ литературы, результаты индивидуальных бесед с несовершеннолетними игроками и проведенного эмпирического исследования, позволили определить последствия, возника-

ющие в результате чрезмерного увлечения компьютерными играми. Их можно разделить на несколько групп: 1) последствия на физиологическом уровне; 2) последствия на психологическом уровне; 3) последствия на социальном уровне.

1) Последствия на физиологическом уровне включают в себя:

- Проблемы с режимом сна и бодрствования. Подростки могут играть в ночное время, а наутро ощущать слабость и недомогание. Если игра проходит в условиях компьютерного клуба, то сна на протяжении нескольких дней может не быть вообще. Часто молодых людей может беспокоить бессонница, кошмарные сны, связанные с нервным перенапряжением и навязчивыми мыслями об игре, а иногда могут сниться сцены из компьютерных игр, которые подросток может воспринимать как продолжение своего развлечения.

- Потеря аппетита и нерегулярное питание провоцируют заболевания желудочно-кишечного тракта и общую слабость организма. Не редкие случаи, когда игроманы просто забывают удовлетворить свою потребность в еде, или делают это намного позже, нежели необходимо для полноценного развития организма. Часто подростки едят непосредственно перед компьютером, при этом значительно сокращают время, отводимое для приема пищи.

Как видим, у заядлых игроманов такие необходимые витальные потребности, как потребность в еде и сне, которые выполняют одну из важнейших функций в организме – функцию самосохранения – уступают перед потребностью в компьютерной игре.

Кроме того, подростки, посещающие компьютерные клубы, часто злоупотребляют кофе и энергетическими напитками, которые активизируют психическую активность организма. Это «Ред Булл», «Берн», «Нон Стоп», «Ягуар» и др., которые стимулируют высшие психические функции, повышают работоспособность, быстро снимают усталость, сонливость и вялость.

- Проблемы со зрением, которые могут выражаться в сухости и жжении глаз. Компьютерная игра настолько затягивает, что подросток не соблюдает безопасную для зрения дистанцию и не контролирует время, проведенное за компьютером, играя часами напролет. Кроме того, в компьютерных клубах чаще всего посетители играют в полумраке (так сюжет игры кажется более захватывающим), не задумываясь, что плохое освещение отрицательно сказывается на зрении.

- Проблемы с позвоночником, искривление осанки. Длительное положение в позиции сидя способствует большой нагрузке на позвоночник, и иногда подростки могут ощущать боли в спине. Кроме того, отсутствие физических нагрузок приводит к слабой физической подготовке и возможным проблемам с лишним весом.

- Постоянные движения кисти правой руки в процессе манипуляций с мышкой приводит к перенапряжению мышц и так называемому синдрому карпального канала – туннельному поражению нервных стволов руки [21, с. 98].

- Пренебрежение личной гигиеной. Несовершеннолетние, которые чрезмерно увлекаются компьютерными играми часто выглядят неопрятными и неаккуратными, забывают об элементарных правилах личной гигиены, нарушение которых может сказаться на здоровье как одного человека, так и больших групп людей.

Медики все чаще приравнивают психологическую зависимость от компьютерной игры к кокаиновой зависимости. Непреодолимое желание играть опровергает любые аргументы и факты со стороны родных об отрицательном влиянии компьютерных игр. Заядлые геймеры подвергают опасности себя и окружающих, теряют ощущение реальности и времени в игре за компьютером. К сожалению, случаи чрезмерного увлечения компьютерными играми с последующим летальным исходом для самого игромана хоть и единичные, но они

имеют место.

2) Изменения, которые происходят на психологическом уровне представляют собой самую большую опасность для психики подростка и являются симптомами формирования аддиктивного поведения. К таким последствиям относятся:

- Частичная или полная идентификация игромана с компьютерным героем. М.С. Иванов [22] убежден, что именно ролевые игры способствуют формированию психологической зависимости от компьютерных игр, хотя и не отрицает возможность формирования такой зависимости от неролевых компьютерных игр.

П.А. Мунтян отмечает, что подростки очень сильно вживаются в реалистичную компьютерную игру за счет специфических ее особенностей. Ведь невыполнение поставленных в игре задач не приводит к каким-то потерям, к плохим оценкам, к ругани со стороны родителей, а сделанную ошибку можно исправить путем многократного прохождения определенного момента игры. Это, в свою очередь, так сильно и привлекает подрастающее поколение [22, с. 149-150].

А.М. Демильханова отмечает, что при вхождении в пространство компьютерной игры происходит разделение внешнего и внутреннего, внешнее – Я на дисплее компьютера, а внутреннее – Я как субъект [4, с. 47]. Кроме того, автор приходит к выводу, что активное и постоянное участие индивидов в ролевых компьютерных играх ведет к изменениям восприятия образа Я и возникновению дополнительных форм идентификации личности.

Несовершеннолетние, которые чрезмерно увлекаются компьютерными играми неосознанно примеряют на себя роль выбранного ими сильного и смелого компьютерного героя, тем самым преодолевая собственную слабость и чувство неполноценности. Именно частичная или полная идентификация игромана с компьютерным героем позволяет в той или иной мере удовлетворить те свои потребности, которые в силу различных причин невозможно реализовать в реальном мире.

Можем предположить, что вместе с идентификацией у компьютерных аддиктов возможны проявления еще и таких психологических механизмов защиты, как замещение, рационализация и отрицание. Такой вывод мы можем сделать на основе результатов проведенного эмпирического исследования, личного общения и скрытого наблюдения в компьютерных клубах за потенциальными компьютерными игроманами в процессе игры.

Такой защитный механизм, как замещение, предполагает переадресацию действия с более угрожающего и недоступного объекта на менее угрожающий и доступный. Нами были зафиксированы случаи, когда подростки потерпев неудачу в игре, переадресовывали раздражение, агрессию, ненависть на компьютер, его гарнитуру и на окружающих. Агрессивное поведение выражалось как в вербальной форме (нецензурная лексика), так и физических действиях (удары кулаками по клавиатуре, столу, наушникам; пинки по знакомым, которые сидели рядом).

Проведенный контент-анализ ситуаций, описанных в средствах массовой информации, дает возможность предположить, что такой механизм психологической защиты, как замещение, является толчком, импульсом для выражения агрессивных действий (в том числе и уголовно-наказуемым), например, в отношении родных в ответ на запрет играть в компьютерные игры.

Следующий механизм психологической защиты, который может проявляться у компьютерных игроманов – это отрицание. Подростки, которые чрезмерно увлекаются компьютерными играми отрицают наличие у себя зависимого поведения. Данный способ психологической защиты характеризуется заметным искажением восприятия действительности и соответственно не позволяет адекватно оценивать происходящее вокруг. В результате возникают затруднения в поведении, которые могут

выражаться в плохой адаптации и социализации, в разных формах девиантного поведения.

Еще один механизм психологической защиты, который прослеживался у любителей компьютерных игр – это рационализация. В беседах несовершеннолетние часто оправдывали свое увлечение. Одни утверждали, что компьютерные игры способствуют развитию внимания, памяти, мышления, формируют настойчивость, целеустремленность, служат способом снятия напряжения. Другие указывали на то, что с помощью компьютерных игр можно прилично зарабатывать. Например ученик 9-го класса, увлекающийся компьютерными играми заявил, что не видит смысла в посещении учебного заведения и не имеет никакого желания получать высшее образование. Аргументом такого резкого мнения было то, что этот молодой человек зарабатывал деньги путем прокачивания компьютерных персонажей и продажи их другим пользователям сети, которые не хотели тратить время на раскрутку своего компьютерного героя и предпочитали играть уже прокачанными персонажами.

Некоторые из опрошенных считали, что могут получать денежные средства для существования, постоянно принимая участие в соревнованиях между игроками компьютерных игр. То есть получение среднего образования и дальнейшее профессиональное становление не являются приоритетными направлениями для отдельных подростков, чрезмерно увлекающихся компьютерными играми. Конечно, этот факт огорчает, потому что никто не знает, как такое необдуманное решение посвятить себя компьютерным играм и при этом потерять драгоценное время на развитие и усовершенствование отобразится на семейных взаимоотношениях, социальном статусе, уровне жизни в будущем.

Таким образом, в некоторой степени обманное объяснение несовершеннолетними игроками своего желания играть в компьютерные игры, в действительности вызваны нежеланием признаться себе в бесполезности своего увлечения, отрицательном влиянии на психическое и физическое здоровье, невозможности реализовать свой потенциал в реальности. Именно искажение реальности помогает потенциальным игрокам сохранять самоуважение и защищать самооценку.

- Неадекватное отношение к себе в результате несоответствия «Я-реального» и «Я-виртуального». М.С Иванов отмечает, что у компьютерных игроков происходит нарушение в сфере психических состояний и усиление дезадаптации в результате нарастающего конфликта между «Я виртуальным» и «Я реальным» [22].

Действительно, ощущение комфорта, геройства, превосходства, лидерства в компьютерной игре резко сменяется наличием нерешенных проблем, отсутствием высокого статуса в реальном коллективе. Постоянный коммуникативный процесс с такими же любителями компьютерных игр сменяется одиночеством и замкнутостью в реальной жизни. И чем больше несовершеннолетний погружается в компьютерную игру, тем больше такое несоответствие усиливает разрыв между «Я-реальным» и «Я-виртуальным». В результате подросток, не осознавая всей трагичности последствий своего увлечения, инстинктивно поддается желанию находиться там, где психологически комфортно – то есть в мире компьютерных игр. Именно поэтому несовершеннолетние игроки готовы часами, а то и сутками напролет сидеть за компьютерной игрой, что непременно отрицательно сказывается на здоровье играющего.

- Временное осознание бесполезности своего увлечения наряду с невозможностью остановиться. В ходе бесед потенциальные игроки утверждали, что компьютерные игры для них выступают способом расслабления и в то же время отмечали, что подобного рода развлечение не приносит пользы их здоровью и развитию.

В своем исследовании М.С. Иванов делает вывод о том, что даже после осознания практической бесполез-

ности своего увлечения, человек не может полностью отказаться от него, а это, в свою очередь свидетельствует о высокой устойчивости психологической зависимости от компьютерных игр [22].

О бесполезности и даже вреде чрезмерного увлечения компьютерными играми свидетельствуют и результаты опроса школьников одной из школ г. Симферополя Республики Крым, которые на вопрос о влиянии компьютерных игр на здоровье и развитие подрастающего поколения, ответили следующим образом: 87% опрошенных склонны считать, что компьютерные игры не приносят пользу здоровью и развитию молодого организма. Это при том, что 67% респондентов сами ежедневно играют в компьютерные игры.

- Нарушение эмоционально-волевой сферы. Эмоциональный контакт с окружающими становится поверхностным, в то время, когда усиливается эмоциональный окрас в отношении компьютерных героев и сюжетов игр.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования данной проблемы позволили сделать следующие выводы о наличии нарушений эмоционально-волевой сферы у потенциальных игроков (выборка 112 человек).

Так, для заядлых игроков характерна тревожность (68%), которая выражается в низкой контактности, социальной робости, неуверенности в себе в ситуациях внешнего достижения. Это приводит к попытке компенсировать такую социальную тревожность непродуктивной формой в виде побега в виртуальную реальность компьютерных игр, где игроки в большей степени могут раскрыть свои способности.

Указанные особенности объясняются несколькими факторами. Во-первых, тревожность может быть личностной чертой личности и выступать причиной психологической зависимости от компьютерных игр. Можем предположить, что изображая смелого героя, непобедимого лидера, создателя в виртуальном мире, несовершеннолетний тем самым компенсирует чувство страха, тревоги, неполноценности, отчуждения в реальности.

Во-вторых, тревожность, как личностная характеристика является результатом чрезмерного увлечения компьютерными играми. Постоянная борьба, переживания очень близких к реальности рискованных сцен, неоднократная смерть героя – все ведет к тому, что несовершеннолетний все время находится в состоянии напряжения, тревоги за жизнь и судьбу героя, и это чувство тревоги, сам не осознавая того, в результате переносит в реальный мир.

Кроме того, результаты нашего исследования позволили сделать вывод о наличии повышенного уровня агрессии у игроков (58%). Проявляется такое поведение может в виде демонстративного неповиновения перед взрослыми, физической или вербальной агрессии в отношении окружающих, аутоагрессии. Предполагаем, что несовершеннолетние, которые отдают предпочтение компьютерным играм с агрессивными сюжетами составляют так называемую группу риска формирования агрессивного поведения.

По мнению Л.И. Шакировой уровень агрессии подростков является показателем вытеснения агрессивных тенденций личности путем проективного вымещения, то есть агрессия реализуется в виртуальном мире компьютерной игры [20, с. 113].

3) Последствия на социальном уровне включают:

- Конфликты с родителями и родными. Возможен также шантаж в ответ на запрет проводить время за компьютером, который может проявляться в угрозах уйти из дома, покончить жизнь самоубийством, отомстить за отказ в получении желаемого. Последний случай в Челябинской области, когда подросток в ответ на запрет играть убил мать и нанес ножевые ранения отцу, очень наглядно свидетельствует о трагичных последствиях чрезмерного увлечения компьютерными играми.

По предварительным данным, подросток был заядлым игроком в World of Warcraft и Grand Theft Auto [23].

- Проблемы с учебой, которые могут быть связаны с пропусками школьных занятий, ухудшением как физического так и психического здоровья. Время, отводимое на выполнение домашних заданий, подростки с радостью тратят на игры за компьютером. Недосыпание, о котором мы уже говорили, также отрицательно сказывается на учебной деятельности. Часто можно увидеть, как подростки на переменах играют в игры, загруженные на мобильные телефоны, или через сеть Интернет.

- Отсутствие других увлечений кроме компьютерных игр. Технический прогресс позволил за последнее десятилетие сделать компьютерные игры намного привлекательней, зрелищней и красочней. Наличие всевозможных, очень сильно приближенных к реальности изображений, функций, спецэффектов притягивают несовершеннолетних, как магнит. На фоне таких ярких развлечений элементарная игра в шашки, шахматы, футбол с друзьями кажется блеклой и не такой интересной. То же самое можно сказать и про посещение кружков по интересам, которые теряют свой рейтинг на фоне таких продвинутых и современных компьютерных игр.

По рассказам несовершеннолетних потенциальных игроманов, игры, в которые они играют на улице тоже напоминают компьютерные, то есть молодые люди разделяют роли и продолжают играть в «компьютерные игры без компьютера». Это выглядит следующим образом: несовершеннолетние рисуют у себя в воображении монстров, разгуливающих по улицам и дворам, здания и сооружения, где они могут прятаться, наличие вымышленного оружия и т.д. Как видим, в процессе такой игры в основном задействованы фантазия и воображение, что значительно облегчает игру и позволяет игроку не напрягаться физически, не включать логику, не использовать интеллект; отсутствует полноценная борьба за победу. Ведь то, какое у тебя оружие – определяешь ты сам, есть поблизости враг-монстр или нет – тоже определяешь сам, не надо искать укрытие или размышлять где спрятаться от врага – это можно сделать в любую минуту и в любом месте, нейтрализация врага тоже зависит сугубо от фантазии и воображения.

Конечно, лучше пускай дети так играют, нежели просиживают часы за монитором. Но в то же время в таких аналогах компьютерных игр отсутствует полноценное живое общение, физические и умственные нагрузки, реальность самого процесса игры. Как видим, компьютерные игры поглощают все свободное время потенциальных игроманов, не давая возможности развиваться всесторонне, иметь хобби с положительной направленностью, например, спорт, чтение, велосипедные прогулки и т.д.

- Предпочтение отдается компьютерным играм, а не живому общению. Конечно, в компьютерных играх присутствует общение, но виртуальное, которое выражается преимущественно в форме переписки. При этом используется специальный сленг, присущий геймерской субкультуре, а эмоции выражаются с помощью разнообразных смайликов и значков. Нередко общение в живом формате сводится к обсуждению самого процесса игры, к рассказам о своих достижениях, о новинках в мире виртуальных игр.

- Социальная дезадаптация. Компьютерная игровая зависимость, как и любая аддикция, рано или поздно ведет к полной или частичной потере социальных контактов. Самая большая опасность заключается в том, что в рассматриваемом случае теряется связь с главными для этого возраста институтами социализации – семьей и учебным заведением. Результатом такого отчуждения может быть не только плохая успеваемость, конфликты с родителями, но и возрастающий психологический дискомфорт, под давлением которого несовершеннолетний будет прятаться в виртуальном мире компьютерных игр.

О.А. Степанцева утверждает, что компьютерные

игроманы имеют свой особенный взгляд на понимание человеческой жизни. По ее мнению, множественность жизней, бессмертие и так называемый «режим бога», может вызывать чувство всемогущества и безопасности, что приводит к снижению инстинкта самосохранения в реальности [8]. Действительно, у компьютерных игроманов притупляется чувство опасности, а инстинкт самосохранения иногда не срабатывает. Объяснить такой феномен можно тем, что виртуальный мир намного проще, чем реальное человеческое существование. У героя компьютерных игр бесконечное число жизней и бесконечное число попыток, чтобы начать игру сначала. Эта модель поведения десятками раз отработывается в процессе игры и неосознанно переносится в мир реальный. Такие несовершеннолетние не в состоянии дать объективную оценку ситуации в реальной жизни, определить степень безопасности окружающего мира. Например, отсутствие реального восприятия и ощущения боли при получении виртуальных ударов и ранений может привести к невозможности рассчитать свои силы в соответствии с ситуацией в реальности.

- Готовность нарушить закон ради игры. Сейчас большинство компьютерных игроманов предпочитают играть по сети Интернет, меньшая часть посещает с этой целью компьютерные клубы. Но тем не менее такое увлечение как компьютерная игра независимо от того, где она будет проходить, требует материальных расходов. Эти расходы могут быть связаны с приобретением игр на платных сайтах или на CD и DVD носителях. Даже если игры скачиваются на бесплатных сайтах, разработчики этих игр продумали уловки, как выкачивать денежные средства с потребителей и зарабатывать на этом.

Кроме того, в силу возрастных особенностей несовершеннолетние неспособны в достаточной степени контролировать свое поведение, чтобы противостоять компьютерной игровой зависимости. Так, в Днепропетровске подростки лишили жизни своего приятеля и ограбили его квартиру, чтобы добыть денег для оплаты компьютерного времени в клубе [24]. А во вьетнамской провинции Нге подросток убил семилетнюю девочку, позарившись на ее серьги, которыми можно было оплатить «билет» в интернет-кафе [24].

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления. Конечно, в XXI веке компьютер – это величайшее достижение человечества, с помощью которого было произведено множество открытий, который стал одним из главных источников информации и общения. Но, как у медали есть две стороны, так же и компьютер кроме множества положительных аспектов, может быть и источником опасности для психического и физического здоровья человека.

Вовремя оказанная психологическая помощь несовершеннолетним потенциальным компьютерным игроманам в преодолении своих личностных проблем, позволит им относиться к игре, как к развлечению, к средству развития каких-либо навыков, а не прятаться в виртуальном мире от себя и от реальности.

Надо признать, что несмотря на уже существующие наработки и пристальный интерес к данной теме со стороны ученых в настоящее время существует недостаточное количество эмпирических исследований, по указанной тематике. Перспективными направлениями дальнейших научных поисков являются: углубление представлений о возрастных и гендерных аспектах психологической зависимости от компьютерных игр; создание специальных психокоррекционных методик с целью предупреждения компьютерной игромании несовершеннолетних; разработка методов саморегуляции в рамках профилактики негативных последствий аддикции от компьютерных игр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бурлаков И.В. Homo Gamer: Психология компьютерных игр – М.: Независимая фирма «Класс», АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

2000. – 144 с.
2. Ван Ш.Л. Интернет-зависимость у участников компьютерных игр (на материале китайской культуры): автореф. дисс.... канд. психол. наук. – Москва, 2013. – 33 с.
3. Гайнуллина Э.Н. Ценность здоровья в структуре ориентаций студентов-геймеров: дисс.... канд. соц. Наук. – Уфа, 2010. – 154 с.
4. Демильханова А.М. Влияние виртуальной реальности на образ Я (на примере ролевых компьютерных игр): дисс.... канд. психол. наук. – Бишкек, 2009 – 137 с.
5. Иванов М.С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008. – 153 с.
6. Литвиненко О.В. Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости и особенности ее психопрофилактики: дисс.... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2008. – 142 с.
7. Омельченко Н.В. Личностные особенности играющих в компьютерные игры: автореф. дисс.... канд. психол. наук. – Краснодар, 2011. – 26 с.
8. Степанцева О.А. Субкультура геймеров в контексте информационного общества: автореф. дисс.... канд. культурологии – Санкт-Петербург, 2007 – 27 с.
9. Шайдулина А.Ф. Особенности клиники и лечения пациентов с патологической склонностью к азартным играм и компьютерной зависимости: автореф. дисс.... канд. мед. наук – Санкт-Петербург, 2004. – 20 с.
10. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. — Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
11. Бредихина М.В. Педагогическая профилактика игровых зависимостей у подростков в общеобразовательном учреждении: дис.... канд. пед. наук. – Владимир, 2007. – 251 с.
12. Гришина А.В. Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте: дис.... канд. психол. наук – Нижний Новгород, 2011 – 196 с.
13. Друзин В.Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции подростков: дисс.... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 254 с.
14. Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования / Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск X. – М.: Центр Социологии Образования РАО, 2001 – 156 с.
15. Колесникова Л.И. Педагогические условия профилактики игровой зависимости среди подростков: дисс.... канд. пед. наук: – Нижний Новгород, 2009. – 228 с.
16. Колодилова И.В. Индивидуально-психологические характеристики подростков, увлеченных ролевыми компьютерными играми: дисс.... канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 234 с.
17. Рыженко С.К. Психологическое воздействие на игровую компьютерную зависимость младших подростков : дисс.... канд. психол. наук. – Краснодар, 2009. – 196 с.
18. Серебrenикова Ю.В. Влияние компьютерных игр на агрессивность у подростков 14-15 лет // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 192-196.
19. Урсу А.В. Сверхценное увлечение компьютерными играми детей и подростков. Распространенность и клинико-психопатологические проявления: автореф. дисс.... канд. мед. наук. – Москва, 2012. – 22 с.
20. Шакирова Л.И. Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: дисс.... канд. психол. наук. – Казань, 2006. – 150 с.
21. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
22. Психология зависимости: хрестоматия / [Сост. К.В. Сельченко]. – М.: Харвест, 2005. – 592 с.
23. В Миассе подросток-отличник зарезал мать, а потом тяжело ранил отца / НТВ. 05.10.2015. URL: <http://www.ntv.ru/novosti/1543637>
24. Смерть за компьютером / Криминал.рф (общенациональная газета) № 50 (710), 8.12. 2011. URL: <http://www.allkriminal.ru/theme/710>

УДК 159.9.072.433

ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

© 2016

Осипова Виктория Евгеньевна, аспирант

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Карачаевск (Россия)

Аннотация. Существенными факторами идентичности, является когнитивное, психологическое и социальное развитие. Формирование этих факторов зависит от эффективности создания педагогической среды, способной сформировать атмосферу нравственного роста как фундаментальной ценности внутренней культуры. Ценностный потенциал подростка подвержен различным аспектам кризиса идентичности, поэтому вектор этого исследования лежит в определении динамики развития и в выявлении размеров изменений, лежащих в основе статусов идентичности подростка. Цель исследования заключается в обеспечении полного представления об изменениях и стабильности в формировании идентичности подростка в возрасте от 12 до 20 лет. Несколько типов изменений в формировании идентичности (средний уровень, стабильность, и профиль подобия) были оценены посредством определения размеров трех показателей (взятие обязательств, рассмотрение альтернативных перспектив и пересмотра, ранее взятых обязательств - переосмысления), с помощью опросника Утрехтской шкалы увлеченности подростков. Результаты показали изменения в размерах зрелости идентичности, указанный убывающей тенденции показателя переосмысления ранее взятых обязательств, увеличение показателя рассмотрения альтернативных перспектив, и устойчивости профиля идентичности. Полученные нами результаты показывают, что основные эффекты пола и воспитательно-образовательного процесса способны оказывать значимое влияние на формирование идентичности личности подростка.

Ключевые слова: подростки, личность, формирование идентичности, динамика изменений, характер изменений, стадия прогрессирования, Утрехтская шкала увлеченности, гендерные эффекты, духовно-нравственные ценности.

THE FORMATION OF IDENTITY IN ADOLESCENCE AS A CONDITION OF UPBRINGING OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES

© 2016

Osipova Victoria Evgenievna, post-graduate student

Karachay-Cherkessia state University named U.D. Aliyev, Karachaevsk (Russia)

Abstract. The essential factors of identity, is the cognitive, psychological and social development. The formation of these factors depends on the efficiency of creation of pedagogic environment able to create an atmosphere of moral growth as a fundamental value of the internal culture. Value potential of the teenager is exposed to various aspects of an identity crisis, so the vector of this research lies in the definition of the development dynamics and to identify changes in dimensions that underlie teen identity statuses. The purpose of the study is to provide a complete picture of changes and stability in the formation of the identity of adolescents aged 12 to 20 years. Several types of changes in the formation of identity (the average level of stability, and the like profile) were assessed by determining the size of three indicators (the commitment, consider alternative perspectives and review previous commitments - rethinking), using a questionnaire Utrecht scale adolescent passion. Results showed changes in the size of the identity of maturity, an indication of a decreasing trend indicator rethinking of previous commitments, increase in the consideration of alternative perspectives and sustainability profile identity. Our results show that the main effects of gender and educational and educational process are able to exert significant influence on the formation of the identity of the adolescent's personality.

Keywords: adolescents, identity, identity formation, the dynamics of change, character change, stage of progression, Utrecht scale hobbies, gender effects, spiritual and moral values.

Наиболее часто используемые понятия и их взаимосвязи концептуализирующие теорию идентичности Эрика Эриксона составляют основные положения личностной парадигмы Джеймса Марсии [29, с.557], в которой основной акцент ставится на двух измерениях эго-идентичности в работах Э. Эриксона: исследование альтернатив развития важных идентификационных определяющих («кризис идентичности») и участие в деятельности по осуществлению выборов (взятие обязательств).

Д. Марсий предположил, что на основе совокупности исследований и обязательств, личность подростка может быть отнесена к любой из четырех различных статусов идентичности:

- диффузная или неопределенная, размытая идентичность характеризуется отсутствием столкновения индивида с кризисом идентичности, что способно привести к возникновению ряда негативных состояний (пессимизм, апатию, тревогу и т.д.);

- преждевременная или преждевременная идентичность (досрочная идентификация) характеризуется принятием на себя обязательств, не проходя через кризис идентичности (преждевременная зрелость);

- мораторий – это период нормативного кризиса самоопределения, находящийся в середине продолжающегося кризиса идентичности или периода принятия решений;

- достигнутая или зрелая идентичность являет собой благополучное завершение кризиса идентичности, ха-

рактеризующиеся переходом от поиска себя к практической самореализации [49, с.596]

Парадигма положений личности Д. Марсия [29, с.552], первоначально разработанная с целью классификации идентичности подростка в определенный момент времени [31, с.13], вдохновила на проведение сотни эмпирических исследований, направленных на выявление путей формирования идентичности [21; 33, с.598]. По предположению Э. Эриксона, согласно которому формирование идентичности включает процесс развития [13, 14], часть исследований использовали продольный подход, оценивая изменения в формировании идентичности одним из двух способов: (1), сосредоточив внимание на изменениях в положении идентичности, или (2), сосредоточив внимание на изменениях в отдельных измерениях идентичности.

При обзоре исследований, направленных на изучение динамики статуса личности, Алан Ватерман [47, с.347] пришел к выводу, что в эмпирических исследованиях многих исследователей получила поддержку основная гипотеза, лежащая в основе работы Эриксона на идентичности, а именно «движение от подросткового возраста к взрослой жизни влечет за собой изменения в идентичности, которые могут быть охарактеризованы как прогрессивные сдвиги в развитии». Эта гипотеза также упоминается в качестве основной гипотезы развития формирования идентичности. Прогрессивное развитие изменений идентичности А. Ватерман относит к

изменениям со стороны менее статусной адаптивной идентичности в направлении наиболее адаптивного положения. Тем не менее, не все согласны с таким пониманием прогрессивных сдвигов в развитии формирования идентичности. На основании тех же исследований, где А. Ватерман отмечает прогрессивные изменения в уровне идентичности, Ван Хооф [46] обращает внимание на тот факт, что исследования как правило, заняты определением статуса идентичности личности подростка, не рассматривая стабильность этих изменений. Противоречие между выводами А. Ватермана и Ван Хоофа обусловлено тем, что А. Ватерман считает, что прогрессивные изменения перевешивают регрессивные, в то время как Ван Хооф подчеркивает, что стабильность происходит гораздо чаще, чем прогрессивные изменения.

Обе позиции получили поддержку в относительно недавнем исследовании Джейн Крогер [21], которая подтвердила наличие равного количества вероятностей, как стадии стабильности, так и развития прогрессивных изменений в формировании идентичности, заметив, что прогрессивные изменения случаются гораздо чаще, чем регрессивные. В целом, ряд исследований, направленных на выявление изменений статуса идентичности свидетельствуют о том, что формирование идентичности в подростковом возрасте либо характеризуются стабильностью, либо прогрессивными изменениями.

Помимо дискуссии относительно количества изменений при формировании идентичности, существуют разногласия по поводу периода, происходящих изменений. На основании проведенных исследований [30; 47, 48] ряд авторов пришел к выводу, что изменения в формировании идентичности, скорее всего, происходят в конце подросткового возраста, в то время как Вим Миус [35] обнаружил, что изменения были столь же распространены, как в раннем и среднем, так и в позднем подростковом возрасте.

Таким образом, продольные исследования по изменению статуса идентичности не привели к консенсусу в этом вопросе. Очевидно, причиной этому является то, что изменения статуса идентичности происходят только тогда, когда величина изменений базовых размеров идентичности проходит определенный порог, в то время как отдельные измерения исследований и обязательств также чувствительно к меньшим изменениям в формировании идентичности [33]. По этой причине исследования, сосредоточенные на отдельных измерениях идентичности может пролить свет на изменения в контексте их устойчивости [46; 49]. Таким образом, данным исследованием мы стремились внести свой вклад в процесс развития размеров изменений, лежащих в основе статусов идентичности.

В 2001 году Вим Миус разработал новую меру для оценки формирования идентичности: Утрехтскую шкалу увлеченности работой (Utrecht Work Engagement Scale, UWES) [9, с. 994]. Трехкомпонентная модель UWES, во-первых, предполагает пересмотр и анализ нынешних обязательств с возможными альтернативами, а также возможной замены нынешних обязательств в результате этих сравнений. Повторное рассмотрение включает важный аспект формирования идентичности, описанный Э. Эриксоном [13].

Согласно его мнению «в период полового созревания и в подростковом возрасте всё более или менее ставится под сомнение вновь» [13]. Поскольку повторное рассмотрение относится к сравнению нынешних обязательств с альтернативными, являясь одним из циклов формирования обязательств, происходит, как правило, увеличение определенности относительно текущих обязательств. В своих исследованиях Элизабетта Крочетти [10] обосновала тот факт, что UWES позволяет определить размеры идентичности, что дает возможность использование данной модели при оценке идентичности подростков в идеологической области (то есть, в образовании) и в межличностном домене (например, дружеские и сексу-

альные отношения).

Все изменения в идентичности подростка могут быть отражены несколькими способами. Например, для оценки различных изменений в конструкции одного исследования возможно определение изменений средних уровней показателей, изменений в их ранжировании, а также изменений профиля показателей, с целью получения всесторонней перспективы развития. [4, с. 918]. Такого рода исследования были проведены ранее [11; 40; 41], однако ни одно из них не включало рассмотрение изменений всех трех компонентов в контексте одного исследования.

Исследования, проведенные Вим Миусом [35], обнаружили прогрессивные изменения во взятии обязательств и в исследовании альтернативных перспектив в подростковом возрасте, которые он назвал изменениями в ширину (сродни повторному рассмотрению обязательств). Это согласуется с выдвинутой ранее гипотезой Д. Марсия [29, с.554] о том, что самый продвинутый статус личности, формируется после периода исследований альтернативных перспектив (т.е. исследований вширь), и предполагает, движение подростка в сторону сформированной идентичности. На основании вышеуказанного, мы ожидаем, что формирование идентичности подростков, основанной на трехмерной модели, используемой в настоящем исследовании, характеризуется увеличением взятия обязательств и убывающей тенденцией их дальнейшего пересмотра.

Третий аспект изменений является профиль сходства (сходства), который до сих пор не был оценен в области формирования идентичности. Профиль сходства представляет собой информацию о сохранении стабильности черт личности в течение времени и в отличие от других рассматриваемых нами показателей, не информативен в отдельно взятых измерениях идентичности [38; 42]. Профиль сходства обычно рассчитывается посредством q -корреляций. Как корреляция Пирсона, диапазон q -корреляции находится от -1 до 1. Чем выше q -корреляция, тем более стабильной считается идентичность личности. Высокий уровень сходства профилей будет означать, что подросток имеет устойчивый профиль идентичности, в то время как низкий уровень профиля сходства указывал бы на наличие глубоких колебаний в профиле идентичности.

Таким образом, целью данного исследования является прояснения противоречивой картины формирования идентичности подростка, а именно в какой из периодов, рассматриваемые нами измерения приобретают устойчивую форму. Мы ожидаем, что формирование идентичности описывается увеличением взятия обязательств и убывающей тенденцией.

Методы исследования. Выборка данного исследования состояла из 1313 участников, раннего и среднего подросткового возраста. Средний возраст участников младшего подросткового возраста ($n = 923$; 70,3%) составлял 12,4 лет ($SD = 0,59$), а средний возраст участников среднего подросткового возраста ($n = 390$; 29,7%) составлял 16,7 лет ($SD = 0,80$) на момент начала эксперимента. По гендерному признаку выборка младшего подросткового возраста включала 468 мальчиков (50,7%) и 455 девочек (49,3%), среднего подросткового возраста - 169 мальчиков (43,3%) и 221 девочек (56,7%).

Поскольку оценка показателей формирования идентичности включала пять измерений на протяжении всего эксперимента, то возрастной диапазон всей выборки включал подростков в возрасте от 12 до 20 лет, учащихся общеобразовательных школ и высших учебных заведений города Владимира Владимирской области.

С первого по пятый этап проведения эксперимента число участников составило 1313, 1313, 1293, 1292 и 1275, что обеспечило высокую надежность эксперимента. Обработка и анализ полученных в ходе эксперимента данных проводилась с использованием программы статистической обработки SPSS Statistics (Statistical Package

for the Social Sciences).

Формирование идентичности оценивалось посредством Утрехтской шкалы увлеченности работой (Utrecht Work Engagement Scale, UWES), и адаптированной на русскоязычной выборке Д.А. Кутузовой. Наш опросник включал рассмотрение трех аспектов личности: обязательств (5 пунктов), исследование альтернативных перспектив (5 пунктов), повторное рассмотрение взятых ранее обязательств (3 пункта).

В настоящем исследовании мы сосредоточились на одной идеологической области (формирование духовно-нравственной составляющей личности) и одной области межличностных отношений (дружеские и сексуальные отношения), которые играют важную роль в жизни всех подростков.

Поскольку мы оценивали две области по 13 пунктов в каждой из них, то общее количество элементов опроса в исследовании составило 26 пунктов. Вопросы, включенные в опросник были следующими (примеры): «Мое образование / мой лучший друг дает мне уверенность в жизни» (идеологическая / межличностные обязательства), «Я много думаю о моем образовании / о моем лучшем друге» (идеологическая / межличностные, исследование перспектив), «Я часто думаю, что было бы лучше, попытаться получить более лучшее образование / найти другого лучшего друга» (идеологическая / межличностные, пересмотр). Надежность полученных результатов составила: взятие обязательств (критерий α Кронбаха – 0,91-0,95), исследование альтернативных перспектив (критерий α Кронбаха – 0,84-0,92), и пересмотр ранее взятых обязательств (критерий α Кронбаха – 0,92-0,94), что свидетельствует о достаточной внутренней согласованности.

Результаты исследования.

В настоящем исследовании мы использовали метод моделирования латентных изменений (Latent Growth Curve Modeling), применяемый в лонгитюдных исследованиях. Гибкость этого метода в сочетании с объектно-ориентированным интерфейсом программы AMOS SPSS позволяет оперативно корректировать модели, усложнять их, добавляя новые переменные, с целью более адекватного представления данных, и оценивать их качество.

Метод моделирования латентных изменений (далее ММЛИ) отличается от традиционных методов анализа продольных данных, возможностью оперировать латентными переменными, б) возможностью моделировать многофакторные явления; в) возможностью проверки модели на соответствие исходным данным [50]. Также, посредством этого метода, возможно анализировать не только групповые изменения, но и индивидуальные во времени.

С целью определения, какая из форм роста характеризует наши данные лучше всего, мы использовали ММЛИ для каждого из трех показателей идентичности. В эксперименте оценивались различные типы скрытых моделей роста, то есть: отсутствие роста, линейный рост, и квадратичный рост. Лучшая модель была выбрана путем сравнения распределения суммы квадратов независимых стандартных нормальных случайных величин (хи-квадратов) различных моделей, используя процедуру, предложенную Албертом Саторрой и Питером Бентлер [43, с. 342].

Наши одномерные модели показали, что такие показатели, как взятие обязательств и альтернативные перспективы лучше всего характеризуются линейным ростом, в то время как пересмотр ранее взятых обязательств лучше всего характеризуется криволинейным ростом.

Также, мы провели многомерное многогрупповое моделирование, включая кривые роста взятия обязательств, альтернативных перспектив, и пересмотр ранее взятых обязательств. Данные исследования представлены в таблице 1

Таблица 1 - Описательная статистика размеров идентичности в раннем, среднем и позднем подростковом возрасте

	Ранний подростковый возраст M (SD)					Средний и поздний подростковый возраст M (SD)				
	T1 M (SD)	T2 M (SD)	T3 M (SD)	T4 M (SD)	T5 M (SD)	T1 M (SD)	T2 M (SD)	T3 M (SD)	T4 M (SD)	T5 M (SD)
Юноши										
Взятие обязательств	3,71 (0,63)	3,70 (0,62)	3,74 (0,62)	3,75 (0,64)	3,75 (0,58)	3,72 (0,60)	3,73 (0,58)	3,64 (0,57)	3,66 (0,61)	3,72 (0,53)
Рассмотрение альтернативных перспектив	3,21 (0,69)	3,22 (0,69)	3,21 (0,70)	3,19 (0,67)	3,18 (0,63)	3,21 (0,64)	3,22 (0,57)	3,27 (0,51)	3,27 (0,58)	3,30 (0,60)
Пересмотр ранее взятых обязательств	2,21 (0,93)	2,22 (0,94)	2,22 (0,94)	2,09 (0,87)	1,94 (0,78)	2,01 (0,73)	1,97 (0,66)	2,18 (0,71)	2,12 (0,72)	1,85 (0,55)
Девушки										
Взятие обязательств	0,0 (0,63)	3,74 (0,59)	3,73 (0,59)	3,74 (0,59)	3,75 (0,55)	3,61 (0,52)	3,65 (0,54)	3,63 (0,57)	3,65 (0,56)	3,72 (0,55)
Рассмотрение альтернативных перспектив	3,22 (0,62)	3,22 (0,69)	3,27 (0,61)	3,26 (0,59)	3,26 (0,58)	3,26 (0,53)	3,35 (0,52)	3,42 (0,49)	3,38 (0,49)	3,37 (0,49)
Пересмотр ранее взятых обязательств	1,86 (0,73)	1,84 (0,79)	1,88 (0,78)	1,78 (0,72)	1,74 (0,64)	1,83 (0,62)	1,83 (0,66)	1,91 (0,70)	1,84 (0,62)	1,78 (0,66)

Примечание: значение статистики хи-квадрат $\chi^2(302) = 539,72; p < 0,001; CFI$ – сравнительный индекс соответствия Бентлера = 0,97; TLI - индекс Такера-Льюиса = 0,96; $RMSEA$ - среднеквадратическая ошибка оценки = +0,05).

Факторы роста для раннего, среднего и старшего подросткового возраста (юноши и девушки) представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Факторы роста для раннего, среднего и старшего подросткового возраста

Факторы роста	Юноши				Девушки			
	Ранний подростковый возраст		Средний и поздний подростковый возраст		Ранний подростковый возраст		Средний и поздний подростковый возраст	
	Среднее значение	σ^2	Среднее значение	σ^2	Среднее значение	σ^2	Среднее значение	σ^2
Отрезок:								
Взятие обязательств	3,74***a	0,24***	3,74***a	0,24***	3,73***a	0,22***	3,73***a	0,22***
Рассмотрение альтернативных перспектив	3,18***a	0,27***	3,18***a	0,27***	3,28***b	0,21***	3,28***b	0,21***
Пересмотр ранее взятых обязательств	1,97***a	0,29***	1,97***a	0,29***	1,77***b	0,28***	1,77***b	0,28***
Линейные склоны								
Взятие обязательств	0,02 ^a	0,02***	-0,01 ^a	0,01***	0,00 ^a	0,02***	0,00 ^a	0,02***
Рассмотрение альтернативных перспектив	0,02 ^a	0,03***	0,03**ab	0,01***	0,00 ^a	0,02***	0,03***b	0,01***
Пересмотр ранее взятых обязательств	-0,15***a	0,06	0,13***b	0,07	-0,03 ^c	0,08**	0,05 ^b	0,14***
Квадратичные склоны								
Пересмотр ранее взятых обязательств	-0,03***a	0,01**	-0,03***a	0,02	0,00 ^b	0,00**	-0,02ab	0,02***

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

На основании представленных показателей, мы можем сделать следующие выводы. Уровень критерия «взятия обязательств» оставался стабильным на протяжении всего подросткового периода. Нами не было обнаружено никаких гендерных различий в показателях эксперимента. Уровень критерия «поиска альтернативных перспектив» был стабильным в начале эксперимента до среднего подросткового возраста, как у юношей, так и у девушек. Однако с середины подросткового возраста показатель значительно увеличился у обоих полов. При этом девушки показали более высокий уровень критерия «поиска альтернативных перспектив» по сравнению с юношами на протяжении всего подросткового периода. С раннего до среднего подросткового возраста, девушки показали более низкие уровень «пересмотра ранее взятых обязательств», чем юноши. Однако причиной этому может быть то, что у юношей этот критерий значительно уменьшился в то время как у девушек, рассматриваемый критерий не претерпел значительных изменений. Поскольку уровень критерия «пересмотра ранее взятых обязательств» у девушек оставался стабильным со среднего до позднего подросткового возраста, гендерных различий во всех показателях при повторном их рассмотрении стало намного меньше в конце подросткового возраста.

Посредством корреляции Пирсона нами были рассчитаны оценки результатов повторного тестирования на устойчивость размеров идентичности по всем рассматриваемым в исследовании критериям.

Таблица 3 - Устойчивость профилей идентичности

	Юноши		Девушки	
	Ранний подростковый возраст	Средний и поздний подростковый возраст	Ранний подростковый возраст	Средний и поздний подростковый возраст
Взятие обязательств	0,37***а	0,38***аb	0,27***b	0,32***аb
Рассмотрение альтернативных перспектив	0,38***а	0,39***а	0,28***а	0,30***а
Пересмотр ранее взятых обязательств	0,38***а	0,25***аb	0,27***b	0,33***аb
Профиль идентичности	0,72 ^a	0,84 ^b	0,83 ^b	0,84 ^b

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Анализ результатов исследования показал отсутствие существенных отличий в устойчивости профилей идентичности, начиная со среднего до позднего подросткового возраста. Однако начиная с раннего до среднего подросткового возраста, нами были обнаружены гендерные различия в устойчивости, показатели которой были значительно выше в «принятии обязательств» ($r = +0,38$ и $r = 0,26$, для юношей и девушек, соответственно) и «пересмотре ранее взятых обязательств» ($r = 0,39$ и $r = 0,26$, для юношей и девушек, соответственно) у юношей и при повторном рассмотрении.

Профиль подобия (сходства) измеряли путем вычисления q -корреляции [42] за четырехлетний период этого исследования (таблица 3). Показатели произведенного расчета продемонстрировали высокий уровень данного критерия на протяжении всего эксперимента у обоих полов.

Результаты и выводы исследования. Согласно результатам нашего эксперимента, мы можем сделать следующие выводы, что формирование идентичности личности подростка описывается стабильными и прогрессивными изменениями на протяжении всего подросткового периода в основном в отношении взятия обязательств, а не в изменениях ранее взятых обязательств, что является значимым фактом для построения воспитательного процесса. Данное исследование показало важность учета гендерных признаков в формировании идентичности. Девушки показали более стабильные результаты, характеризующие зрелость идентичности на ранних этапах формирования личности.

Полученные нами результаты показывают, что основные эффекты пола и воспитательно-образовательного процесса способны оказывать значимое влияние на формирование идентичности личности подростка. Результаты эксперимента согласуются с рекомендациями Д. Крөгера [20], указывая на важность изучения влияния пола в контексте взаимодействий в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Balistreri E, Busch-Rossnagel N.A., Geisinger K.F. Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire. *Journal of Adolescence*. 1995;18: pp. 179–192.
- Bennion L.D., Adams G.R. A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*. 1986;1: pp. 183–198.
- Block J. *Lives through time*. Berkeley, CA: Bancroftbooks; 1971.
- Block J, Robins R.W. A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*. 1993;64: pp. 909–923.
- Bollen K. *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley; 1989.
- Bosma H.A., Kunnen E.S. Identity-in-context is not yet identity development-in-context. *Journal of Adolescence*. 2008;31: pp. 281–289.
- Burwell R.A., Shirk S.R. Subtypes of rumination in adolescence: Associations between brooding, reflection, depressive symptoms, and coping. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2007;36: pp. 56–65.

8. Cohen J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum; 1988.

9. Crocetti E., Rubini M., Luyckx K., Meeus W. Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*. 2008;37: pp. 983–996.

10. Crocetti E., Rubini M., Meeus W.H.J. Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*. 2008;31: pp. 207–222.

11. Fruyt F., Bartels M., Leeuwen K.G., Clercq B., Decuyper M., Mervielde I. Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006; 91: pp. 538–552.

12. Duncan T.E., Duncan S.C., Stryker L.A., Li F., Alpert A. *An introduction to latent variable growth curve modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 1999.

13. Erikson E.H. *Childhood and society*. Repr. ed. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books; 1972.

14. Erikson E.H. *Identity: Youth and crisis*. Repr. ed. London: Faber and Faber; 1974.

15. Geary D.C., Byrd-Craven J., Hoard M.K., Vigil J., Numtee C. Evolution and development of boys' social behavior. *Developmental Review*. 2003; 23: pp. 444–470.

16. Giedd J.N., Blumenthal J., Jeffries N.O., Castellanos F.X., Liu H, Zijdenbos A, et al. Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*. 1999; 2: pp. 861–863.

17. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*. 1999; 6: pp. 1–55.

18. Klimstra, T.A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. (in press). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*.

19. Kline R.B. *Principles and practice of structural equation modeling*. London: The Guilford Press; 1998.

20. Kroger J. *Gender and Identity: The intersection of Structure, Content, and Context*. *Sex Roles*. 1997; 36: pp. 747–770.

21. Kroger, J. (2007). Presidential address: The status of identity. Paper presented at the 14th Annual Conference of the Society for Research on Identity Formation, George Washington University, Ashburn, Virginia.

22. Kroger J., Haslett S.J. Separation-individuation and ego identity status in late adolescence: A two-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*. 1988; 17: pp. 59–79.

23. Lichtwarck-Aschoff A., Geert P.L.C., Bosma H.A., Kunnen E.S. Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*. 2008; 28: pp. 370–400.

24. Little R. A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*. 1988; 83: pp. 1198–1202.

25. Luyckx K., Goossens L., Soenens B. A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*. 2006; 42: pp. 366–380.

26. Luyckx K., Goossens L., Soenens B., Beyers W. Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*. 2006; 29: pp. 361–378.

27. Luyckx K., Schwartz S.J., Goossens L., Soenens B., Beyers W. Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*. 2008; 18: pp. 595–619.

28. Luyckx K., Soenens B., Goossens L. The personality-identity interplay in emerging adult women: Convergent findings from complementary analyses. *European Journal of Personality*. 2006; 20: pp. 195–215.

29. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966; 3: pp. 551–558.
30. Marcia J.E. Identity in adolescence. In: Adelson J., editor. *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley; 1980.
31. Marcia J.E. Theory and measure: The identity status interview. In: Watzlawik M, Born A, editors. *Capturing identity: Quantitative and qualitative methods*. Lanham, MD: University Press of America; 2007. pp. 1–14.
32. Matteson D.R. Exploration and commitment: Sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth and Adolescence*. 1977; 6: pp. 353–374.
33. Meeus W.H.J. Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*. 1996; 25: pp. 569–598.
34. Meeus, W. H. J., Akse, J., Branje, S. J. T., TerBogt, T. F. M., Crommelin, P. M., Delsing, M. J. M. H., et al. (2006). *Codebook of the research project conflict and management of relationships (conamore)*. Un published manuscript, Utrecht University, The Netherlands, 2006.
35. Meeus W.H.J., Iedema J, Helsen M., Vollebergh W. Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*. 1999; 19: pp. 419–461.
36. Meeus W.H.J., Iedema J., Maassen G., Engels R. Separation-individuation revisited: On the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*. 2005; 28: pp. 89–106.
37. Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2007). *Mplus user's guide* (4th ed.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
38. Ozer D.J, Gjerde P.F. Patterns of personality consistency and change from childhood through adolescence. *Journal of Personality*. 1989; 57: pp. 483–507.
39. Petersen A.C., Crockett L., Richards M., Boxer A.A self-report measure of pubertal status—reliability, validity, and initial norms. *Journal of Youth and Adolescence*. 1988; 17: pp. 117–133.
40. Roberts B.W., Caspi A., Moffitt T.E. The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001; 81: pp. 670–683.
41. Roberts B.W., DelVecchio W.F. The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. 2000; 126: pp. 3–25.
42. Robins R.W., Fraley R.C., Roberts B.W., Trzesniewski K.H. A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality*. 2001; 69: pp. 617–640.
43. Satorra A., Bentler P.M. Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In: Eye A, Clogg CC, editors. *Latent variables analysis: Applications for developmental research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 1994. pp. 399–419.
44. Satorra A., Bentler P.M. A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*. 2001; 66: pp. 507–514. d
45. Jeugd cijfers en feiten [Dutch youth 2003, numbers and facts] Voorburg, The Netherlands: Statistics Netherlands; 2003.
46. Hoof A. The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review*. 1999; 19: pp. 497–556
47. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*. 1982; 18: pp. 342–358.
48. Waterman A.S. Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In: Marcia JE, Waterman A.S., Matteson D.R, Archer S., Orlofsky J.L., editors. *Egoidentity*. New York: Springer Verlag; 1993.
49. Waterman A.S. Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*. 1999; 19: pp. 591–621.
50. Welch G.W. *Model Fit and Interpretation of Non-Linear Latent Growth Curve Models*. University of Pittsburgh, 2007. pp. 94-96.

УДК 159.9.072

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ЭМПАТИИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Сайфуллина Надежда Алексеевна, студентка 4 курса кафедры
«Специальная психология и коррекционная педагогика»

Корнийченко Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Специальная психология и коррекционная педагогика»

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань (Россия)

Аннотация. Профессионально-личностная готовность дефектолога проявляется в наличии психолого-педагогических предпосылок к коррекционно-педагогической деятельности и в развитости профессионально значимых качеств (аттракции, эмпатии, толерантности, рефлексии). Педагогическая толерантность сейчас является актуальной проблемой в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Толерантный педагог, благодаря особой тактике взаимоотношения с детьми, добивается несоизмеримо большей результативности. Автором проанализированы теоретический и методологический аспекты исследования толерантности и эмпатии педагогов, обобщена психолого-педагогическая и специальная литература, а также и сформулированы выводы о том, что толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности — это создание условий для развития; толерантность - это особый способ взаимоотношений и межличностного взаимодействия. В данной работе проводится анализ личностных показателей дефектологов, логопедов и психологов, а так же корреляция индекса толерантности с эмпатическими тенденциями личности.

Ключевые слова: система специального образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, эмпатические тенденции, толерантность педагогов, дети с особыми образовательными потребностями.

THE STUDY OF THE LEVEL OF EMPATHY AND TOLERANCE SPECIALISTS SPECIAL EDUCATION

© 2016

Saifullina Nadezhda Alekseevna, 4th year student of the Department of Special psychology
and correctional pedagogy”

Korniyenko Tatyana Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair Department of Special psychology and correctional pedagogy.

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan (Russia)

Abstract. Professional-personal readiness of the teacher is manifested in the availability of psychological and pedagogical prerequisites for the correctional and pedagogical activities and in the development of professionally significant qualities (attraction, empathy, tolerance, reflection). Teaching tolerance is now an actual problem in the work with children having deviations in development. A tolerant teacher, a special thanks to the tactics of relationships with children, seeking disproportionately greater impact. The author analyzes theoretical and methodological aspects of the study of tolerance and empathy of teachers, summarizes the psycho-pedagogical and special literature, and also formulated the conclusion that tolerance is not so much is formed, how it develops; assistance in the development of tolerance is the creation of conditions for development; tolerance is a special way of relationships and interpersonal interaction. This research provides analysis of the personal figures of speech pathologists, speech therapists and psychologists as well as correlation of the index of tolerance with empathic tendencies of the individual.

Keywords: special education, children with disabilities, empathic tendencies, tolerance of teachers, children with special educational needs.

Необходимо заметить, что увеличение категории детей с ОВЗ создает ряд дополнительных трудностей и пока еще нерешенных проблем. Сюда можно отнести недостаточное осознание педагогом внутренней психологической позиции ребенка, замедленную реакцию на изменение его поведения в сложной ситуации, затруднения в выборе оптимальной стратегии и тактики работы, трудности речевого выражения мысли и передачи собственного отношения к действиям и поступкам, сложности в управлении собственным эмоционально-психическим состоянием. [13] Всё это предъявляет высокие требования к личностным характеристикам дефектолога, но одним из наиболее важных факторов является педагогическая толерантность как основа коррекционного процесса. Актуальность формирования толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности подчеркивается в принятой Правительством Российской Федерации в 2001г. Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». [1] Нынешняя система обучения коррекционных педагогов не отвечает запросам современного общества. В частности, недостаточно внимания уделяется подготовке спец. психолога к коррекционно-педагогической деятельности с различными категориями детей.

Несмотря на всё больше возрастающий интерес к педагогической толерантности, данная тематика еще недостаточно изучена и представляет большой интерес в современном коррекционном процессе. Выделением

видов толерантности занимались многие исследователи этой проблемы (В.А. Лекторский, Н.Я. Маркова, И.В. Крутова, А.В. Зимбули, В.А. Петрицкий. [2], [4], [8], [13] Этими авторами была предложена нижеприведенная классификация толерантности: по проявлению толерантности как общественного сознания. В. А. Лекторский приводил следующие виды толерантности : толерантность как безразличие - безразличие к существованию различных взглядов; расширение собственного опыта, критический диалог - уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций; невозможность взаимопонимания - уважение к другому, которого я не могу понимать; снисхождение к слабости других; по предмету, на который направлено действие толерантности. [3] Согласно Н.Я. Макаровой, он может быть цивилизационным, межгосударственным, этническим, социальным и индивидуальным. [7]

В результате проведенного анализа теоретического и методологических аспектов исследования толерантности мы обобщили психолого-педагогическую и специальную литературу и сформулировали выводы о том, что толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности — это создание условий для развития; толерантность — это особый способ взаимоотношений и межличностного взаимодействия; толерантность как социальная категория раскрывается через уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия и к преобладанию какой-то одной точки зрения. Ведущей эмоциональной

составляющей педагогического взаимодействия является эмпатия, т. е. сопереживание, умение поставить себя на место ученика, способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания Других (учеников), принятие тех чувств, которые испытывает Другой, так, как если бы они были своими собственными. [10]

Целью нашего исследования является изучение особенностей проявления уровня эмпатии и толерантности у специалистов системы специального образования и студентов по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование».

Гипотеза. Мы предполагаем, профессиональные навыки и условия труда специалиста влияют на показатели эмпатических тенденций и толерантности.

Методы. Для достижения поставленной цели мы использовали следующие методики сбора эмпирических данных: Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова, 2002), эмоциональный опросник «Эмпатические тенденции», (А. Меграбян, в модификации Н. Эпштейна).

Характеристика выборки. Всего в исследовании приняло участие 176 человек. Из них по уровню образования 95 респондентов имели высшее педагогическое образование, 17 человек средне – специальное образование, а 64 человека – студенты ВУЗов. Первую группу составили 54 человека (Выборка 1) - воспитатели дошкольных общеобразовательных учреждений, педагогический стаж составил в среднем 9.6 лет. Во вторую группу (Выборка 2) мы включили 58 педагогов и специалистов специальных коррекционных образовательных школ, из них специалистов-31 логопед, 10 дефектологов, 7 специальных психологов, воспитатели коррекционных школ – 10 человек. Педагогический стаж составил в среднем 10.7 лет. Мы учли фактор педагогического стажа как определяющий в развитии толерантности и эмпатии. Третью группу составили студенты по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование»- 64 респондента.

Результаты. Все результаты приводятся в бальной системе, в соответствии с методиками, предложенными авторами.

По исследованию уровня толерантности в Выборке 1 среднее значение составило 81, в Выборке 2 – 83,6, а в Выборке 3- 79,4. Необходимо отметить, что у 5 респондентов второй группы был выявлен высокий уровень толерантности 102-110, что объясняется особенностями межличностных отношений с детьми с ОВЗ, эффективным опытом работы с такими детьми, а также педагогическим стажем более 15 лет. Средние показатели всех трех Выборок интерпретируются как средний уровень общей толерантности. Можно предположить, что для респондентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. В начале исследования было выдвинуто предположение о том, что количественные результаты исследования покажут высокий уровень, к которому относятся показатели от 100 до 132 баллов, т.к. педагог гипотетично обладает выраженными чертами толерантной личности. Однако полученные данные оказались ниже, и лишь у 5 человек подтвердились ожидаемые результаты.

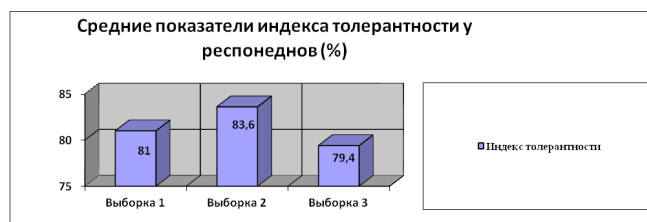


Рис.1 – Средние показатели индекса толерантности респондентов

При исследовании эмпатии наших респондентов были получены следующие результаты. Респонденты Выборки 1 показали результаты, среднее значение которых равно 50,9 что относится к уровню, чуть выше среднего. Способность респондентов к проявлению тепла, заботы, оказанию поддержки, стремлению к принятию других людей характеризуется относительно высокими показателями. Однако у одного респондента был выявлен отрицательный показатель эмпатии. Мы можем объяснить данный факт недостаточным педагогическим стажем (2 года) и средне-специальным педагогическим образованием. У респондентов Выборки 2 были выявлены показатели, относящиеся к высокому уровню. Средний показатель составил 52,5 балла. Педагогов коррекционных школ в целом можно охарактеризовать как эмпатичных личностей. Респонденты из Выборки 3 показали самые низкие результаты – средний показатель эмпатии был равен 47. Такая разница может быть обусловлена различными факторами, как личностными, так и внешними. Влиянием социальным окружением, культурой. Недостаточным опытом практической работы, проблемы входа в профессию.

Для доказательства статистической разницы между тремя выделенными группами (воспитатели дошкольных общеобразовательных учреждений, педагоги и специалисты специальных коррекционных образовательных школ, студенты) по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» нами был использован критерий Н Крускала-Уоллиса. Полученное эмпирическое значение сравнили с критическими значениями χ кр. χ для $P \leq 0,05$; χ кр. для $P \leq 0,01 = 5,991$. $N \cdot \text{эмп.} = -35 < \chi$. Таким образом, сравниваемые группы имеют лишь случайные различия по уровню исследуемого признака, т.е. во всех трех выборках развитие толерантности и эмпатии равнозначно.

Для проверки гипотезы взаимосвязи уровня толерантности и эмпатии у специалистов системы специального образования была выполнена математическая обработка данных экспериментального исследования, с использованием критерия Стьюдента. После проведения необходимых расчетов, было получено значение $t_{\text{эмп.}} = 9,3$, при $p \geq 0,01$. Таким образом, личностная характеристика как эмпатия зависит от такого важного фактора, как педагогический стаж.

В нашем исследовании из 112 респондентов 4 респондента показали низкий уровень толерантности, при среднем показателе пед.стажа 8 лет. 103 респондента показали средний уровень толерантности, при среднем уровне пед.стажа 9,7 и 5 респондентов показали высокий уровень толерантности, обусловленный значением пед.стажа, равному 7,2. Респонденты первой группы, воспитатели ДООУ показали уровень эмпатии, равный 50,9 баллам. Респонденты второй группы, специалисты системы специального образования набрали в среднем больший показатель, равный 52,5 баллам.

Чтобы определить зависимость эмпатических тенденций личности от значения пед.стажа, нами было выделено 3 группы респондентов: 1) Педагогический стаж до 5 лет, 2) Педагогический стаж 5-10 лет, 3) Педагогический стаж свыше 10 лет. В 1 группе респондентов, с пед.стажем до 5 лет, средний показатель эмпатии составил 49,6 баллов. Во 2 группе исследуемых, с пед.стажем от 5 до 10 лет, средний показатель эмпатических тенденций был равен 54,3 балла. В 3-й группе респондентов с пед.стажем свыше 10 лет средний показатель составил 52,1 б.

Благодаря полученным результатам можно сделать вывод, что оптимальное значение педагогического стажа для успешной деятельности педагога как эмпатичной и понимающей личности находится в промежутке между 5-10г. Образовательной деятельности. Это можно объяснить расцветом интереса к профессиональной деятельности, высоким уровнем мотивации и осознанием своей воспитательной функции и социальной важности своей деятельности. Более низкие показатели эмпатии у

респондентов 3-й группы с показателем пед.стажа свыше 10 лет могут быть обусловлены эмоциональной истощаемостью, синдромом профессионального выгорания и неуравновешенностью психических процессов.

Мы надеемся, что результаты исследований будут приняты во внимание в процессе подготовки высококвалифицированных, компетентных педагогов. В условиях модернизации российского образования, реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», введения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения возрастает роль профессионального обучения педагогов, а также их постоянного саморазвития и повышения уровня компетенций. Помочь в решении данных проблем могут различные методы и приемы такие как:- педагогическая подготовка должна включать в себя связь различных компонентов таких, как предметные, психолого-педагогические;- практическая работа в разных сферах в соответствии с получаемыми знаниями, возможность стажировки;- разработать систему для эффективного быстрого входа в профессию тем, кто не имеет специального образования, но обладает большим практическим опытом и знаниями в данной сфере;- разработка и использование новых современных методов в обучении детей с ОВЗ.

При работе с особыми детьми важны все факторы, педагогические знания, опыт, личностные качества. Считаю девизом современного педагога должны быть слова известного польского просветителя Януша Корчака: «Педагог, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, переживёт вместе с ребёнком много вдохновляющих минут». По моему мнению, педагог – новатор, эффективно работающий со знаниями, исследователь, консультант, воспитатель, организатор и руководитель проектов; любящий, понимающий и отдающий свое сердце детям!

Хотелось бы отметить, что данное исследование, конкретные цифры и выявленные проблемы стали базой для следующего шага, разработки программы, направленной на формирование личностных эмпатийных тенденций и повышения уровня толерантности у будущих специалистов коррекционно - образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». Культура мира, права человека, толерантность, ненасилие и миролюбие. Методическое пособие для учителя / Под ред. А. С. Прутченкова. М.: АПК и ПРО. 2003. С. 120.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 1997. —480 с.
3. Мириманова М.С. Толерантность как система воспитания // Развитие личности. 2002. №2.
4. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности. // На пути к толерантному сознанию. — М., 2000. —с. 5
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании – М.: Владос, 1996 – 529 с.
6. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования. Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. – М.: Центр СМИ МГУ им.М.В. Ломоносова, 2004. – 304 с. С.141-155.
7. Гурьянова О.А., Корнийченко А.Ф. Развитие толерантного сознания и формирование толерантной личности студента: Научно-методическое пособие. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2008. – 64 с.
8. Братченко, С.Л. Психологические основы толерантности учителя / С.Л.Братченко // Монологи об учителе. – СПб.: СПбАШПО, 2003. – С. 165–172.
9. Клепцова, Е.Ю. Терпимое отношение к ребенку:

психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академ. Проект, 2005. –192 с.

10. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А.Лекторский // Вопросы философии. 1997. – № 11. – 284 с.

11. Леонтьев, Д.А. К операционализации понятия «толерантность» / Д.А.Лекторский // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3–17.

12. Скрипкина, Т.П. Доверие и толерантность: существуют ли границы? / Т.П.Скрипкина // Социология. – 1994. – № 3. – С. 9–17.

13. Риэрдон Б. Э. Толерантность — путь к миру. 2001. С. 120 — 122.

14. Majauskienė L. Differentiation Levels of School Social Pedagogue Activity: Theoretical and Empirical Insights in the Context of Lithuania and Germany. Social Sciences (1392-0758) . 2008, Vol. 61 Issue 3, p60-70. 11p.

УДК 159.99+316.6

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

© 2015

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, научный руководитель психологической службы МОУ СОШ №58 Ярославский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова, Ярославль (Россия)

Баранова Юлия Германовна, педагог-психолог высшей квалификационной категории, главный специалист службы по координационной, практико-ориентированной и профориентационной деятельности

Куликова Светлана Юрьевна, магистр психологии, педагог-психолог, тренер по групповой работе с детьми
МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, Ярославль, (Россия)

Abstract. в данной публикации рассматриваются социально-психологические аспекты включения образовательного учреждения в инновационные процессы по внедрению новых образовательных стандартов (ФГОС НОО и ФГОС ООО). Проанализирован практический опыт сопровождения административных и учебных проектов в контексте внеурочной деятельности. Изменения в образовательном процессе учебного заведения представлены с точки зрения активного включения психологической службы школы в мониторинговые исследования, анализ и экспертизу образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС, разработку программ по внеурочной деятельности социальной и интеллектуальной направленности. Создана административно-управленческая модель по сопровождению внеурочной деятельности на базе муниципальной площадки. Определены возможности психологической работы для содействия формированию личностных результатов учащихся в рамках внеурочной деятельности. Особое внимание сконцентрировано на программах внеурочной деятельности по психологии (для начальной и средней школы), направленных на формирование и развитие личностных результатов. Показано, что программы являются практической реализацией и апробацией концепции о группах личностных результатов в сферах познания, взаимодействия с другими людьми, социального поведения, здорового образа жизни, духовно-нравственной сферы, самоопределения (на основании разработок Ярославской психологической школы). Обосновано, что направление социально-психологического сопровождения формирования и развития личностных результатов обладает прогностическим потенциалом и является перспективным для дальнейших разработок.

Ключевые слова: социально-психологическое сопровождение, деятельность, внеурочная деятельность, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и стандарт основного общего образования (ФГОС НОО и ООО), организационно-управленческая модель внеурочной деятельности, личностные результаты образования, психологическая служба образовательного учреждения.

SPECIAL ASPECTS OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT OF PERSONAL GOALS SETTING AND DEVELOPMENT

© 2015

Serafimovich Irina Vladimirovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair "Humanities", scientific supervisor of the psychological support service of Mathematical School № 58 Yaroslavl Branch of Plekhanov Russian University of Economics, Yaroslavl (Russia)

Baranova Yulia Germanovna, educational psychologist of the highest qualification category, chief specialist of practice-oriented activities

Kulikova Svetlana Yuryevna, master of psychology, psychologist, group therapist
Mathematical School № 58, Yaroslavl (Russia)

Abstract. The given article is devoted to the socio-psychological aspects of engaging educational institutions in innovative processes of implementing Federal State Educational Standard of Primary and Secondary General Education. Practical experience of psychological support of administrative and educational projects in the context of extra-curriculum activity has been analysed. Some changes in teaching-learning process of educational institutions are presented in relation to active participation of school psychological support service in monitoring researches, analysis and expert evaluating of educational programs in accordance with the requirements of FSES, as well as development of extra-curriculum activity programs that are socially and intellectually oriented. Administrative and managerial model of supporting different extra-curriculum activities have been created on the basis of municipal sites. Several possibilities of psychological assistance in formation of personal achievements of schoolchildren within the frame of extra-curriculum activity are defined. Special attention is paid to extra-curriculum activity programs, which are psychologically oriented (for primary and secondary school) and are aimed at forming and developing personal achievements. It has been proved that the programs represent practical realization and approbation of concept of personal achievements groups in different spheres: cognition, social interaction, healthy lifestyle, morality, self-determination (on the base of researches of Yaroslavl psychological school). It is demonstrated that the area of socio-psychological support of personal achievement formation and development has prognostic potential. The research should be continued.

Keywords: psychosocial support, after school activities, Federal State Educational Standard of Secondary General Education and Primary General Education, organizational and management structure of extra-curriculum activity, personal educational goals, psychological support service.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изменения в социальной сфере общества накладывают отпечаток на изменения в системе образования. Новые образовательные стандарты и непрерывность их корректировки обусловлена меняющимися требованиями к эффектив-

ности и результативности деятельности специалистов различных отраслей. И пока учащийся воспитывается и обучается в рамках школы, уже тогда необходимо помимо предметных и метапредметных результатов обращать внимание на то, какой личностью он является и с какими преобладающими качествами личности выходит

за порог образовательного учреждения. Приоритет, сделанный в ФГОС НОО и ФГОС ООО [1,2,3] на развитие личности в процессе образования, очень значим, при этом из планируемых результатов образования: предметных, метапредметных и личностных (ЛР), последние из них менее всего разработаны в плане определения тех или иных критериев их достижимости. При всей позитивной направленности на личностные результаты, есть такие проблемные зоны как неразработанность конструкта, неоднозначная ясность, как и какими средствами формировать и развивать ЛР, как оценивать динамику развития. Немаловажна в этой работе роль психолога, что подтверждается новым документом – Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н, в котором утвержден профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [4]. Среди задач, которые сегодня вошли в перечень обязательных в стандарте профессиональной деятельности, одна из наиболее сложных – психологическое сопровождение перехода на новые ФГОС, о чем свидетельствуют мнения многих психологов системы образования: М.Р. Битяновой [5,6], И.В. Дубровиной [7], Л.М. Митиной, Л.А. Ясюковой [8], О.В. Хухлаевой [9]. Авторы считают, что «...В условиях достижения целей образования, соответствующих новому поколению стандартов, эффективными становятся технологии, принципиально меняющие характер учебной деятельности. Возрастает роль активных методов обучения, а также социальных технологий» [9; С. 4]. При этом Битянова М.Р. добавляет, что «гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. Есть ряд требований, норм, жестких правил, которые ребенок должен усвоить» [6, С. 12-13]. Л.А. Ясюкова уточняет: «Конкретное определение границ приспособляемости среды и требований к ребенку ученые-теоретики предлагают решать педагогическому коллективу самостоятельно. В качестве ориентиров предлагаются образовательные стандарты» [8, С.15].

Одно из определений «личностных результатов» говорит о том, что это «сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам» [10, С.24]. Обозначенные в Стандарте личностные результаты в отечественной психологии определяются как «психические новообразования, то есть качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, к внутренней и внешней жизни» [1,2,3]. Формами фиксации результатов оценивания должны стать заключение по эффективности образовательно-воспитательного процесса образовательного учреждения; психолого-педагогическая характеристика и портфолио учащегося [11].

Индивидуальные личностные особенности детей в силу определенных трансформаций современного мира претерпевают существенные изменения, которые выражаются в неосознанно формирующихся поведенческих проявлениях. В последнее время перед психологической службой практически любой школы встанут такие важные практические задачи (непосредственно связанные с личностными результатами), которые необходимо своевременно и оперативно решать: буллинг в детской среде, лень, ложь, воровство, прогулы, асоциальное поведение. Особенность этих задач не столько в том, что они появились (они были и ранее, может в меньшей мере), сколько в том, что они несут уже не такой социально неодобряемый характер, имеют новые мотивы, разнообразные причины. Не является исключением и тот факт, что многие родители считают, что такое поведение «с возрастом пройдет». Формирование психики ребенка осложняется тем, что приходя в школу учащийся может иметь те или иные негативные личностные особенности, которые могут закрепиться по причине попустительско-

го отношения к воспитанию ребенка в семье, а также в результате гиперопеки, гипоопеки, рассогласований в воспитательных позициях (особенно при воспитании ребенка в случае развода и использовании его как инструмента разрешения накопившихся проблем родителей). Практика работы психологической службы позволяет заметить и некоторые другие особенности, влияющие на трудность формирования личностных результатов. Аналогичные тенденции подмечены и другими авторами [12,13]: открытость образовательного пространства дала возможность реализовывать и выполнять образовательные функции кроме школы и семьи еще и другим субъектам: медиасфере, Интернету, институтам организации досуга, бизнес-сообществу, общественным движениям, религиозным организациям – и стимулировала в свою очередь уменьшение контроля и ответственности родителей за воспитание детей. Так отсутствие на государственном уровне единых канонов воспитания, слабая психологическая просвещенность родителей (при чрезмерной информационной, в том числе Интернет-насыщенности) приводит к тому, что родитель не находит оптимума и так называемой «золотой середины» в формах и методах психологического воздействия на ребенка, создании комфортных условий для полноценного психологического развития и формирования гармоничной и сбалансированной личности, и в результате, зачастую колеблется между крайностями: от попустительства до гиперопеки, от прислушивания к каждому мнению, полученному из окружающей среды, до полного игнорирования явных деструктивных нарушений личностного развития ребенка.

Таким образом, можно говорить, что изменившиеся социальные аспекты действительности делают запрос на новые возможности психологического влияния для формирования и развития позитивных личностных особенностей, о чем свидетельствуют не только наши эмпирические наблюдения, но и данные психологических исследований Г.М. Андреевой, М.Р. Битяновой [5,6,14]. В связи с вышесказанным, приоритетной задачей перед школой (на государственном уровне) наряду с обучающей является досуговая функция – вовлечение ребенка во внеурочную деятельность с целью его занятости во внеучебное время, создание таких условий, когда у детей удовлетворяются базовые социальные потребности в защищенности, в положительных, социально одобряемых результатах деятельности. *Цель нашей статьи* – осуществить социально-психологический анализ существующих условий для реализации программ внеурочной деятельности по психологии (для начальной и средней школы), направленных на формирование и развитие ЛР, выявить и показать возможности психологической работы для содействия формированию личностных результатов учащихся в рамках внеурочной деятельности. В ходе нашей работы использовались методы теоретического характера (анализ научной литературы и нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность специалистов, сопровождающих ФГОС, литературы о состоянии и перспективах развития профессиональной деятельности психолога в сфере образования) и эмпирического характера (методы беседы, наблюдения, анкетирования и экспертной оценки, тестирования).

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ нормативных документов ФГОС НОО (для начального), ФГОС ООО (для основного), ФГОС СПОО (для среднего полного образования) позволяет отметить, что внеурочная деятельность (ВД) организуется по основным пяти направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) и предполагает сходные формы (экскурсии, кружки, секции, клубы и студии, круглые столы, конференции, диспуты,

школьные научные сообщества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д.). В средней школе, в связи с особенностями возрастного развития добавляются еще другие формы работ (юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, поисковые и научные исследования, военно-патриотические объединения и т.д.). При этом формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности определяет образовательное учреждение. Организация ВД может быть как самостоятельной (в рамках образовательного учреждения), так и с использованием возможностей образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта. Стандартами также предусматривается возможность продолжения ВД в период каникул за счет возможностей тематических лагерных смен, летних школ, кроме того ВД может быть осуществлена и индивидуально. Таким образом, на уровне нормативных документов закреплено, что развитие личностных результатов в рамках ВД может быть организована по пяти направлениям, при этом, на наш взгляд, как минимум в трех из них возможна и целесообразна психологическая составляющая (социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное направления).

Таким образом, одно из социальных условий – наличие нормативных и регламентирующих документов – удовлетворено. Вторым, как минимум, условием должно быть наличие конкретных программ, технологий, способов для выполнения поставленных задач. Для удовлетворения этого условия используются учеными и практиками не менее двух направлений деятельности. Первое направление – это создание общего информационного образовательного пространства. Так, например, стоит отметить, что в последние годы в Интернет-пространстве активизировалась работа с использованием ИТ-технологий, а именно увеличилось количество статей, семинаров, вебинаров, реализуемых на наиболее известных сайтах и порталах, например, клуба «Золотая Психея» (<http://psy.su/psyche/>), педагогического университета «Первое сентября» (<http://edu.1september.ru/>), Общероссийского проекта «Школа цифрового века» (<http://шцв.рф/>), на страницах методического журнала для педагогов-психологов «Школьный психолог» (http://samlib.ru/s/shkolnyj_p/), на портале «Я-родитель» (<http://www.ya-roditel.ru/>), на Интернет-ресурсах Ярославля и Ярославской области (помимо сайтов отдельных образовательных учреждений: школ, дошкольных образовательных учреждений): ГУЯО Центра профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» (<http://resurs-yar.ru/>), ГАУДПО Института развития образования (<http://www.iro.yar.ru/>), Муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Городской центр развития образования» (<http://www.gcro.ru/>), Муниципального учреждения «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (<http://gc-pmss.ru/>), Молодежного портала для воспитанников и выпускников детских домов «Ты можешь сам (ТМС)» созданном при поддержке правительства ЯО и участии нескольких учреждений города (<http://www.tmsam.ru/>). Так, обращение нами к системе веб-аналитики (Top.Mail.Ru) показало, что количество посетителей на сайте «Школьный психолог» (по данным на май 2016 года) составляет в среднем за сутки 82047, другая аналитическая система (LiveInternet) оценила количество посетителей портала «ТМС» в среднем за сутки 2662. И в то же время более глубокий анализ представленных материалов позволяет обнаружить, что среди авторов и исследователей отсутствует единое понимание сущности внеурочной деятельности в школе, роли психологической службы в реализации данного направления, также можно зафиксировать разночтения в понимании некоторых аспектов на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Помимо активизации дискуссий и обсуждений вокруг вышеуказанной тематики еще одним перспективным направлением (вторым) в достижении поставленных целей по формированию и развитию ЛР в рамках образовательных учреждений является идея использования уже имеющихся качественных разработок и зарекомендовавших себя психологических программ для новых задач ВД. На региональном уровне мы воспользовались работами ГУ ЯО «Центр профессионально ориентации и психологической поддержки «Ресурс», который выпустил электронный пакет материалов по психолого-педагогическому сопровождению ФГОС второго поколения, обобщил и сделал компиляцию, по возможности многочисленных разработок Российских ученых и практиков в данной области [15]. Проанализировав представленные материалы, мы определили, что из более чем 40 предложенных программ для занятий по внеурочной деятельности не более 10% представляют интерес для педагогов-психологов в рамках реализации ими в учреждении направления работы по ВД и имеют научно-практические характеристики для их эффективного применения (апробацию, методическую обоснованность). Проанализировав содержание программ, установили, что для начальной школы их не так много, как кажется на первый взгляд, а именно: И.В.Вачков, Т.А.Аржакаева, А.Х.Попова («Психологическая азбука» – 1 класс, 2 класс, 2003), Ю.Б.Гатанов («Курс развития творческого мышления» – 5-14 лет, 1999), А.З.Зак («Интеллектика: 800 занимательных задач. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1-4 классов», 2003), С.В.Крюкова, Н.П.Слободяник («Удивляюсь, злость, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», 2002), Н.П.Локалова («120 уроков психологического развития младших школьников. Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся 1-4 классов», 2006), О.В.Хухлаева («Лесенка радости», 5-9 лет, 1998). Для средней ступени разработанных программ личностной и социально-психологической направленности не представлено в достаточной степени, кроме того, даже для вышеуказанных программ начальной школы преемственного сопровождения в среднем звене нет, что дает основания говорить о том, что реализация собственно психологических занятий в рамках внеурочной деятельности представляет определенные сложности в виду недостаточной методической оснащенности и разработанности.

Таким образом, необходимость осуществить преемственность начальной и средней школ, запросы нашего времени в работе в рамках единого конструкта, значимость практической апробации разработанных теоретических положений, интеграцию накопленного опыта некоторых Ярославских школ под единую структурную схему обусловила создание нами новых образовательных программ внеурочной деятельности по психологии, которые разработаны в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО и предполагают «для обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся отдельное время в учебном плане на изучение отдельных обязательных учебных предметов... обеспечивающих различные интересы обучающихся, ...в том числе, на внеурочную деятельность» [1]. Для выбора единого конструкта, обеспечивающего преемственность программ для начальной и средней школы, мы воспользовались работами авторского коллектива Ярославских ученых под руководством Н.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой [16,17], которым была предпринята попытка выделить показатели личностных результатов, их структуру и особенности проявлений и были выделены 6 групп личностных результатов для обучающихся начальной школы: в области познания, в области взаимодействия с другими людьми, в области социального поведения, в области здорового образа жизни и безопасности поведения, в духовно-нравственной сфере, в области самоопределения. Мы опираемся на определение, данное вышеуказанными авторами, которые считают, что под АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

«личностными результатами образования можно понимать те личностные качества, знания, умения, навыки и способности, которые обеспечивают возможность эффективного применения предметных и метапредметных результатов, а также других результатов образования в различных жизненных ситуациях» [17, С.11].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В нашей школе (ОШ № 58) психологическая служба осуществляет сопровождение двух проектов в контексте ВД: собственно психологические занятия в рамках ВД и психолого-педагогическое сопровождение организационно-управленческой модели ВД (аналитика и мониторинг). Проект «Создание организационно-управленческой модели внеурочной деятельности на уровне основного общего образования в рамках внедрения ФГОС» был разработан в 2013-2014 учебном году и рассчитан на 3 года. В настоящее время в школе в 45 классах обучается 1202 учащихся, внеурочной деятельностью в основной школе охвачено не более 50% учащихся. Социально-психологический мониторинг реализуется по двум основным направлениям: во-первых, отслеживаются параметры деятельности, причем основное внимание уделяется процессуальным характеристикам, т.е. особенностям осуществления деятельности (ее трудностям, препятствиям, искажениям), поскольку эти данные являются наиболее информативными и оперативными и результативным (оценка эффективности и удовлетворенности детей и родителей, внешняя экспертиза). Рефлексия деятельности учреждения: осознание «проблемных» зон, обмен опытом решения проблемных ситуаций на уровне школы, города, региона, участие в научно-практических конференциях – позволила частично видоизменить систему работы и решить некоторые вопросы, по которым было расхолаживание (неоптимальное расписание занятий, недостаточное материальное оснащение занятий, низкая посещаемость, невысокая мотивация, несогласованность решения детей и родителей в отношении выбора курсов), и смоделировать маркетинговые шаги для родителей и педагогов ОУ по привлечению к внеурочной деятельности. Так мы можем констатировать, что перспективы развития ВД в учреждении рассматриваются нами как положительные, чему свидетельствуют отзывы о данном направлении деятельности обучающихся, родителей и педагогов. Кроме того, в виду небольшой наполняемости групп по ВД мы посчитали возможным использовать их в качестве тьюторской помощи детям для создания индивидуальных образовательных маршрутов. Основные результаты работ в этом направлении были опубликованы нами [18,19,20,21].

Что касается собственно психологических занятий в рамках ВД, то это более трудоемкое и сложное дело, чем казалось на первый взгляд. На базе психологической службы МОУ СОШ № 58 (муниципальной площади) была создана инициативная творческая группа психологического сопровождения ФГОС, объединяющая нескольких психологов различных образовательных учреждений г.Ярослава для решения новых задач интеграции внутри образования. Совместно были выпущены методические рекомендации [22] для педагогов-психологов системы образования и других специалистов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение реализации ФГОС, в которые вошли четыре программы ВД по психологии (для начальной и средней школы). Программы включают в себя комплекс занятий с вариативными заданиями и упражнениями, комментариями для ведущего и оценкой эффективности и результативности, приложений, содержащих разнообразные практические материалы (представлены в полном объеме на CD). Цель каждой программы – способствовать формированию и развитию личностных результатов. Каждая программа проходила апробацию, включившую:

1. Проведение занятий и апробацию вариативности

заданий, оптимальности подбора упражнений, результативности по параметрам соотношения поставленных задач и ожидаемых результатов, отзывы о занятиях различных участников образовательного процесса. Апробация программ проходила в течение трех лет на базе муниципальных образовательных учреждений (МОУ) средней общеобразовательной школы № 84 с углубленным изучением английского языка, средней общеобразовательной школы №58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, средней общеобразовательной школы № 76 г. Ярославля. Всего было задействовано 1856 обучающихся, более 150 родителей и 150 педагогов. Отзывы, собранные от различных участников образовательного процесса, характеризовались конструктивной направленностью и положительной динамикой.

2. Публикации, включающие в себя различные аспекты апробации программы, выступления с докладами на научно-практических конференциях, проведение открытых мероприятий на базе школы по обмену опытом (семинары, мастер-классы). В целом по всем программам было издано 9 публикаций, проведено 5 выступлений на научно-практических конференциях, организовано 8 городских и областных мероприятий по обмену опытом на базе школ.

3. Экспериментальное исследование динамики показателей до и после проведенных занятий. Была проведена статистическая обработка полученных результатов диагностики до и после прохождения учащимися курса занятий. Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью U-критерия Манна-Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена, T – критерия Вилкоксона для сравнения изучаемых показателей экспериментальной группы до и после проведения программы. Личностные результаты (согласно ФГОС) включают в себя готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности. В нашем исследовании изменились показатели творческого мышления, которое мы рассматриваем как основу для саморазвития (Erikson E.H., Irvin Y. D., Rogers C.R.) [24,25,26] и важные личные свойства в современном мире (увеличились показатели беглости, гибкости, оригинальности ($p \leq 0,05$)). Значимые различия были обнаружены в самооценке учащихся по фактору «целеустремленный» ($p \leq 0,05$) [23]. Экспертная оценка педагогического и родительского сообществ показала, что изменились социальные компетенции учащихся, а именно, отметили уменьшение конфликтности в общении у ребенка 12%, повышение речевой компетентности, умение слушать собеседника, регуляцию своего поведения. Умение сотрудничать и работать в команде отметили у детей около 50% экспертов, а мотивация к самопознанию увеличилась на 15%.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

1. На основе социально-психологического анализа существующих условий для реализации программ внеурочной деятельности по психологии (для начальной и средней школы) создана административно-управленческая модель сопровождения внеурочной деятельности и ее реализации, которая показала перспективность и целесообразность дальнейшей работы в этом направлении.

2. Выявлены и показаны возможности психологической работы для содействия формированию личностных результатов учащихся в рамках внеурочной деятельности. Представлена целесообразность интегративной работы психологических служб различных образовательных учреждений города на базе муниципальной площадки.

3. Продемонстрирован вариант комплексной рабо-

ты ученых и практиков: разработанный теоретический конструкт Ярославской психологической школы о группах личностных результатов (в сферах познания, взаимодействия с другими людьми, социального поведения, здорового образа жизни, духовно-нравственной сферы, самоопределения) нашел свое применение в апробации программы внеурочной деятельности для начальной и средней школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10.2009, N 373.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010. Пр. N 1897.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (ФГОС СПОО) [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.04.2012. Пр. N 413.
4. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) [Текст]: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015, N 514н.
5. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст]: для администрации школ, педагогов и школьных психологов / М. Р. Битянова. М.: Образовательный центр «ПедПоиск». 1997. 112 с.
6. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей [Текст]. Учеб. пособие. М.: «ЭКМО-Пресс», 2001. 576 с.
7. Дубровина И.В. Исповедь педагога-психолога [Текст] // Развитие личности, 2013. №2. С.219-220.
8. Ясюкова Л.А. Реформирование образования: цели и проблемы [Текст] // Школьные технологии. 2011. № 5. С. 7-19.
9. Хухлаева О.В., Кядикова, Е.А., Структура деятельности педагога-психолога в соответствии с профессиональным стандартом [Текст] // «Справочник педагога-психолога». М.: МЦФЭР. 2014. №12. С. 4-11.
10. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 74-76.
11. Карабанова О.А. Об оценке личностных результатов образования [Текст] // [Электронный ресурс] // Доклад профессора кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова Ольги Карабановой, представленный 12 ноября 2012 г. в рамках научно-методического семинара по вопросам обеспечения Программы развития универсальных учебных действий как компонента новых ФГОС общего образования. URL:<http://www.gosbook.ru/user/login?destination=node%2F65824> (дата обращения 05.05.16).
12. Думчева А.Г. ФГОС: вызовы времени. О новой профессиональной реальности [Текст] // Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября». 2016. №1. С. 4-8.
13. Царева А. Массовое открытое онлайн-образование. Бесплатно и в любое время [Текст] // Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября». 2016. №1С. 28-31.
14. Андреева Г.М. Социальная психология //М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
15. Пакет материалов по психолого-педагогическому сопровождению ФГОС второго поколения. Начальная школа [Текст] //Под ред. И.В. Кузнецовой [Электронный ресурс] – Ярославль: Ресурс, 2015 – электрон. опт. диск (CD-ROM, 700 экземпляров).
16. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование [Текст]: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС начального общего образования второго поколения / авт.сост. Н.П. Ансимова, О.В. Большакова, О.Н. Кашеева, И.В. Кузнецова, Н.Г. Рукавишников, И.В. Серафимович, М.Н. Хахунова; под общ. ред. Н.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой – Ярославль: ИД «Канцлер». 2015. 107 с.
17. Содержание деятельности педагога-психолога [Текст]: Методические рекомендации/ авт.сост.: Н.П. Ансимова, О.В. Большакова, И.В. Кузнецова, Н.Г. Рукавишников, И.В. Серафимович, М.Н. Хахунова; под общ. ред. Н.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой. Ярославль: ИД «Канцлер» 2015. 226 с.
18. Леднева, И.Ю., Чупыгина, Н.В., Тулякова, Е.А., Серафимович И.В. Вариант практического подхода к организации преемственности начального и среднего звена при переходе на новые ФГОС [Текст] //Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей второй Всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2013 г.] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - С.91-95 // [Электронный ресурс] «Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы» - 2013 – Сборник научных статей второй Всероссийской интернет-конференции – Режим доступа: <http://yspu.org>
19. Серафимович, И.В. Остапенко, И.С., Крупкина, Т.В. Особенности организации внеурочной деятельности на уровне основного общего образования в рамках внедрения ФГОС [Текст] //Современное дошкольное и начальное образование: многообразие теоретических конструктов и методических моделей: материалы конференции «Чтения Ушинского», Ч. 1. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. с. 125-130.
20. Серафимович, И.В., Баранова, Ю. Г., Гар, М.И., Геттих, О.В. Практические рекомендации по тьюторскому сопровождению педагогов для развития креативной компетентности [Текст] //Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография /Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г.Киселевой, доц. Т.В.Огородовой – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – с 211-239.
21. Серафимович И.В., Баранова Ю.Г. Особенности психолого-педагогического сопровождения внеурочной работы в начальной и средней школе [Текст] // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. с. 132-140.
22. Формирование и развитие личностных результатов образования: программы внеурочной деятельности по психологии (для начальной и средней школы) [Текст]: методические рекомендации для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС /авт.-сост. Серафимович И.В., Вишневская С.Ю., Баранова Ю.Г., Куликова С.Ю., Крутикова Е.Н.; под общ. Ред. Серафимович И.В. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – 128с. (с приложениями на CD).
23. Серафимович, И.В. Крутикова, Е.Н. Психологическое сопровождение развития потенциальной одаренности детей младшего школьного возраста [Текст] // Современное дошкольное и начальное образование: многообразие теоретических конструктов и методических моделей: материалы конференции «Чтения Ушинского», Ч. 1. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. с. 104-110.
24. Erikson E.H. Childhood and Society//W. W. Norton & Company. Vintage, 1995. 397p.
25. Irvin Y. D. Inpatient Group Psychotherapy. Basic Books. 1983. 416 p.
26. Rogers C.R. On Becoming a Person: A Therapists

View of Psychotherapy // California: Western Behavioral
Sciences institute La /11i, 1995.420 p.

27. Rogers C.R. Client-Centered Therapy //US & Canada:
Psychotherapy.net 150 Shoreline Highway. 2012. 49 p.

*Статья публикуется при поддержке гранта
РГНФ «Метакогнитивные процессы в профессиона-
лизации субъекта» (проект № 15-06-10823а)*

УДК 159.9: 65.01

ЦЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2016

Терещенко Нина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Психология труда и предпринимательства»

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП), Казань (Россия)

Аннотация. Изучение ценностных ориентаций и профессиональных позиций субъектов является актуальным направлением современной науки и практики. Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к профессиональной деятельности, к другим людям, окружающему миру. Современные задачи общества требуют высокого профессионализма и нравственности личности субъектов управленческой деятельности, в силу возложенной на них ответственности за цели и других людей. Исследование ценностных ориентаций руководителей является одним из разделов более общего изучения субъектных детерминант управленческой деятельности как психологических факторов ее эффективности. В статье представлены результаты эмпирического изучения ценностей руководителей организаций. Отмечается снижение ценности творчества, развития себя, образования, установки на стратегический анализ в управлении и значительный рост ценностей материальной и семейной сферы. Ценностные установки по отношению к нормам права представлены тенденцией к возможному нарушению данных норм. Выполненный сравнительный анализ приоритетных ценностей и ценностных установок мужчин и женщин руководителей позволил установить и охарактеризовать различия в ценностных ориентациях. Результаты исследования могут быть учтены при разработке программ прогнозирования профессиональной деятельности руководителя, а также использованы при консультировании, обучении руководителей, так как ценностные ориентации как характеристики личности определяют стилевые особенности деятельности и особенности самореализации человека.

Ключевые слова: ценности, терминальные ценности, ценностные ориентации, ценностные установки, управленческая деятельность, руководители, мужчины руководители, женщины руководители, факторы эффективности управленческой деятельности

THE VALUES OF MANAGERS

© 2016

Tereshchenko Nina Gennadievna, candidate of psychological sciences, assistant professor
of labour and business psychology department

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan (Russia)

Abstract. The research of value system and professional positions of people is a vital direction of contemporary science and practice. The system of values defines the personality orientation and composes the attitude towards professional activity, other people, environment. Aims of modern society require great professionalism and morality of managers. It is stipulated by the huge responsibility which they carry. Research of leaders' values is a branch of general studying of the subjective determiners of management activity as psychological factors of its efficiency. The article describes the results of empiric study of managers' values. The author makes a point that such values as creativity, self-development, education are decreasing. Meanwhile, the values of financial and family realm are increasing. Value system of legal rules are presented by the tendency of possible violation of these rules. The conducted comparative analysis of top values of men and women leaders enabled the author to determine and characterize the discrepancy between the systems of values. The results of research can be taken into account in working out the program of forecasting the leader's professional activity, and also can be used in consulting and leaders training, because the system of values being one of personality's features defines the stylistic peculiarities of person's activity and self-actualization.

Keywords: values, terminal values, value orientation, value attitude, managerial activity, managers, men leaders, women leaders, efficiency factors of management activity.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Важнейшими элементами структуры личности, ее нормативной системы, являются ценностные ориентации, функциональная роль которых состоит в регулятивном влиянии на поведение человека в обществе, на ориентацию в деятельности. Изучение ценностей является актуальным направлением науки и практики, так как они выступают основой культурного мира.

В настоящее время масштабные преобразования в стране сопровождаются сменой ценностных ориентиров, снижением в массовом обществе культа интеллектуальности, наличием ценностного вакуума, циничного отношения к закону. Проблема ценностей становится наиважнейшей, так как отчасти вектором преодоления многочисленных общественных проблем, является реинтеграция социокультурных ценностей. Творческая активность, а тем более профессиональная, становится просто опасной, если она глуха к абсолютным ценностям. В этой связи особо значимым является изучение ценностных ориентаций и профессиональных позиций субъектов, занимающих руководящие посты в силу возложенной на них ответственности за целевые ориентиры и других людей. Такие исследования являются важными уже потому, что ценности лежат в основе многих организационных процессов. Что касается управленческой

деятельности, то руководитель постоянно сталкивается с необходимостью нравственного выбора и ему важно определить свою позицию в вопросах ценностей, так его задачей является наполнить смыслом работу подчиненных. Ценностные приоритеты реализуются в основных целях поведения, поэтому очевидная взаимосвязь профессиональной деятельности и ценностей отражается в позиции управленца, в выборе им технологии и способов решения профессиональных задач и ответственности за принятые решения. Исследование ценностных ориентаций руководителей является одним из разделов более общего изучения субъектных детерминант управленческой деятельности как психологических факторов ее эффективности [1].

Ценности являются сложными системными образованиями одновременно мотивационного и когнитивного порядка, изменяющимися с возрастом и обстоятельствами жизни [2, 3, 4]. Они задают важнейшие смыслы человеческой жизнедеятельности и определяют нравственный выбор человека [5]. Как указывал С. Л. Рубинштейн, функцию ориентира поведения, как важнейшую ценностную функцию, способна выполнять только признаваемая ценность [6]. Одновременно в сознании человека существует небольшое число ценностей, которыми он может руководствоваться. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности со-

знания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках. У каждого существует своя индивидуальная система ценностей, в которой ценности выстраиваются в определенной взаимосвязи. Но эти системы являются отражением ценностей общества, точно также как «индивидуальное сознание отражает сознание общественное». Ценностная сфера человека тесно связана с его аттитюдами – оценочными суждениями о людях, объектах, событиях, отражающими чувства по отношению к ним.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ современного состояния проблемы характеризуется значительным количеством трудов. Область изучения ценностей включает разнообразие фактов, частных методик, подходов. Рассматриваются вопросы роли ценностей в развитии и формировании личности, влиянии на различные аспекты его жизнедеятельности, а также их ведущих детерминант – внешних и внутренних условий, влияющих на их формирование и изменение [7, 8].

Изменение терминальных и инструментальных ценностей, устойчивое падение роли ценностей «власть закона», «социальный прогресс», «национальная безопасность» и неуклонное повышение значимости характеристик поведения и ценностей – «ловкий», «амбициозный», «предприимчивый», «деньги», «признание» – отмечено в результатах исследований ценностной сферы российских руководителей (менеджеров) и сотрудников организаций в 1991-1999 гг. периода социально-экономических изменений.

В результатах опроса разных социальных групп (студентов, рабочих, инженеров), выполненного в эти годы, отмечается резкое снижение ценности работы и удовлетворения творческих потребностей, проблем нравственности и отношений между людьми, и значительный рост ценностей материально-бытовой и семейной сферы [9, 10, 11].

В исследованиях отмечается, что в современных быстро меняющихся условиях обнаруживается динамика жизненных ценностей руководителя, которая обусловлена влияниями изменений социально-экономических условий общественной жизни, а также особенностями личности руководителя (его возрастом, образованием, опытом управленческой деятельности, стилем руководства и др.) [12].

В последние годы такие исследования выполняются как в социальном ключе, так и в профессиональном [13, 14, 15, 16]. В исследовании направленном на изучение стилевых основ профессиональной деятельности было показано, что среди факторов, определяющих стиль деятельности по формированию управленческой команды, представлена система ценностей руководителя, которая задает конфигурацию индивидуального сочетания задач и целей, поставленных перед собой руководителем при осуществлении управленческих функций.

В исследованиях руководителей с различными базовыми ценностями были определены ведущие ориентации в подборе и формировании управленческой команды. В частности, ведущей ориентацией в подборе команды у руководителей с базовыми ценностями «здоровье» и «семья» является собственная безопасность. Руководители с ведущей ценностью «работа» ориентируются на решение организационных задач, а с ведущими ценностями «творчество» и «свобода» – на возможность создания группы единомышленников [цит. по 17].

Анализ ценностно-смысловых особенностей труда профессионалов – это реализация идеи о том, что цен-

ности специалиста влияют, а часто и определяют выбор теории, технологии и способов работы. И, таким образом, специалист принимает на себя ответственность за этот выбор и его последствия.

К сожалению научных работ, направленных на изучение ценностей как детерминант профессиональной деятельности, в частности, управленческой деятельности, ведется на сегодняшний день очень мало. Их актуальность объясняется объективной ролью, которую они выполняют в структуре деятельности руководителя, точно также как руководитель в структуре деятельности организации.

В последние годы в российской научной литературе стала освещаться также и гендерная проблематика, но отсутствием работы, которые освещают исследование ценностей руководителей женщин.

Таким образом, профессиональная позиция управленца, как и любого другого профессионала, оказалась вне внимания исследователей, что парадоксально, так как это тот уровень структуры субъекта, который влияет на все остальные.

Ее определяют устойчивые ценностные установки и ориентации, которые выступают отражением культуры общества и требований управленческой деятельности, реализуемые соответственно в деятельности. Они включают как непосредственные менеджерские аспекты, так и жизненно-деятельностный и общесоциальный. В профессиональной позиции сфокусированы интересы менеджера и организации, а в сочетании с отношением к нравственным нормам высвечиваются и общественные интересы.

Сложившиеся ценностные ориентации – это та система координат, которая задает «модель должного», отвечающая социальным требованиям. Они являются критерием оценки действительности, на основе которого выстраиваются отношения личности со средой, а происходящие изменения в различных сферах общества (экономической, политической, духовной) влекут изменения в ценностях и выражаются в поступках.

Формирование целей статьи (постановка задачи). Данное эмпирическое исследование направлено на изучение и описание ценностей в профессиональной деятельности руководителей. Цель – выполнить сравнительный анализ ценностей и ценностных установок мужчин и женщин руководителей при реализации управленческой деятельности.

В рамках ее решения выдвинута гипотеза о том, что существуют различия в приоритетах ценностей у женщин и мужчин руководителей.

Исследование было проведено на базе предприятий и учреждений г. Набережные Челны [18]. Выборку составили 60 руководителей среднего и низового уровней. Методиками исследования выступили два стандартизованных опросника.

Опросник терминальных ценностей, разработанный И. Г. Сениным, позволил определить основные жизненные ценности и сферы их реализации [19]. Опросник на определение ценностных ориентаций руководителя (автор Т. С. Кабаченко) позволил изучить ценностные установки руководителей при реализации управленческой деятельности и охватывает три уровня анализа: стратегический, задач, средств. Достоверность различий оценивалась с помощью Т-критерия Стьюдента [20].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проведенная оценка ценностных установок руководителей при реализации управленческой деятельности позволила получить структуру приоритетов и ценностей, соответствующих индивидуальной управленческой концепции деятельности руководителя.

Средние значения показателей демонстрируют дифференцированность ценностей и свидетельствуют о наличии у руководителей приоритетов конкретных установок при решении управленческих задач. Суммы сред-

них значений показателей для ценностных установок уровня задач показывают приоритетность данного уровня в структуре установок профессиональной деятельности. Для всей выборки руководителей в достижении целей представлена преимущественная ориентация на показатели, характеризующие решение многоплановых конкретных задач (30,45 баллов). Отмечается снижение установки на стратегический анализ (19,45 балла) в рейтинге ценностных установок на анализ в управлении.

Таблица 1 - Средние значения ценностных ориентаций мужчин и женщин руководителей

№	Название	Среднее по выборке			Т-кр
		X	Xм	Xж	
<i>Установка на анализ (по методике Т.С.Кабаченко)</i>					
	Стратегический уровень	19,45			
1	Макроэкономический	5,8	7	4,6	4**
2	Политический	2,25	2,7	1,8	1,96
3	Социальных процессов	5,6	4,2	7	-6,15**
4	Инновационная	5,8	5,9	5,7	-0,84
	Уровень задач	30,45			
5	Инструментальное отношение к правовым нормам	8,95	8,1	9,8	-4,7**
6	Управленческое взаимодействие	8,4	8,8	8	2,0
7	Оперативность	6,75	7,5	6	3,1**
8	Креативность	6,35	6,2	6,5	-0,82
	Уровень средств	24,45			
9	Административные методы	7,95	8,2	7,7	1,36
10	Социально-психологические методы	7,15	5,5	8,8	-5**
11	Правовые нормы	7,1	6,3	7,9	-1,65
12	Неформальные методы	2,25	3	1,5	3,2**
<i>Терминальные ценности (по методике И.Г.Сенина)</i>					
<i>Терминальные ценности</i>					
13	Собственный престиж	4,4	5	3,8	2,4**
14	Высокое материальное положение	6,6	7,4	5,8	3,2**
15	Креативность	3,8	3,6	4	-1,58
16	Активные социальные контакты	5,7	4,7	6,7	3,9**
17	Развитие себя	3,7	3,6	3,8	0,09
18	Достижения	5,25	6,7	3,8	6,9**
19	Духовное удовлетворение	3,1	3,4	2,8	0,65
20	Сохранение собственной индивидуальности	2,95	3,1	2,8	1,81
<i>Жизненные сферы</i>					
21	Профессиональной жизни	5,3	6,3	4,3	6,75**
22	Обучения и образования	3,5	3,2	3,8	-1,02
23	Семейной жизни	5,45	4,6	6,3	-2,8**
24	Общественной жизни	4,9	4,4	5,4	-2,58**
25	Увлечений	4	3,9	4,1	-0,43

Примечание: м – руководители мужчины; ж – руководители женщины. ** - достоверно для 0,01; * - достоверно для 0,5; Т-кр - Т критерий Стьюдента.

Для двух групп руководителей в профиле ценностей профессиональной деятельности наиболее высокие значения наблюдаются в установках на управленческое взаимодействие. Значения показателей «инструментальное отношение к правовым нормам» свидетельствует об ориентации на нестрогое соблюдение существующих норм («эффективность любой ценой, вплоть до нарушений существующих норм (в том числе и юридических), регламентирующих деятельность») [21, с. 366]. Показатели по шкале «Правовые нормы», входящие в блок средств, указывают на социальную желательность поведения и невысокие аналитические способности (типична позиция «все так делают»). В меньшей степени выражена ориентация на средства реализации цели (использование репертуара способов взаимодействия с исполнителями; 24,45 балла). А также снижение направленности на аналитическую деятельность в управлении (19,45 баллов). Таким образом, для выборки руководителей субъективно ценными выступают ориентации на средства достижения цели и общие характеристики осуществляемых задач, а не анализ хозяйственной ситуации в различных аспектах.

При расслоении выборки по полу были выявлены достоверные различия в ценностях для группы мужчин и женщин руководителей. Для мужчин руководителей достоверно чаще в деятельности характерна установка на макроэкономический анализ ($t\text{-эмп}=4$; $p\leq 0,1$), на оперативность ($t\text{-эмп}=3,1$; $p\leq 0,1$) и использование методов неформальной организации ($t\text{-эмп}=3,2$; $p\leq 0,1$). Для руководителей женщин в решении управленческих задач чаще характерна установка на анализ социальных процессов и использование в управленческой деятельности социально-психологических методов ($t\text{-эмп}=5$; $p\leq 0,1$).

Такие результаты свидетельствует о том, что для руководителей мужчин приоритетными ценностями являются ориентация на хозяйственную ситуацию в целом, быстрое реагирование на изменение в ней и, если необходимо, то и оправданный риск. Но при этом чаще

они лишь устраняют последствия своих предыдущих действий, а не ориентируются на предвидение и прогноз своих дальнейших действий. Также чаще им свойственно ориентироваться на методы неформальной организации (решение дел не только в кресле руководителя и официально установленными средствами, но и в каком-либо другом месте, часто неформальном). Для руководителей мужчин характерен приоритет средств над целями.

Женщины чаще в своей управленческой деятельности ориентируются на умение рассматривать любую (техническую, экономическую или политическую) проблему в социальном контексте. Им свойственно подобрать для каждого члена трудового коллектива свое место или задачу, более всего отвечающую его способностям и потребностям.

Статистически значимые различия были выявлены по шкале инструментальные отношения к правовым нормам. Кроме этого результаты демонстрируют тенденцию к возможным нарушениям данных норм для исследуемых выборок руководителей. Такие результаты указывают, что женщины чаще более законопослушны, чем мужчины. Также этот результат в отношении женщин может объясняться менее рискованным отношением к жизни и предпочтением стабильности.

Установка на политический анализ и инновационная установка у мужчин и женщин не проявились. Возможно, объясняется отчасти выборкой руководителей низового и среднего уровня и функциональным содержанием их деятельности; или потому, что легче пользоваться тем, что есть сейчас, не думать о будущем, и из понимания экономии не тратить на инновацию деньги.

Оценка терминальных ценностей и сфер их реализации в изучаемой группе руководителей показывает наиболее высокие значения для ценности высокое материальное положение, активные социальные контакты, достижения, сферы семейной и профессиональной жизни.

Расслоение выборки по полу позволило увеличить фокус рассмотрения и установить дополнительные характеристики. Для мужчин руководителей наиболее высокие средние значения характерны для терминальной ценности собственный престиж ($t\text{-эмп}=2,4$; $p\leq 0,1$), ценности достижения ($t\text{-эмп}=6,9$; $p\leq 0,1$) и высокое материальное положение ($t\text{-эмп}=3,2$; $p\leq 0,1$), а для руководителей женщин – активные социальные контакты ($t\text{-эмп}=3,9$; $p\leq 0,1$).

Это говорит о стремлении мужчин руководителей в решении различных вопросов к достижению конкретных результатов, направленности на тщательное планирование дел, постановку конкретных целей и их достижение, что составляет основу высокой эффективности и самоэффективности деятельности. Результатом, мерилом и коррелятом эффективности в делах является высокое материальное вознаграждение. Оно в свою очередь выступает условием жизненного благополучия, а также основанием развития чувства собственной значимости и высокой самооценки. Актуальность ценности собственный престиж показывает стремление мужчин руководителей к признанию, уважению и одобрению значимых лиц, которые обеспечат ему поддержку и связи. Можно отметить, что структура ценностных ориентаций руководителя мужчины демонстрирует «рыночную» ориентацию. Женщины руководители, решая цели и задачи организации, реализуются, прежде всего, в социальной сфере, и если для мужчин взаимодействие в управлении является средством достижения целей, то для женщин скорее целью.

Мужчины руководители в жизненных сферах выделили сферу профессиональной жизни, т.е. с работой они связывают основное содержание жизни ($t\text{-эмп}=6,75$; $p\leq 0,1$). Женщины руководители выделили сферу семейной жизни ($t\text{-эмп}=-2,8$; $p\leq 0,1$), общественной жизни ($t\text{-эмп}=-2,58$; $p\leq 0,1$). Данные результаты согласуются с известными результатами общепсихологического плана

и объясняются различиями ценностей, характерными для мужчин и женщин вообще. Сфера обучения и образования занимает в структуре ценностей руководителей последние позиции. Такой результат может отражать особенности выборки руководителей (наличие высшего образования), с одной стороны, а с другой, явиться свидетельством того, что и мужчины и женщины, занимая должность управленца, не считают важным повышать уровень своей образованности и своего кругозора. Выражено такое поведение: «я добился всего, чего хотел, теперь можно расслабиться».

Ценностные ориентации, характерные для двух групп руководителей, демонстрируют направленность на решение узколичных целей через использование должностных позиций. Можно констатировать, что выявленные особенности профиля ценностей не отвечают управленческой деятельности как виду профессиональной деятельности, так как не отражают ее основной общественной задачи – служения людям. Структура ценностных ориентаций руководителя демонстрирует «рыночную» ориентацию.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, в эмпирическом исследовании были выявлены и охарактеризованы ценности современных руководителей. Для руководителей субъективно ценными ориентациями преимущественно выступают установки на средства достижения цели и общие характеристики осуществляемых задач. В профиле терминальных ценностей руководителей актуальной является ценность собственный престиж.

Для руководителей разного пола установлены различия в структурах ценностей, которые наблюдаются в терминальных и в инструментальных ценностях и установках к управленческой деятельности. В деятельности мужчин руководителей чаще присутствует установка на макроэкономический анализ, на оперативность и использование методов неформальной организации.

Для руководителей женщины в решении управленческих задач чаще характерна установка на анализ социальных процессов и использование в управленческой деятельности социально-психологических методов

Высокое материальное положение, собственный престиж и реализация в профессиональной сфере являются актуальными ценностями для мужчин руководителей. Активные социальные контакты и реализация в семейной сфере – актуальны для руководителей женщин.

Выявленные и охарактеризованные управленческие концепции мужчин и женщин руководителей организаций не могут быть эффективными. Ценностные ориентации, характерные для двух групп руководителей, не отвечают управленческой деятельности как виду профессиональной деятельности, так как не отражают ее основной общественной задачи – служения людям, а демонстрируют направленность на решение узколичных целей через использование должностных позиций. Структура ценностных ориентаций руководителя демонстрирует «рыночную» ориентацию. Ценностные установки по отношению к нормам права представлены тенденцией к возможным нарушениям данных норм.

Рассмотрение условий эффективной индивидуальной управленческой концепции предполагает выделение значимых обстоятельств, от которых зависит продуктивная деятельность. К важнейшим из условий акмеология относит общественно-исторический запрос на профессионализм и нравственность личности менеджера, который должен быть подкреплён законами, нормативными актами, созданием в обществе соответствующей атмосферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Терещенко Н. Г. Закономерности структурной организации субъектных детерминант управленческой деятельности : дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

2004. 233 с.

2. Алексеева В. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. 1984. Т. 5. № 5. С. 63-70.

3. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя: пер. с англ. Д. Н. Дудинский. Мн. : ООО «Попурри», 1998. 672 с.

4. Zankovsky A. Economic reforms in Russia and their impact on the value system of Russian managers // Human Factors in Organizational Design and Management, Co., U.S.A., July 31 – August 3, 1996. Amsterdam: Elsevier / Norm Holland, 1996. P. 613-618.

5. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского ун-та. Сер. Психология. 1996. №4. С. 35-44.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: «Питер», 2000. 712 с.

7. Климова С. Г. Изменения ценностных оснований идентификации (80–90 гг.) // СОЦИС. 1995. №1. С. 59-71.

8. Синягин Ю. В., Кобелева О. В. Психолого-акмеологические особенности формирования жизненных ценностей руководителей // Мир психологии. 1999. №2. С. 52-63.

9. Занковский А. Н. Организационная психология. М. : Флинта, 2002. – 648 с.

10. Кокурина И. Г., Крылова Ю. Г. Ценностно-мотивационные параметры статуса сотрудника в организации // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1998. № 4. С.77-81.

11. Лапин Н. И. Ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России // СОЦИС. 1994. №5. С. 3-11.

12. Петрова Н. И. Ценностно-смысловая сфера личности руководителей государственной службы и предпринимателей // Психологический журнал, 2011. №1. С. 34-44.

13. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности М. : Институт психологии РАН, 2003. 436 с.

14. Рогов М. Г. Ценности и мотивы личности в структуре деятельности / Вестник института экономики, управления и права. Казань: Изд-во «Таглитат» Института экономики, управления и права, 2003. С. 86-110.

15. Фукин А. И. Ценностные ориентации частных предпринимателей и наемных работников (на примере автоводителей) // Азимут научных исследований. 2014. №3. С. 77-81

16. Лобанова Т. Н. Активизация трудового поведения граждан за счет реализации мотивационного потенциала // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 1 (33). С. 54–60.

17. Журавлева Н. А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся Российском обществе // Психологический журнал. 2012. Т.33. №1. С. 30-39.

18. Актуганова Н. Н., Терещенко Н. Г. Ценности современных руководителей // Тенденции развития Российского общества в XXI веке. Материалы всероссийской научно-практической конференции школьников, учителей, студентов, аспирантов и молодых учёных. Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2011. С. 233-235.

19. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) : Руководство. Ярославль: НПЦ Психодиагностика. 19 с.

20. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2000. 350 с.

21. Кабаченко Т. С. Психология управления : Учебное пособие. М. : Педагогическое общество России, 2003 384 с.

УДК 316.4

МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВРАЧЕЙ И ПАЦИЕНТОВ В СИСТЕМЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

© 2016

Антонова Наталья Леонидовна, доктор социологических наук, профессор кафедры
«Теории и истории социологии»
*Уральского федерального университета имени первого президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург (Россия)*

Аннотация. В статье определены теоретико-методологические основания исследования взаимодействия врачей и пациентов в системе медицинского обслуживания. Осуществлен анализ концепций моделей взаимодействия, представленных в современной научной литературе, опираясь на который в работе предложена авторская концепция. Под моделью понимается продукт аналитического конструирования, в основе которого функциональные, коммуникативные, поведенческие, социокультурные аспекты взаимодействия врача и пациента. В статье раскрыты характеристики двух базовых моделей взаимодействия: монологической (субъект - объект) и диалогической (субъект - субъект). Критерием данного выделения стала активность участников взаимодействия. В каждую из моделей включены практики как системы устойчивых воспроизводимых действий индивидов и социальных групп. В основе определения практик были заложены такие критерии как распределение социальных ролей и ответственность за результат. Для монологической модели взаимодействия врачей и пациентов характерны практики патернализма и механизации, для диалогической модели - партнерства и контракта. Предложенные модели и практики взаимодействия врача и пациента могут быть использованы как методологический базис эмпирико-социологических исследований, позволяющий измерить трансформационные процессы в современной системе медицинского обслуживания населения.

Ключевые слова: взаимодействие, модели взаимодействия, практики взаимодействия, врач, пациент, медицинское обслуживание

MODELS OF INTERACTION BETWEEN DOCTORS AND PATIENTS IN THE HEALTH CARE SYSTEM

© 2016

Antonova Natalya Leonidovna, doctor of sociological sciences, professor
of «Theory and History of Sociology»

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg (Russia)

Abstract. The article describes a theoretical and methodological base of research of interaction between doctor and patient in the health care system. The analysis of the concepts of interaction models in the contemporary scientific literature was made, based on which the author proposed the concept. We understand the model as a product of analytical design, based on functional, communicative, behavioral, socio-cultural aspects of interaction between doctor and patient. The article discovers characteristics of the two basic models of interaction: monologue (subject - object) and dialogue (subject - subject). The criterion of selection was the activity of participants in the interaction. Practices as a system of stable reproducible action of individuals and social groups were included in each model. We've laid such criteria as the distribution of social roles and responsibility for the result-based distribution. Monologic model of interaction between doctors and patients is characterized by practices of paternalism and mechanization, dialogic model - partnership and contract. The proposed models and practices of the doctor-patient interactions can be used as a methodological basis of empirical sociological research, which allows to measure the transformation processes in the modern system of health care.

Keywords: interaction, interaction model, interaction practice, doctor, patient, health care system

Взаимодействие врача и пациента – вопрос, обсуждаемый не одно десятилетие как в отечественной, так и в западной социологической науке. Взаимодействие как базовая категория социологии раскрывает сущностные и содержательные характеристики отношений между индивидами, социальными группами и общностями. «Весь сложнейший мир общественной жизни людей, - пишет П.Сорокин, - распадается на очерченные процессы взаимодействия» [1, с. 13]. Категория взаимодействия включает сущностные и содержательные характеристики отношений между людьми, социальными группами и общностями. Оно всегда социально по своей природе, поскольку включает связи между индивидами/группами, которые преследуют определенные цели.

Социальное взаимодействие принимает различные виды и формы. Так, можно говорить о непосредственном и опосредованном взаимодействии, кратковременном и длительном, организованном и неорганизованном, солидарном и антагонистическом и т.п. Но самым важным представляется анализ содержания взаимодействия в любой из его форм, а также свойств взаимодействующих сторон (как индивидуальных, так и социальных).

«Стабильность институциональных форм, - как утверждает Э.Гидденс, - невозможна вопреки или вне взаимодействий, имеющих место в повседневной жизни, но вместе с тем и включается в эти самые взаимодействия» [2, с. 123]. Социальная жизнь воспроизводится посредством социальных взаимодействий в повседневной

«рутинной» жизни индивидов, в которой они позиционируют себя в пространственно-временных контекстах деятельности.

Социальные взаимодействия ведут к формированию социальных отношений как определенной устойчивой системе связей индивидов. Объективный характер социальных отношений постоянно воспроизводится в процессах взаимодействия, причем «отрабатываются» не только традиционные системы социальных взаимодействий, но и появляются новые, соответствующие «духу» современного общества, уровню его социально-экономического развития.

Взаимодействие врача и пациента – это стержень, определяющий не только успешность профилактики, диагностики и лечения, это фундамент становления здоровьесберегающего пространства, вектор развития здоровья нации.

Заявленная проблема требует обращения к вопросу о типологии моделей взаимодействия, поскольку, опираясь на них, возможна выработка эффективных решений в системе здравоохранения, продвижение оптимальных, соответствующих текущей ситуации развития общества, типов и форм взаимодействий. Как отмечает И.Б.Назарова: «Врач, к которому можно было бы обратиться в случае необходимости, есть у большинства россиян (68%)» [3, с. 140], т.е. большая часть населения так или иначе конструирует модели своего взаимодействия с медицинскими работниками.

Модель понимается нами как продукт аналитического конструирования, в основе которого функциональные, коммуникативные, поведенческие, социокультурные аспекты взаимодействия врача и пациента. Это позволяет судить о характере взаимодействий и определить систему рекомендаций в сфере управления системой медицинского обслуживания населения. Обратимся к анализу моделей взаимодействия, которые разработаны как зарубежными, так и российскими исследователями, который позволит сформировать собственное видение рассматриваемого вопроса.

Наиболее широко тиражируемой как в социологии, так и в других смежных науках является модель взаимодействия врача и пациента, предложенная американским биоэтиком Р.Витчем [4, с. 135-143], который выделил инженерный, патерналистский, коллегиальный и контрактный типы. Пациент в инженерном типе взаимодействия предстает как механизм, нуждающийся в починке, соответственно медицинская помощь заключается в медицинских манипуляциях с телом. Патерналистский тип взаимодействия ориентирован на формирование отношений, основанных на принципах родитель (врач) - ребенок (пациент). Забота, проявляемая врачами, по отношению к пациенту, требует от последнего послушания и дисциплинированности. Сотрудничество становится базисом коллегиального типа взаимодействия, в рамках которого пациент из объекта превращается в субъекта, способного участвовать в принятии решений, касающихся диагностики и лечения. Контрактный тип взаимодействия основан на договоре, устанавливаемом между врачом и пациентом на взаимовыгодных условиях.

А.Н.Бартко и Е.П.Михаловска-Карлова [5, с. 97-98], критикуя контрактную модель взаимодействия за минимальные обязательства со стороны врача как поставщика медицинских услуг, предлагают ввести договорную модель взаимодействия, которая включает согласие или понимание между врачом и пациентом относительно роли каждого из них. Авторы рассматривают контрактные отношения как опосредованный через формальный контракт тип взаимодействия, границы которого четко определены соглашением между поставщиком и потребителем медицинских услуг.

Наиболее близкой к модели взаимодействий между врачом и пациентом Р.Витча выступает модель, которую представляет российский исследователь А.Зильбер [6, с. 29-31]. Первый тип взаимодействия автор определяет как патерналистский, основанный на принципах заботы о благе ближнего и необходимости безоговорочного соблюдения всех предписаний врача. Второй тип - либерационный: пациенту предоставляется возможность выбора конкретного метода лечения, при этом врач предоставляет ему полную и достоверную информацию о его заболевании и возможных методах лечения. Третий тип - технологический, в рамках которого и пациент и врач ориентируются исключительно на лабораторные исследования и показания медицинской аппаратуры. Четвертый тип - интерпретационный, он заключается в беседах с пациентами и разъяснении им сути проблемы.

Отличительной особенностью концепции, предложенной О.М.Лесняк [7], является выделение автором пяти типов взаимодействий между врачом и пациентом. В активно-пассивном типе взаимодействия пациент не участвует в принятии решений, поскольку за врачом закрепляется абсолютизация знания. Покровительственный тип также связан с информационной асимметрией, в соответствии с которой врач сообщает пациенту только необходимую по его мнению информацию. Выбор за пациентом оставляет информативный тип взаимодействия при условии, что врач делится всей информацией с больным. Такой же выбор в принятии решения пациентом предлагается в интерпретативном типе согласно которому врач разъясняет что именно происходит с организмом пациента. В советательном типе медицинский персонал влияет на мнение

пациента и оказывает активное содействие в принятии решения.

Принципиальной иной видится типология, представленная в работе С.А.Судына [8, с. 366-371]. Автор предпринял попытку проанализировать взгляды современных западных социологов на исследуемый вопрос и выделил такие модели взаимодействия как: партнерство (кооперация), сакрально-технократический, госпитализирующий, репрессивный типы. Партнерство или кооперация основана на признании единства целей: больной индивид исключен из социальной системы и основной задачей как индивида и его семьи, так и врача становится возвращение равновесия системы, нарушенной болезнью индивида. Сакрально-технократический тип взаимодействия определяется особым статусом медицинского знания в жизни общества и ролью врача, обладающего им. Отсюда, пациент рассматривается исключительно как объект медицинского воздействия. Институционализация болезни, по мнению С.А.Судына, ведет к тому, что возрастает понимание пациентом возрастающей роли госпиталя в его жизнедеятельности и, соответственно, его поведение соотносится с медицинским диагнозом. Репрессивный тип взаимодействия ориентирован на стандартизацию роли больного.

Рассмотренные выше типологии, несомненно, могут выступать важным теоретическим и эмпирическим базисом анализа взаимодействия участников, включенных в систему медицинского обслуживания. Вместе с тем, мы полагаем, что предложенным авторским моделям требуются более жесткие и четкие критерии определения особенностей каждой из них. Закладывая в качестве таковых деонтологические принципы, модели тем не менее нуждаются в уточнении и более глубоком осмыслении.

Взаимодействие в системе медицинского обслуживания можно охарактеризовать с двух позиций: субъект-субъектное и субъект-объектное. Основанием для структурирования взаимодействия в таком ключе выступает активность/пассивность одного из участников взаимодействия, а именно пациента. Врач как ключевая фигура в системе медицинского обслуживания выполняет профессиональные функции, его позицию в соответствии с социальной ролью следует признать активной, субъектной, деятельностной (С.Л.Рубинштейн [9] и др.). Субъект-субъектная модель выстраивается на основе сотрудничества, в котором каждый участник, а именно: врач и пациент стремится достичь цели (выздоровление), опираясь на диалог. Пациент в такой модели выступает равноправным партнером взаимодействия, включается в обсуждение диагностики и лечения, выбора методов и средств достижения результата. В субъект-объектной модели взаимодействия активность проявляет врач как носитель профессиональной роли, а в качестве объекта выступает пациент, которому предписывается неукоснительное выполнение предписаний и рекомендаций врача. Таким образом, активным субъектом взаимодействия является врач, а пациент становится либо объектом медицинского воздействия, либо партнером, принимающим совместные решения с врачом.

Выделенные нами модели взаимодействия в основе которых активность участников можно определить как монологическую (субъект-объектную) и диалогическую (субъект-субъектную). Каждая из моделей предполагает набор конкретных практик взаимодействий, под которыми мы понимаем систему устойчивых воспроизводимых действий индивидов и групп, имеющих пространственно-временную организацию.

Принимая во внимание рассмотренные выше модели взаимодействия, мы считаем возможным определить следующие практики взаимодействия в системе медицинского обслуживания, которые можно закрепить за предложенными моделями. При этом определяя суть практики мы будем опираться на распределение, во-первых, социальных ролей, во-вторых, ответственности за результат.

Монологическая модель взаимодействия врача и пациента включает в себя два основных вида практики: патернализма и механизации. В первом виде практики социальные роли врача и пациенты распределяются следующим образом. Врач становится «отцом/родителем», «наставником», «учителем», а пациент - «ребенком», «послушником», «учеником». Врач конструирует свои действия в соответствии с выбранной ролью: жестко устанавливает сроки, ограничивает действия пациента, указывает на правильное нормативное поведение. Пациент, соответственно, принимает все указания врача и следует его рекомендациям. Кроме того, ответственность за результат лежит на плечах медицинского работника при условии следования пациентом принципам и процедурам лечения. При отклонении от них врач снимает с себя ответственность за результат и перекладывает ее на плечи пациента.

Практика механизации основана на биологизации индивида, абсолютизации биофизической сущности личности. Пациент выступает в роли живого организма, который имеет дефекты в функционировании. Врачу предписывается роль «механика», который должен исправить существующие нарушения. Социальная сущность взаимодействия трансформируется, превращая пациента в биофизический конструкт. Так, в современной медицине, в частности, в офтальмологии, используются системы «поточных диагностических линий», позволяющих за короткий временной интервал обслужить значительное число пациентов, последовательно проводя диагностику на различном медицинском оборудовании.

В монологической модели взаимодействия наиболее выражен феномен информационной асимметрии (информация доступна не всем участникам взаимодействия). Российский исследователь С.А.Шишкин пишет: «Вследствие информационной асимметрии потребитель вынужден полагаться на знания и опыт врача, к которому он обратился, в определении необходимого ему лечения» [10, с. 45]. Идеальный пациент в монологической модели должен быть слабо осведомлен в медицинских вопросах (В.Д.Менделевич, [11]). Отсюда, одним из недостатков этой модели выступает привлекательность оппортунистического поведения со стороны врача и медицинского учреждения, которым в условиях рынка экономически выгодно предложить пациенту расширенный набор диагностических и лечебных услуг.

Диалогическая модель взаимодействия врача и пациента включает партнерскую и контрактную практики. Социальная роль врача в партнерской практике взаимодействия заключается в конструировании сотрудничества на основе партнерства, в котором пациент может высказывать свою позицию в процессе медицинского обслуживания. Медицинский работник готов принять пациента как субъекта взаимодействия, обсудить с ним стратегии и тактики диагностики, лечения и профилактики, определить наилучший вариант и охарактеризовать его достоинства и недостатки в полном объеме. Пациенты и врачи - это партнеры по взаимодействию, соучастники, сообщники, сотоварищи, ответственность за принятие решения которых разделена.

Контрактные практики основаны на договорных отношениях, которые могут иметь как формальный, так и неформальный характер. Формализация взаимодействия становится неотъемлемым атрибутом современной рыночной системы, принципы которой вплетаются и в систему медицинского обслуживания. Договора на оказание платных медицинских/сервисных услуг, заключаемые пациентом с лечебными учреждениями, договора добровольного медицинского страхования, в которые встраиваются страховые медицинские организации регулируют отношения между субъектами и влияют на взаимодействие, распределение социальных ролей. Неформальный договор является более гибким, он корректируется и пересматривается с учетом меняющихся условий, предполагает возможность взаимных уступок.

Такая форма контракта характерна скорее для длительных отношений между врачом и пациентом, например, при наличии хронического заболевания у последнего. Этот тип договора можно определить и как взаимный обмен благами. Социальная роль врача в контрактной практике - это роль «исполнителя», «координатора», который руководствуется обязательствами на основе договорных отношений, пациент становится «заказчиком».

Предложенные нами модели и практики взаимодействия врача и пациента могут быть использованы как методологический базис эмпирико-социологических исследований. Думается, что материалы прикладных исследований позволят не только уточнить предложенную концепцию, но и выявить иные (смешанные/ промежуточные) виды практик взаимодействия. Так, например, наши исследования, проведенные в 2004-2006 гг. свидетельствуют, что пациенты отказываются от формализации отношений с врачом, а стремятся к тому, чтобы врач исполнял социальную роль друга, поскольку дружба будет способствовать тому, что «откроет двери» в многообразии медицинской помощи, увеличит доступность к медицинским услугам различной направленности. Иная ситуация в системе медицинского обслуживания на селе. Социальная дистанция между медицинским работником и пациентом снижается, а плотность социальных связей возрастает [12], т.к. их жизнедеятельность на селе сопровождается бытовыми, досуговыми и другими контактами, которые сопровождаются в том числе и обсуждением вопросов здоровья.

В целом, мы считаем, что исследования моделей взаимодействия врача и пациента имеет как теоретическую, так и практическую ценность и выступают инструментом измерения трансформационных процессов в современной системе медицинского обслуживания населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / Ин-т социологии. М.: Наука, 1994. 560 с.
2. Гидденс Э. Устройство общества: очерк теории структуризации. М.: академический Проект, 2003. 528 с.
3. Назарова И. Б. Здоровье и качество жизни жителей России // Социологические исследования. 2014. № 9. С. 139-145.
4. Введение в биоэтику / Под ред. Юдина Б.Г., Тищенко П.Д. М.: Прогресс-Традиция, 1998. 384 с.
5. Бартко А.Н. Михаловска-Карлова Е.П. Биомедицинская этика: Теория, принципы и проблемы. Ч. 2. Принципы и основные проблемы биомедицинской этики. М.: Изд-во ММСИ, 1999. 270 с.
6. Зильбер А.П. Этюды медицинского права и этики. М.: МЕДпресс-информ, 2008. 848 с.
7. Лесняк О. М. Психология отношений между врачом и пациентом. Навыки общения в работе врача общей практики. Екатеринбург: УГМА, 2004. 42 с.
8. Судьин С.А. Модели терапевтических отношений в социологических парадигмах // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского: Серия Социальные науки. 2006. Выпуск 1(5). С. 366-371.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 720 с.
10. Шишкин С. В. Экономика социальной сферы. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 367 с.
11. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. М.: МЕДпресс-Информ, 2008. 432 с.
12. Зиммель Г. Большой город и духовная жизнь // Логос. 2002. № 3. С. 1-12.

*Работа выполнена при финансовой поддержке
РГНФ (грант № 16-33-00008)*

УДК 316.752

**ИСТОРИКО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД
В СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

© 2016

Бабелло Анатолий Викторович, аспирант кафедры «Социально-правовых дисциплин»
Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Аннотация. Рассмотрена трансформация особенностей студенческого досуга, обусловленная изменениями в истории российской государственности. На примере исследования досуговой сферы студенческой молодежи показаны возможности использования историко-сопоставительного метода при социологических исследованиях. Показана причинно-следственная связь важнейших социально-экономических преобразований в истории государства, трансформирующей социокультурной ситуации, ценностного образа молодежи, проявляющегося и в сфере ее досуга. Установлены временные реперы сопоставления (1-й – 70-е гг. прошлого столетия; 2-й – рубеж тысячелетий; 3-й – современный), для каждого из которых выявлены преобладающие факторы, определяющие ценностное сознание молодежи. Для первого этапа установлено доминирование ценностей, традиционно сочетающихся с российской культурой и ментальностью – трудолюбие, коллективизм, верховенство общественных интересов над личными, чувство долга, бескорыстие, энтузиазм, справедливость. Второй этап характеризуется противоречивым характером молодежных ценностей – сохраняющимся «давлением» ценностей, присущих советскому обществу, и усилением воздействия ценностей западного образа жизни: предприимчивость, стремление к богатству, расчетливость, независимость, деловитость, неприкосновенность частной собственности, прибыльность труда, профессионализм. Показано, что для третьего этапа характерно более осязаемое действие механизма изменчивости, проявляющееся в доминирующей ориентации на личный успех, материальное благополучие, независимость, предприимчивость, деловитость, свободу мыслей, суждений, действий, т.е. типичных ценностей прагматического толка.

Установлена корреляция современного ценностного сознания студенческой молодежи с ее ориентациями и потребностями в сфере проведения досуга. Приведены результаты историко-сопоставительного анализа, показывающие, что в современных условиях в целом поддерживается тренд распределения досуговых предпочтений, заданный еще молодежью рубежного периода: минимизирован простой досуг, максимизированы общение, развлечения (первый и второй ранги), развитие (третий ранг).

Ключевые слова: студенческая молодежь, ценностные ориентации, иерархия ценностей, досуг, досуговые предпочтения, формы досуга, типологизация видов досуга.

HISTORICAL AND COMPARATIVE METHOD IN SOCIOLOGICAL RESEARCHES

© 2016

Babello Anatoliy Viktorovich, postgraduate student of the department of «Social-law disciplines»
Transbaikal State University, Chita (Russia)

Abstract. The transformation of the student's leisure features, caused by changes in the history of Russian statehood is considered in the article. On the example of students' leisure sphere the possibilities of using the historical and comparative method in sociological research are shown. The cause-and-effect interaction of the main social and economic transformations in the history of state, transforming socio-cultural situation, value image of youth, active in the sphere of its leisure, is shown in the article. The benchmarks, comparing the time periods (1st – 70-es of the last century; 2nd – millennium frontier; 3rd – modern period), for each of which the prevailing factors that determine the value consciousness of youth, are established. For the first period the domination of established values, traditionally combined with Russian culture and mentality – hard work, teamwork, rule of public interests over personal, sense of duty, selflessness, enthusiasm, justice is determined. The second period is characterized by the contradictory nature of youth values, by preserved «pressure» of values, inherent in Soviet society, and increasing influence of the Western lifestyle values: entrepreneurial spirit, pursuit of wealth, thrift, independence, business like character, inviolability of private property, labor profitability, and professionalism. It is shown that the third period is characterized by notable activity of variance mechanism, which manifests itself in a dominating orientation to personal success, material well-being, independence, entrepreneurial spirit, freedom of thoughts, judgments, actions, i.e., typical values of the pragmatic sense. A correlation value consciousness of modern students with its orientations and needs in the sphere of leisure is stated. The results of historical-comparative analysis, showing that the trend of leisure preferences' distribution in modern conditions as a whole, specified even by the youth of the frontier period is supported: minimized simple leisure, maximized communication, entertainment (first and second grades), development (third grade).

Keywords: student youth, values, hierarchy-price of leisure, recreational preferences, leisure activities, typology of leisure activities.

Коренные изменения в истории российской государственности, произошедшие в начале 90-х гг. прошлого века, повлекли за собой изменения во всех сферах жизни российского общества: экономической, политической, духовной, социальной. Естественно, глубокие преобразования привели и к изменению социокультурной ситуации. Не вызывает сомнений, что они отразилось и на сфере досуга – появились новые виды и формы досуга, претерпели значительные изменения традиционные. Досуг для молодежи в целом и ее особой социальной группы – студенческой молодежи является одной из жизненно важных ценностей, т.к. в ней реализуются многие социокультурные потребности этой социальной группы.

С позиции сказанного представляется уместным кратко проследить, как трансформировались жизненно важные ценности и потребности молодежи в целом и в сфере использования своего свободного времени и досуга, в частности. Ценностям и потребностям присуща

роль сильных мотиваторов и регуляторов осознанного поведения. В свою очередь основой формирования, питающей средой современных ценностей и потребностей молодежи является реально существующая в обществе социокультурная ситуация. Многие жизненные ценности современного человека базируются на одной из важных – обретение человеком пространства для самореализации, социальным полем которого также выступает свободное время, время досуга.

Временными реперами нашего сопоставительного анализа, иллюстрирующего собирательный ценностный образ молодежи различных периодов развития российской государственности, приняты: первый период – 70-е гг. прошлого столетия (СССР, «время отцов»); второй период – рубеж тысячелетий (конец 80-х начало 90-х гг.); третий период – современный. Для каждого временного периода обозначим факторы, определяющие ценностное сознание молодежи, в аспекте двух уровней: социума и индивидуальном.

Первый период. На уровне социума превалировали ценности, традиционно сочетающиеся с российской культурой и ментальностью – трудолюбие, коллективизм, верховенство общественных интересов над личными, чувство долга, бескорыстие, энтузиазм, справедливость. Иерархия ценностей на индивидуальном уровне выглядела примерно следующим образом. Важнейшими являлись интересная работа и уважение людей, семейное счастье и благополучие, стремление принести пользу. Далее следовало материальное благополучие, и низшие ранги занимали позиции: возможность заниматься только тем, что тебя интересует, расширение кругозора [1]. В цитируемой работе В.М. Соколов в качестве характерной черты ценностной позиции советской молодежи отмечает преобладание у нее «активистски-альтруистических» установок, проявляющихся в активной жизненной позиции в общественно полезной деятельности, над эгоистическими или корыстными побуждениями.

Второй период. В условиях глубокого и продолжительного системного кризиса общества ценностные ориентации всего российского общества и в особенности молодежи носили противоречивый характер. С одной стороны над всеми довлели еще ценности, присущие советскому обществу, с другой – в обществе появился другой вектор развития, с другими базовыми ориентирами и ценностями, в большей мере присущих западному образу жизни: предприимчивость, стремление к богатству, расчетливость, независимость, деловитость, неприкосновенность частной собственности, прибыльность труда, профессионализм.

Не утратили своей значимости ценности «семья» и «интересная работа», однако начали нивелироваться ценности «стремление принести пользу людям» и «уважение людей». Возросла значимость материального благополучия и свободы, самостоятельности, независимости. Лидерами становятся ценности здоровья и безопасности. В целом этот период характеризуется сочетанием людей, ориентированных на «западные» ценности: образованность, профессионализм, личный успех, предприимчивость, собственность, свободу (10...15 % населения), приверженцев советской системы ценностей (15...20 %) и людей, ориентирующихся на традиционные российские ценности (50...60 %) [2]. Привлекая для объяснения формирования и трансформации ценностных ориентаций населения, одновременно действующие социальные механизмы – преемственности и изменчивости, можно отметить, что для рубежного периода в истории российского государства, из двух названных доминирующим оставался первый.

Третий период (современный). Студенческая молодежь современного поколения – это молодежь, социализирующаяся в условиях продолжающегося системного кризиса общества. В этих условиях закладывались и закладываются основы будущей мотивации ее поведения, повседневной жизни.

Если, характеризуя предыдущий рубежный период, мы говорили о преобладающем воздействии механизма преемственности, то в современном обществе все нагляднее чувствуется действие механизма изменчивости, что в структуре ценностей молодежи и его авангарда – студенчества проявляется в актуализации ценностей типа личный успех, материальное благополучие, независимость, предприимчивость, собственность, расчетливость, деловитость, свобода мыслей, суждений, действий, т.е. типичных ценностей прагматического толка. В то же время, говоря о социальном портрете современного молодого поколения, нельзя не отметить его выраженной противоречивости: наряду с явной прагматичностью ему присущ и дух романтизма (верная дружба, взаимная любовь, семейное счастье).

Проследив эволюцию ценностного портрета молодежи, попытаемся выявить каким образом он коррелируется с ее ориентациями и потребностями в сфере проведения досуга. Досуговая сфера более гибкая и мобильная,

она достаточно быстро реагирует на изменяющиеся потребности молодежи. Для этой цели нами использован метод вторичного анализа результатов социологических исследований, проведенных в выделенные нами реперные временные периоды. Основными источниками вторичной информации стали:

Аналитический доклад по заказу московского представительства Фонда им. Ф. Эберта «Молодежь новой России: Какая она? Чем живет? К чему стремится?» (РНИС и НП, 1998) [3];

Аналитический доклад «Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты», подготовленный Институтом социологии РАН в сотрудничестве с Представительством Фонда имени Ф. Эберта в РФ (2007) [4];

Аналитический доклад «10 лет российских реформ глазами россиян»

Института комплексных социальных исследований РАН и Представительства Фонда им. Ф. Эберта в РФ (ноябрь, 2001) [5];

результаты исследования Л.А. Акимовой, приведенные в ее работе «Социология досуга» (2003) [6];

результаты мониторинга «Ценностные ориентации молодежи в современных условиях» (Москва, 2010), проведенного Федеральным агентством по делам молодежи и Международным центром семьи, молодежи и детей [7];

диссертационная работа А.А. Вишняковой «Свободное время молодежи крупного города и основные формы его использования в современных условиях (на примере г. Иркутска), Улан-Удэ, 2014 [8].

В табл. 1 сведены результаты этих исследований. В левом столбце таблицы собраны практически все приведенные в анализируемых работах виды досуговой деятельности. Результативные столбцы отражают изменения видов и форм досуга по выбранным нами периодам. Особое внимание мы уделили формированию представлений о студенческом досуге (третий пятый столбцы) современного периода. В особом столбце (пятом) собраны данные из диссертационных исследований последних трех лет, посвященных студенческому досугу. Эти усредненные данные не привязаны к одному региону, однако цифры позволяют получить обобщенное представление об изучаемой проблеме.

Для анализа приведенных в табл. 1 данных удобно все формы досуга типизировать в четыре группы, принятые большинством исследователей:

1) домашний (пассивный), досуг внутри дома, практически не требующий никаких дополнительных затрат (телевизор, DVD, чтение, прием гостей, застолье, хозяйственные дела или просто ничегонеделание);

2) развивающий, связан с самосовершенствованием и саморазвитием личности через культурно-просветительские формы: экскурсии в музеи, картинные галереи, посещение выставок, театров и т.п.

3) развлекательный, в его основе лежат веселье, развлечение, стремление к получению удовольствия (дискотеки, студенческие вечеринки, кафе, ночные клубы, общение с друзьями);

4) социально-активный, предполагающий включенность в деятельность различных культурных, образовательных общественно-политических или гражданских институтов.

Кроме названных выделяется еще один тип досуга – «деструктивный» (разрушающий). Это досуг с явно выраженным асоциальным характером. Изучение такого типа досуга требует особого методического подхода и в задачу настоящей статьи не входит.

Анализ данных табл. 1 позволяет отметить следующее. Ожидаемыми явились значительные различия в досуге молодежи поколения «отцов» и молодежи рубежного поколения, что и объяснимо: два разных государства, резкая смена социально-экономической ситуации, утрата прежней комсомольской идеологии, нарождаю-

щиеся новые ценности, возникающие в процессе смены старых стереотипов новыми, вызванными изменениями в условиях существования индивидов. Этими процессами была разрушена и прежняя система организации досуга молодежи, а нарождающаяся коммерциализировалась, при этом доминирующим фактором становилась прибыль, но никак не формирование нравственных ориентиров.

Таблица 1 – Сводная таблица результатов вторичных исследований студенческого досуга

Формы досуга	Периоды				
	Первый. 70-е гг. прошлого столетия	Второй. Конец 80-х начало 90-х гг.	Третий. Современный		
			студенты центральной России [9]	студенты Сибири и Д. Востока [10]	данные из современных диссертаций о досуге студенчества [11]
1	2	3	4	5	6
Телевидение	80,3	62	24	19	31
Видео	..*	15	27	20	-
Радио	29	14	-	-	-
Чтение периодики	62,9	35	40	10	2
Чтение книг	54	49	45	15	41
Доп. занятия, повышение квалификации	10	11	13	15	21
Современная музыка	34,3	49	68	39	59
Хобби, увлечения	16	10	18	15	-
Интернет информационный	-	-	41	47	43
Социальные сети	-	-	34	27	22
Компьютерные игры	-	10	14	13	10
Современная музыка	34,3	49	68	39	59
Хобби, увлечения	16	10	18	15	-
Интернет информационный	-	-	41	47	43
Социальные сети	-	-	34	27	22
Компьютерные игры	-	10	14	13	10
Современная музыка	34,3	49	68	39	59
Хобби, увлечения	16	10	18	15	-
Интернет информационный	-	-	41	47	43
Социальные сети	-	-	34	27	22
Компьютерные игры	-	10	14	13	10
Современная музыка	34,3	49	68	39	59
Хобби, увлечения	16	10	18	15	-
Интернет информационный	-	-	41	47	43
Социальные сети	-	-	34	27	22
Компьютерные игры	-	10	14	13	10
Дискотеки, ночные клубы	0,5	36	18	14	13
Кафе, бары, рестораны	4	23	19	16	16
Кино	-	-	40	28	36
Концерты, театры	6	23	11	9	11
Музеи, выставки	4	12	11	9	24
Прогулки	-	-	42	37	34
Занятия спортом	13	20	45	34	19
Туризм	-	-	20	20	-
Самодельность, кружки, объединения по интересам	1	3	6	7	4
Клубы, диспуты, ассоциации, общественная деятельность	1	7	7	-	9
Религиозное участие	3	9	3	-	-
Политическая деятельность	2	0,5	-	-	-
Общение, встречи с друзьями	48,2	60	58	65	65
Домашняя работа, заботы по хозяйству	65	39	26	-	22
Просто отдых, ничегонеделание	41	33	22	-	15

* нет данных

Молодежь по-разному реагировала на эти процессы: одна часть быстро адаптировалась к появляющимся новациям, другая сложно, третья их вообще не воспринимала. Эти различия отразились и в проведении досуга двух поколений: долевом соотношении между «старыми» видами, появлении новых видов (видео, кафе и бары, танцевальные залы), заметно возросшей стоимостью затрат на культурные мероприятия. Стал разнообразнее домашний досуг (телевизор с большим количеством программ, видео- и аудиозаписи). Домашнее времяпрепровождение в среде стремительно изменяющегося телевидения по формам передач и их содержанием и видео стало на какое-то время объединяющим для поколения «отцов» и молодого поколения. В то же время переходный период характеризовался существенными ограничениями материальных возможностей для внедомашнего досуга, поэтому заполнить его чем-то другим, более интересным было достаточно трудно. В перестроечные годы существенно сократились возможности государственной поддержки прежде бесплатных

спортивных секций и кружков. Постепенно ушли в прошлое дворовые шахматы, домино, волейбол и футбол.

У молодежи рубежного поколения снижается интерес к «культурному» традиционному кино, все еще испытывающему идеологическое давление прошлой эпохи. Интерес перемещается в подвальные кинозалы, где прокручиваются импортные видеофильмы Голливуда, в которых доминируют предприимчивость, стремление к богатству, расчетливость, независимость, культ насилия как способ решения всех проблем, «запретная» любовь. Произошел существенный сдвиг в содержание чтения: классическая литература поколения «отцов» уступала место детективам, боевикам, криминальным и любовным романам, фантастике. Появился новый тип коллективных развлечений – дискотеки, позволяющий сочетать несколько видов отдыха: танцы, прослушивание музыки, совместное застолье. Традиционную музыкальную культуру потеснили представители неформальной: наступила эпоха В. Высоцкого, «Машины времени», «Rolling Stones», «Beatles».

Для рубежного поколения молодежи социологи отмечают следующие тенденции [12]: изменения в культурной сфере можно охарактеризовать как переход от советской директивной культуры к открытой и массовой; снижение интереса к высокому искусству; уменьшение роли чтения в структуре досуга молодежи; предпочтение тех форм проведения свободного времени, которые предполагают межличностное общение.

А.И. Ковалева [13] добавляет к этому перечню еще одну тенденцию: повседневные вкусы, ориентиры, досуговые занятия сблизились с обычным уровнем среднего потребителя, ориентированного в большей мере на легкость восприятия досуговых мероприятий и эксплуатацию человеческих эмоций.

В целом, изменения в культурной сфере в переходный период развития страны, которые коренным образом отразились и на досуговой сфере молодежи, можно характеризовать как переход от советской директивной культуры к открытой и массовой [14].

Обсуждение досуговых предпочтений рассматриваемых нами первых двух периодов – поколения «отцов» и рубежного можно завершить с позиции их типизации, приведенной нами ранее. Для этого приведем диаграммы наглядности их досуговой активности этих поколений (рис. 1) из Аналитического доклада «Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты (2007)» [15].



Рисунок 1 – Диаграммы направленности досуговой активности поколения «отцов» и рубежного

Перейдем к анализу досуговых ориентаций современного студенчества (третий – пятый столбцы табл. 1.), при этом заострим внимание на коренных отличиях.

Первое, заметно уменьшилась (более чем в два раза) составляющая телевидения, по нашему мнению не столько из-за качества вещания для молодежи (разнообразие программ как раз возросло), сколько из-за резкого возрастания других (новационных) форм и видов досуга: сноубординг и горнолыжный спорт, пейнбол, дайвинг,

мотоспорт, картинг, конный спорт и т.д. Эти виды спорта внедряются в сознание молодежи и с помощью теле-рекламы как непрременный атрибут успешного молодого человека, формируя у него новые потребности и ожидания. Видео практически сохранило свои позиции, однако аппаратно переместилось из DVD-проигрывателей в носимые планшеты и смартфоны.

Уровень чтения периодики из-за резкого развития сектора, ориентированного на молодежь, и его многообразия в центральных регионах несколько возрос. Чтение книг осталось практически на том же уровне, однако практически исчез из обихода молодежи их традиционный вид. Они трансформировались в электронный вид из-за массового распространения соответствующих электронных гаджетов, а также осязательной дороговизны печатных изданий. Для центральных регионов страны электронной форме чтения способствовали и длительные транспортные затраты времени на дорогу в вуз и обратно. Этот фактор, видимо, отличает эту особенность чтения в восточных регионах страны, где транспортные затраты времени у студентов на много меньше.

Кино занимает существенное место в досуге современного студенчества. Оно реализует функцию приобщения к ценностям, демонстрирующимся с экрана, которые затем воплощаются в реальной жизни. Репертуар кинотеатров формируется в основном за счет фильмов иностранного производства. Это и раскрученный блокбастер с участием суперзвезд, и полицейский детектив, и фильм ужасов, захватывающий триллер, жесткий боевик, эксцентричная комедия или мелодрама. Молодежный кинопрокат способствует насаждению в молодежное сознание ценностей западного общества (диссертант ни в коей мере не считает их все сугубо негативными) часто в их примитивном и облегченном воспроизведении. Однако направленность молодежного кинопроката на формирование взгляда на жизнь как сплошное развлечение и удовольствие и на возможность решения проблем только с позиции культа силы, не способствует адекватному восприятию российской действительности. Ремботизация сознания молодежи способствует формирования у нее таких черт социального поведения как жесткость и прагматизм.

Традиционные виды спорта начали тесниться экстремальными, которые отличаются массой эмоций и переживаний. Это параглайдинг, прыжки с парашютом и прыжки с тарзанки, дайвинг, сёрфинг, скейтбординг, сноубординг, стантрайдинг. Очень популярными способами проведения досуга среди молодежи являются боевые искусства Востока, постепенно вытесняющие традиционные – бокс и классическую борьбу. Криминальная уличная ситуация сегодняшней России актуализирует развитие этой формы досуга.

Коммуникативная форма студенческого досуга, реализуемая через общение со сверстниками, не зависит от рассматриваемых временных периодов. Неформальное общение в компании сверстников – процесс, обусловленный социальной сущностью человека, и поэтому закономерный. Практически любой молодой человек нуждается в окружении себе подобных, поэтому мода в распределении востребованности этой формы досуга, как у юношей, так и у девушек всегда находится на уровне 60...70 %.

Одной из форм молодежного общения является дискотека, в основе которой лежат два вида человеческой деятельности: восприятие музыки и общение некой массы людей. Согласно работе [16]: «Дискотека – именно массовая форма организации досуга молодежи, основным содержанием которой является включение посетителей в специфические виды деятельности. Во-первых, это восприятие программы, состоящей из танцевальной музыки в виде фонограммы (без дисков, на которых записана музыка, это уже была бы не дискотека, а что-то другое; вокруг музыкальных записей группируются другие виды искусства); во-вторых, это участие человека в

функционировании молодежной общности в зале, где проводится дискотека».

В этой же работе приведены данные о социальной направленности дискотек: «72,2 % посетителей в наши дискотеки привлекала возможность потанцевать; 59,7 % – возможность получить информацию; 55,8 % – желание обрести новых знакомых, то есть стремление к общению; 44 % шло за свежими впечатлениями; 21 % привело отсутствие лучших возможностей провести свободное время; 15 % следовали моде».

Кафе, бары, рестораны. Относительно «скромное» представительство этой формы молодежного досуга, на уровне 15 %, объясняется предельно просто – прямой зависимостью от материальных возможностей. Новациями в этой сфере можно считать антикафе или тайм-кафе. Это временно арендуемое группой молодежи небольшое помещение для встреч и общения, стилизованное под бар или кафе с минимальным ассортиментом еды, в основном это чай, кофе, бутерброды, пирожные.

Особо следует остановиться на Интернете. Несмотря на то, что Россия интегрировалась в глобальную информационную сеть в самом начале 90-х гг. прошлого века, массовое распространение Интернета в стране началось с середины 90-х гг. В табл.1 зафиксированы три основных функции Интернета: информационная, коммуникационная и игровая. Все они характеризуются устойчивым спросом у студенческой молодежи: информационная – около половины, коммуникационная – на уровне трети, игровая – не многим более десятой части.

Такое засилье Интернета в студенческом досуге позволяет говорить о его виртуализации. Интернет сужает и упрощает коммуникативную функцию общения, заменяя общение с реальными людьми на общение с виртуальным собеседником, ведущем к обеднению эмоциональных контактов [16-23]. В пределе такой вид общения может привести к отчуждению от реального мира и значительному усложнению общения с реальными людьми, которое крайне необходимо для всестороннего развития личности. Виртуальное общение упрощает его эмоциональную составляющую, не способствует выработке навыков разрешения конфликтных ситуаций при общении. Нельзя не отметить и наступательную тенденцию Интернета в сфере замещения и других видов досуговой деятельности: посещение кинотеатров, концертов, театров.

Обращаясь к цитированной нами ранее работе Н.В. Котельниковой и говоря о характере потребностей, реализуемых через Интернет, можно привести слова И.И. Засурского, заведующего кафедрой новых медиа и теории коммуникации факультета журналистики МГУ. Он, в частности, отмечает: «Сеть, в отличие от масс-медиа, никоим образом не связана рамками приличия и хорошего вкуса, поэтому в Интернете картина пристрастий, вкусов и потребностей пользователей получает адекватное отражение».

Говоря о компьютерных (сетевых) играх и их роли в студенческом досуге, следует сказать об их двойственном влиянии. Отмечая их положительный эффект опять обратимся к мнению Н.В. Котельниковой [24]: «...основываясь на их возможностях в моделировании реальных явлений, можно говорить и о воспитательном потенциале игр. Будет неверным не отметить их роль в расширении кругозора, стимулировании интереса. Как отмечают исследователи, философия зрелища электронной игры состоит в развитии целого ряда способностей, в том числе творческих и познавательных».

Негативное влияние увязывается с отрицательным воздействием на психику и сознание молодого человека целевой ориентации большинства игр – постоянное преследование виртуальных противников, их уничтожение, сопровождающееся красочными картинками разрушительного характера.

В настоящее время компьютер и Интернет все более значимо проявляют себя в сфере создания и новых куль-

турных объектов интеллектуальной деятельности: компьютерные живопись и графика, компьютерная мультипликация, веб-дизайн и пр. Несомненно одно. Сегодня Интернет рассматривается в качестве одного из факторов, определяющего пространство досуга современной молодежи.

Завершая краткий сопоставительный анализ досуговых предпочтений молодежи и вновь обращаясь к их типизации, приведенной в этой работе, можно отметить, что в целом поддерживается тренд распределения, заданный еще молодежью рубежного периода: минимизирован простой досуг, максимизированы общение, развлечения (первый и второй ранги), развитие (третий ранг).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Соколов В.М. Социология нравственного развития личности. М.: Политиздат, 1986. С. 92-95.

2. Черных В.Ю. Аксиология современной отечественной истории: Социально-философский анализ: диссертация ... доктора философских наук: 09.00.11. Пермь, 2000. 284 с.

3. URL: http://www.infinan.ru/sociologiya/molodezh_novoj_rossii_analiti-cheskij_doklad_m_1998_60_s.html (дата обращения 4.09.2015).

4. URL: http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html (дата обращения 03.12.2015).

5. URL: http://libelli.ru/magazine/02_2/2002_2_3_2.htm (дата обращения 10.10.2015).

6. URL: <http://www.books.ru/books/sotsiologiya-dosuga-148046/> (дата обращения 10.10.2015).

7. URL: edu53.ru/nr-includes/upload/2010/08/15/256.doc (дата обращения 11.10.2015).

8. URL: emsu.ru/face/dissert/avtoreferat_vishnyakovaaa.pdf (дата обращения 14.10.2015).

9. Гордиенко И.А., Муратова Е.П., Сердюк И.С., Ткачева Л.Ю. Формы досуга современных студентов и их отношение к физической культуре и спорту. URL: http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Sport/21089.doc.htm (дата обращения 14.10.2015); Козин С.В. Досуг современной студенческой молодежи. Электронный рецензируемый журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2015, № 28; Анкетолог. Институт общественного мнения. URL: <https://iom.anketolog.ru/2013/06/10/dosug-molodegi> (дата обращения 17.10.2015).

10. По работе А.А. Вишняковой, среднее по иркутским вузам: БГУЭП, ИГУ, ИГЛУ, ИФ МГТУГА, ИрГТУ; Отчет о результатах социологического исследования «Досуг студенческой молодежи в г. Южно-Сахалинске: потребности и возможности». URL: http://works.doklad.ru/view/saS_OO5F0sY.html (дата обращения 17.10.2015).

11. Бинева Е.А. Особенности досуговой деятельности современной студенческой молодежи (на примере тюменских вузов) 2012. URL: <http://cheloveknauka.com/osobennosti-dosugovoy-deyatelnosti-sovremennoy-studencheskoy-molodezhi#ixzz4196HUo2l> (дата обращения 18.10.2015); Воронин А.А. Культурно-образовательный досуг как институциональная форма воспитания студентов. URL: <http://dissers.ru/1pedagogika/kulturno-obrazovatelny-dosug-kak-institucionalnaya-forma-vozpitaniya-studentov-13-00-08-teoriya-me-todika-profes-sionalnogo-obrazovaniya-avtoreferat.php> (дата обращения 18.10.2015); Гончарова Н.Г. Трансформация досуговой деятельности современной российской студенческой молодежи. URL: <http://dislib.ru/sotsiologiya/5325-1-transformaciya-dosugovoy-deyatelnosti-sovremennoy-rossiyskoy-studencheskoy-molodezhi.php> (дата обращения 18.10.2015).

12. Алисов Д.А. Социокультурный облик городской молодежи в условиях «перестройки» и современных реформ // Вестник Омского университета. 1996. Спец. вып. 3.

13. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи-АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

жи: Нормы, отклонения, социализационная траектория // Социс. 2003. № 61.

14. Волков Ю.Г., Добренков В.И., Кадария Ф.Д., Савченко И.П., Шаповалов В.А. Социология молодежи.- Ростов-н./Д.: Феникс, 2001. 576 с.

15. URL: http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html (дата обращения 03.12.2015).

16. Из истории молодежной культуры: возникновение и развитие дискотек. URL: www.culturalnet.ru/main/getfile/1355 (дата обращения 05.01.2016).

17. Тихонова Ю.И. Социальная организация досуга учащейся молодежи // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 99-105.

18. Жарова О.С. Интернет-фольклор как воплощенные тенденции современного общества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 50-53.

19. Филиогло Л.Д., Власенко И.А. Особенности формирования молодежного сообщества // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 113-116.

20. Карпов Э.С. Функционирование сленга в контексте медиапространства интернета // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 238-243.

21. Иванова Т.Н. Формирование социальных институтов в современном обществе на примере интернет-блога // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 32-35.

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

23. Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Информационный экстремизм в интернете как средство манипулирования сознанием // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 140-144.

24. Котельникова Н. В. Инновационные тенденции в сфере молодежного досуга в современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ставрополь: Ставропольский гос. ун-т, 2003. 24 с.

УДК 316.772.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ ВОЛОНТЕРОВ

© 2016

Вандышева Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и технология социальной работы»
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара (Россия)

Аннотация. Значимым ресурсом развития гражданского общества является волонтерство, которое призвано гармонизировать взаимоотношения между различными субъектами общества, поддерживать решение задач, связанных с оказанием помощи, поддержкой людей в трудной жизненной ситуации и т.д. В настоящее время государство особенно поддерживает волонтерство молодежи. Развитие этого общественного движения требует учета особенностей коммуникации данной социально-демографической группы. Одним из атрибутов этой коммуникации является Интернет-общение. В статье выявлены особенности Интернет-общения в процессе организации волонтерства, которые сводятся к тому, что общение в этом формате позволяет решить задачи, связанные с информированием, мониторингом, обеспечением обратной связи, рекламированием услуг в процессе организации волонтерства. Среди ресурсов Интернета, как наиболее популярная, выделена социальная сеть «ВКонтакте». Интернет общение волонтеров отличается неформальным характером при одновременном соблюдении норм делового общения. Данное сочетание позволяет эффективно решать определенные задачи и поддерживать дружескую атмосферу среди волонтеров. Обращение к ресурсам Интернета позволяет организаторам волонтерства не только качественно передать информацию, но и мобильно решить конкретные задачи. Однако опосредованный характер Интернет-общения приводит к некоторым затруднениям в получении и передаче, а также в восприятии информации. Отсутствие возможности видеть эмоциональные проявления партнера по общению компенсируется смайликами, восклицательными знаками и т.п. Выводы статьи могут использоваться в социологической деятельности при организации волонтерских акций разного масштаба, развитии молодежного волонтерского движения.

Ключевые слова: волонтеры, волонтерство, гражданское общество, Интернет-общение, молодежь, молодежное волонтерское движение, организация волонтерства, ресурсы Интернета, социальная сеть.

FEATURES OF VOLUNTEER'S INTERNET COMMUNICATION

© 2016

Vandyшева Lyudmila Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Theory and technology of social work»

Samara National Research University Academician S.P. Koroleva, Samara (Russia)

Abstract. Volunteering is a significant resource for development of civil society, which is intended to harmonize the relationship between different members of society, to support the solution of problems related to provision of help and support to people in need etc. Currently, the state particularly supports young people, who are engaged in volunteering. Development of this social movement requires considering features of youth communication. One of the attributes of this type of communication is the Internet. Features of Internet-communication in organization of volunteering are revealed in the article, coming down to the fact that dialogue in this format allows us to solve problems related to awareness, monitoring, providing feedback, advertising of certain services in the organization of volunteering. Among Internet resources the most popular social network is “VKontakte”. Online communication differs from other types because of its informality, but follows the rules of business communication. This combination allows solving certain tasks effectively and maintaining a friendly atmosphere. Using Internet resources allows organizers of volunteering not only to convey information efficiently, but also flexibly solve certain tasks. However, the indirect nature of the Internet communication leads to some difficulties in receiving, transmission and perception of information. Not seeing emotional expressions of the partner is compensated by emoticons, exclamation marks, etc. The findings can be used in socionomic activities in organization of volunteer actions of various scale, and for development of the youth volunteer movement.

Keywords: volunteers, volunteerism, civil society, Internet communication, youth, youth volunteerism, organization of volunteer actions, Internet resources, social network.

Современное общество к настоящему времени имеет различные характеристики, среди которых следует, по нашему мнению, выделить такие, как: гражданское общество и информационное общество. Между этими характеристиками существует тесная взаимосвязь, поскольку развитие гражданского общества происходит не только в реальном, но и в Интернет пространстве, во многом способствующем модернизации институтов гражданского общества [1], [2], [3]. Выделяя формы гражданской активности, в первую очередь, обращаем внимание на волонтерство, которое пристальным образом изучается отечественными учеными, чей научный интерес сосредоточен на выявлении особенностей волонтерства (Л.В. Киреева) [4], генезиса основных характеристик волонтерства (М.С. Горбулёва, Ю.И. Носова) [5], [6], взаимодействия волонтеров с представителями различных секторов гражданского общества (Ж.А. Захарова, К.Ю. Шорохов, А.А. Фролов) [7], [8], [9], мотивов волонтеров (Е.В. Великанова) [3]. Исследователь А.В. Соколов заявил в своей работе о развитии в России сетевой гражданской активности [10]. Анализ организации волонтерского движения подрастающего поколения посвящены работы А.В. Бунина [11], И.И. Диамант

[12], М.А. Зыскиной [13], Н.В. Шрамко [14] и др. Однако педагоги в большей степени сосредоточены на описании деятельности волонтерских организаций, перечне проводимых акций и анализе результатов для местного сообщества и волонтеров.

Теоретический анализ научной литературы не позволил нам выявить исследования, посвященные изучению коммуникаций волонтеров (волонтерских организаций) в Интернете.

Вместе с тем практическая значимость эффективной организации молодежного волонтерского движения требует пристального внимания к Интернету как ресурсу, позволяющему решить основные организационные задачи.

В связи с этим мы поставили цель: выявить особенности Интернет общения волонтеров. Достижение поставленной цели осуществлялось посредством анкетирования 110 человек (96 девушек, 14 юношей), студентов, которые в разной степени имели опыт волонтерства.

В ходе опроса выяснилось многообразие ролей волонтеров. Причем в ряде ответов было отмечено несколько ролей, что свидетельствует, с одной стороны, о возможностях, потенциале конкретного человека, с дру-

гой стороны, о наличии у молодежи интереса к волонтерству. Среди ролей были отмечены статусные роли организатора (44,5%) и руководителя (15,4%).

Второе место в рейтинге ролей (по количеству ответов) занял аниматор (23,6%), четвертое место – фотограф (10%); далее: техник (5,4%), рекрутер (5,4%), тренер (4,5%), PR-щик (3,6%), помощники (1,8%), фандрайзер (0,9%), регистратор (0,9%), промоутер (0,9%), «волонтер общего профиля» (0,9%), «награждающая группа» (0,9%). Опрошенные следующим образом конкретизировали свой функционал: встреча гостей (2,7%), уборка города (0,9%), участник поискового отряда (0,9%).

В процессе волонтерства 56,3% опрошенных обратились к ресурсам Интернета, 43,6% нет. Характерно, что среди волонтеров, имевших статусные роли (организатор, руководитель), преобладали те, кто в своей деятельности обращался к ресурсам Интернета (61,2%). Эти данные подтверждают актуальность заявленной проблемы.

Обращение к ресурсам Интернета позволило опрошенным решить следующие задачи:

- получить информацию (93,5%),
- найти единомышленников (88,7%),
- передать информацию (79%),
- уточнить информацию (59,6%),
- поблагодарить (40,3%),
- разместить информацию в качестве рекламы (24,1%),
- выяснить отношения (1,6%).

Ответы свидетельствуют о преобладании задач объективного характера, связанных с информированием. Вместе с тем условно выделим задачи, обусловленные перцептивной и интерактивной стороной коммуникации (найти единомышленников, поблагодарить, выяснить отношения).

Ресурсы Интернета, к которым обращались опрошенные волонтеры, были конкретизированы следующим образом: сайт (64,5%), социальные сети (56,3%), e-mail (40,3%), Skype (16,1%), ICQ (1,6%), чат (1,6%). Социальные сети конкретизированы упоминанием ресурсов «ВКонтакте» (100%), «Одноклассники» и «Facebook», соответственно, 87%.

По мнению всех опрошенных, при организации волонтерства следует использовать ресурс «ВКонтакте». Затем отмечены «Одноклассники» (72,5%), «Facebook» (24,1%), «Skype» (6,4%), «E-mail» (4%), «Viber» (3,2%). Из опрошенных 1,6% отметили, соответственно, «WhatsApp», «Twitter», «Instagram», «Jaba».

Таким образом, выделены ресурсы Интернета, которые позволяют оперативно получить и передать информацию, а также реализовать потребность молодежи в аффилиации. Вместе с тем количество ресурсов, к которым обращаются при организации волонтерства меньше, чем рекомендуемых для этой деятельности.

При определении преимуществ и недостатков ресурсов Интернета в организации волонтерства, опрошенные обращают внимание на возможность реализации инструментальной функции общения, а именно: качество информации, которую можно получить или передать («информации много, она подробная» или «без лишней шелухи», «быстрая связь» и т.п.).

Развернутые ответы получены в отношении социальной сети «ВКонтакте»:

- «ВКонтакте можно выкладывать любую информацию о деятельности организации (фото, видео), проводить опросы, создавать обсуждения, привлекать к деятельности волонтеров, писать анонсы мероприятий»,
- «ВК наиболее быстро распространяется информация»,
- «... всегда можно легко связаться с волонтерами»,
- «... имеются странички почти каждого молодого человека».

Итак, технические возможности социальной сети

«ВКонтакте» помогают при решении организационных задач, связанных с информированием, мониторингом, обеспечением обратной связи, рекламированием определенных услуг и видов деятельности. Кроме этого возможность выхода на личную страницу дает возможность получить основную и дополнительную информацию о том или ином волонтере. Социальная сеть «ВКонтакте» имеет массовый характер, популярна среди молодежи благодаря своей доступности, скорости приема-передачи информации и т.д.

Обобщая полученные результаты, отмечаем, что обращение к ресурсам Интернета позволяет волонтерам реализовать базовые функции общения, а именно: инструментальная функция предполагает получение, передачу информации; интегративная функция включает поиск единомышленников для решения конкретных задач; функция социализации заключается в развитии навыков этикета в общении (выразить благодарность, например); экспрессивная функция помогает волонтерам выяснить отношения; функция самовыражения проявляется в демонстрации волонтерами своего интеллектуального, личностного потенциала; трансляционная функция заключается в размещении рекламы тех или иных услуг, высказывании оценок и суждений относительно волонтерских акций и т.п.; функция социального контроля регламентирует деятельность, помогает уточнить информацию.

Оценивая возможности Интернета при организации волонтерства, опрошенные отметили, что данный ресурс помог им «в большей степени» (67,7%), «частично» (32,2%). Варианты ответов «не помогло», «ухудшило положение», «другой вариант» остались не отмеченными, что свидетельствует о важности использования ресурсов Интернета в процессе организации волонтерства.

Анализ вербализации ритуальной стороны Интернет-общения в контексте организации волонтерства позволил получить следующие результаты. Так, среди слов приветствия, используемых в Интернет-общении, опрошенные выделили:

- «Добрый день!», «Здравствуйте», «Здравствуйте, меня зовут...», «Доброго времени суток!». Эти обращения свойственны официально-деловому стилю речи; их отметили 35,4% опрошенных.

- «Привет!», «Друзья!», «Здравствуй!», «Привет, как дела?», «Привет, завтра сбор по поводу...» и т.п. отметили 64,5% опрошенных. Обращения относятся к разговорному стилю, предполагающему неформальное, дружеское общение равных по возрасту людей.

Выбор лексики приветствия был объяснен опрошенными, во-первых, необходимостью соблюдения речевого этикета («вежливо», «нейтральное приветствие», «уважение», «универсальность», «ну, а как еще?», «волонтер был старше», «незнакомые люди»); во-вторых, важностью создания определенного отношения к информации («создание нужного настроения»); в-третьих, необходимостью поддержания отношений («обращался к подруге», «лучше располагает к себе»).

Среди выражений прощания отметили: «до свидания», «до встречи», «спасибо за информацию», «спасибо заранее», «всего доброго».

При прощании отмечено использование глаголов «жду», «надеюсь», «увидимся», «решим» и других («Жду ответа», «Надеюсь на дальнейшее сотрудничество», «Увидимся!», «Всё, отлично, увидимся, решим, что придумать!»), которые позволяют выделить ответственную сторону в Интернет-общении волонтеров, зайти о перспективах, продолжении общения.

Выделенные выражения прощания, конкретизируют время следующей встречи (задают регламент Интернет-общению): «До завтра». Кроме этого данные выражения позволяют создать определенную эмоциональную атмосферу: «Спасибо, всего доброго», «Хорошего дня!», «Приятно было иметь с Вами дело».

Анализируя выражения приветствия и прощания, ис-

пользуемые волонтерами в Интернет-общении, отмечая наличие в этом общении неформального характера, с одной стороны, и элементов делового общения, с другой. Последнее связано с тем, что общение волонтеров сводится к решению определенных задач конкретной деятельности. Достижение цели возможно при условии слаженности действий, позитивной атмосферы в процессе, ведущую роль в котором играет межличностное общение.

Вместе с тем определенную роль в общении играет эмоциональная сторона. Лишенные возможности видеть собеседника, опрошенные создают эмоциональный контекст общения посредством эмоционально окрашенных слов, находящихся в категориях «добрый», «хороший», «приятный». Созданию эмоционального фона способствует использование восклицательных знаков, усиливающих «звучание» слов.

Среди преимуществ Интернет-общения при организации волонтерства опрошенные выделили:

- Интернет – молодежная тусовка (*«актуальность», «мода», «стиль, молодежность», «неформальное общение», «возможность привлечения большого количества людей»,* наличие *«межнациональных связей», «сотрудничество»*),

- качество передачи информации (*«возможность одновременной передачи коллегам информации», «быстро, в любое время, в любой момент, просмотреть с любого устройства»*),

- экономия времени (*«обсуждение идей в любое время», «не надо перестраивать информацию, т.к. она сохраняется», «Когда нет времени на встречу, социальные сети – лучший выход»*),

- ресурс для творчества (*«Созревшая идея может в любое время быть рассказана другим»*),

- комфорт (удобно, нет скованности, мобильность, доступность),

- решение конкретных задач (возможность привлечь волонтеров, назначить встречу, получить совет, поделиться опытом, обменяться информацией и т.д.).

Однако, по мнению опрошенных, выделивших различия между Интернет-общением и непосредственным общением волонтеров, Интернет-общение «проигрывает» общению в реале по следующим позициям:

- сложность восприятия (можно *«неправильно понять информацию», «сложно объяснить», «риск быть непонятым»*);

- недостаток эмоций (*«отсутствие невербального общения», «нет выражения эмоций», «нет возможности обмена эмоциями», «скудное проявление эмоций», «невозможно увидеть мимику», «нет эмоционально окраски», «нельзя видеть реакцию», «нельзя распознать истинное отношение человека к тебе», «нет межличностного контакта»*),

- качество информации (*«информация может быть недостоверной», «несвоевременность получения информации при отсутствии доступа к социальной сети»*),

- собственно «нереальное общение» (*«конкретные цели проще устанавливать вживую», «недосказанность», «Интернет общение служит больше для того, чтобы договориться о встрече, а сама работа идет в реальном времени», «долго писать свою идею, часто она быстро забывается и уходит»*).

Итак, в Интернет-общении невозможно в полной мере выразить эмоции. Полноценное проявление эмоций закрепляется опрошенными за непосредственным общением. В свою очередь Интернет-общение в большей степени позволяет решать задачи, связанные с информированием, установлением контактов, решением определенных организационных задач.

В качестве вывода отметим, что технические возможности Интернета определенным образом влияют на Интернет-общение волонтеров, позволяя в большей степени решать задачи, связанные с информированием, мониторингом, обеспечением обратной связи, рекламами-

рованием определенных услуг в процессе организации волонтерства. Организаторам волонтерства следует учитывать, что Интернет-общение имеет опосредованный характер, что отражается на получении и передаче, восприятии информации. В организации молодежного волонтерского движения значительную роль играет социальная сеть «ВКонтакте». Интернет-общение волонтеров характеризуется неформальностью при одновременном соблюдении норм делового общения.

Представленные в данной статье результаты исследования, по нашему мнению, открывают перспективы лингво-прагматическому анализу Интернет общения в организации молодежного волонтерского движения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белянцев А.Е., Лымар А.В. Интернет-пространство как фактор модернизации институтов гражданского общества // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 6-1. С. 284-288.

2. Кастельс М., Киселева Э. Россия и сетевое общество // Россия в конце XX века: тез. докл. междунар. конф. М., 1998. С. 36-48.

3. Великанова Е.В. Развитие волонтерского движения на территории Тамбовской области // Вестник Тамбовского университета. 2010. № 12. С. 98-105.

4. Киреева Л.В. Феномен современного добровольчества // Вестник православного Свято-Тихоновского университета. 2011. № 21. С. 19-25.

5. Горбулёва М.С. Добровольчество: генезис и мотивы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (158). С. 140-146.

6. Носова Ю.И. Волонтерство как социально-культурный феномен: генезис и основные характеристики // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств 2012. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/volonterstvo-kak-kulturnyy-fenomen-genezis-i-osnovnyie-harakteristiki#ixzz48FivbzOM> (дата обращения: 27.04.2016).

7. Захарова Ж.А., Вязанкина А.В. Подготовка наставников-волонтеров в рамках регионального проекта «Ты не один» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013. № 3. Т.19. С. 157-160.

8. Шорохов К.Ю. Роль добровольчества в образовательном и профессиональном становлении молодежи (на примере регионального отделения Красного Креста) // Социология науки и технологий. 2014. № 4. Т. 5. С. 126-135.

9. Фролов А.А. Механизмы осуществления гражданской активности // Власть. 2014. № 10. С.61-65.

10. Соколов А.В. Сетевая гражданская активность в современной России // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013. № 6. Т.19. С. 159-161.

11. Бунин А.В. Воспитание патриотизма молодежи как направление деятельности общественных организаций (на примере Международного благотворительного фонда «Сталинградская битва») // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2015. № 2 (155). Т. 20. С. 108-110.

12. Диамант И. И., Д. С. Романов, Л. Г. Смышляева. Комплексная подготовка волонтеров зимних олимпийских и паралимпийских игр 2014 г. в Сочи (Россия) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С.131-135.

13. Подготовка волонтеров к работе с инвалидами / М.А.Зыскина, Е.А. Романова. Екатеринбург: Издательство УМЦ УПИ, 2011.

14. Зыскина М.А., Шрамко Н. В., Подготовка студентов-волонтеров к домашнему визитированию ребенка-инвалида с ДЦП // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С.94-98.

УДК 316.663.5

**ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К СОЦИАЛЬНЫМ РОЛЯМ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА:
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПЕРСПЕКТИВАХ ВЗРОСЛЕНИЯ**

© 2016

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии человека**Безгодова Светлана Александровна**, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии человека**Якунин Анатолий Павлович**, соискатель кафедры психологии человека
*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург (Россия)*

Аннотация. Статья посвящена изучению отношения подростков к социальным ролям взрослого человека как важнейшему аспекту «образа взрослого», формирование которого традиционно рассматривается в качестве одного из важнейших механизмов взросления. Для проведения исследования использовался метод анкетирования. В качестве респондентов в общей сложности выступили 345 подростков, учащихся школ Санкт-Петербурга, в возрасте 12-15 лет. Исследование проводилось в два этапа. Результатом первого этапа стало определение социальных ролей взрослого человека, входящих в «образ взрослого», в число которых вошли семейные (супружеские и родительские), профессиональные (иерархия «руководитель – коллега – подчиненный») и социально-экономические («хозяин» и «наемный работник») роли. В ходе второго этапа исследования были описаны отношения подростков к данным ролям. В частности, показано, что наиболее привлекательными социальными ролями взрослого для подростков являются семейные роли, менее предпочтительными оказываются профессиональные и социально-экономические роли, причем некоторые из них («подчиненный» и «наемный работник») попадают в число отвергаемых. Описано противоречие между стереотипными представлениями о гендерной специфичности социальных ролей и отношением к этим ролям, демонстрируемым девочками и мальчиками. Полученные результаты проинтерпретированы в контексте анализа особенностей социальной ситуации взросления, характерной для современного российского общества. На основе полученных результатов сформулированы рекомендации, касающиеся задач социально-психологического сопровождения взросления.

Ключевые слова: отношение, социальная роль, подростки, взросление, образ взрослого.

**TEENAGERS ' ATTITUDE TO SOCIAL ROLES OF AN ADULT:
TO THE QUESTION ON SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES OF GROWING UP**

© 2016

Miklyeva Anastasia Vladimirovna, doctor of psychological sciences,
professor of the chair «Human psychology»**Bezgodova Svetlana Aleksandrovna**, candidate of psychological Sciences,
associate professor of the chair «Human psychology»**Yakunin Anatoly Pavlovich**, applicant of the chair «Human psychology»
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg (Russia)

Abstract. The article is devoted to the study of adolescents ' attitude to social roles of an adult as the most important aspect of "adult image", which formation is generally regarded quality as one of the most important mechanisms of growing up. To conduct the study were used questionnaire method. The respondents (total 345) were teenagers, schools of St. Petersburg, at the age of 12-15 years. The study was conducted in two stages. The first stage was the definition of social roles of an adult included in a "adult image", which entered the family (marital and parental), professional (hierarchy "Manager – colleague – subordinate") and socio-economic ("the owner" and "employee") roles. During the second phase of the study we described the relationship of teenagers to the data roles. In particular, it is shown that the most attractive social adult roles for adolescents are family roles are less preferred be a professional and socio-economic roles, some of them ("slave" and "employee") enter a number to reject. Describes the contradiction between the stereotyped pre-concepts about gender specificity of social roles and attitudes to these roles, demonstrated by girls and boys. The results obtained are interpreted in the context of the analysis of the social situation they grow older, typical for modern Russian society. On the basis of the obtained results, recommendations relating to objectives of socio-psychological support of growing up.

Key words: attitude, social role, adolescents, adulthood, adult way.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Подростковый возраст традиционно рассматривается в психологии как период активного становления личности, расширения социального опыта, развития системы представлений о том, по каким законам строится жизнь общества. В силу своего промежуточного положения между «эпохами» детства и взрослости подростковый возраст часто обозначается как наиболее яркий период взросления.

Взросление представляет собой сложный многогранный процесс. Одним из его психологических аспектов является становление принципиально новой возрастной идентичности – «Я-взрослый». Возрастная идентичность представляет собой компонент социальной идентичности личности, процесс и результат идентификации человека с той или иной возрастной группой, является компонентом социальной идентичности личности и выполняет функцию регуляции ее социального поведения [1]. Идентичность «Я-взрослый», таким образом, явля-

ется важнейшим ресурсом приобретения подростком принципиально новых, «взрослых» форм поведения. Особое значение в этой связи приобретает освоение подростками «взрослого» ролевого репертуара и готовность реализовывать его в своем поведении.

Формирование идентичности «Я-взрослый» предполагает идентификацию себя с соответствующей возрастной группой. Для того чтобы это стало возможным, подростку необходимо преодолеть идентификационный разрыв между образом «Я» и обобщенным образом «взрослого», выступающим в качестве идентификационного эталона [2; 3]. Однако в условиях современного общества образ «взрослого» теряет однозначность, которая является важным условием успешной идентификации с ним, которую он имел прежде. Причинами этого становятся утрата четких социальных границ возрастных этапов [4] и удлинение перехода от детства к взрослости [5], поляризация норм поведения «детей» и «взрослых» [6], стремление общества к воспроизводству взрослости как приоритетного модуса развития челове-

ка [7] и т.д. Перечисленные тенденции делают актуальной задачу изучения отношения подростков к широкому спектру социальных ролей, связанных с идентичностью «Я-взрослый», как одному из аспектов идентификационного эталона «взрослый».

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В современной психолого-педагогической литературе идентификационный эталон «образ взрослого» описан достаточно подробно. Так, показано, что собирательный образ взрослого, отраженный в сознании ребенка, задает основные направления изменений, связанные с взрослением, а также является эталоном для оценки собственного взросления [8]. В подростковом возрасте именно «образ взрослого» задает основные направления социального становления личности [9]. Как указывает И.А. Сапогова, «образ взрослого» представляет собой сложное образование, опосредующее ценностно-смысловую сферу личности, включающее в себя идеальный и соотносительный с реальным жизненным опытом аспекты представлений о взрослом человеке, а также представления о себе настоящем и будущем [10]. «Образ взрослого» в этой связи рассматривается как фактор формирования «идеального Я» подростком, оказывающий большое влияние на систему представлений о себе [11].

Целый ряд исследований описывает «образ взрослого» в аспекте личностных характеристик, наполняющих идентификационный эталон взросления. Эти исследования позволяют охарактеризовать «образ взрослого», характерный не только для подростков [9; 12; 13; 14], но и для детей младшего возраста: дошкольников [15; 16], младших школьников [17; 18]. Однако в этих исследованиях, как правило, основной акцент делается на изучение «личностного портрета» взрослого человека в сознании детей и подростков. Ролевой репертуар взрослого как один из важнейших аспектов «образа взрослого человека» остается практически неисследованным.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью данного исследования явилось изучение отношения подростков к ролям взрослого человека в контексте содержания «образа взрослого». В качестве основных задач последовательно реализовывались следующие шаги: 1) выявление социальных ролей взрослого, входящих в структуру «образа взрослого»; 2) описание отношений подростков к социальным ролям взрослого человека, входящим в характерный для них «образ взрослого»; 3) выявление гендерной специфики отношений подростков к социальным ролям взрослого человека; 4) исследование характера идентификаций подростков с социальными ролями взрослого человека, входящими в структуру «образа взрослого».

Для проведения исследования использовался метод анкетирования. На первом этапе исследования для изучения содержания «образа взрослого» использовался метод свободного ассоциирования на слово-стимул «взрослый человек», в качестве респондентов выступили 274 подростка в возрасте 12-15 лет. На втором этапе исследования, в рамках которого решались задачи изучения отношения подростков к социальным ролям взрослого человека, анкета включала в себя задания, связанные с прямым ранжированием социальных ролей по степени их привлекательности и их ранжированием посредством цветоассоциирования (на основе «Цветового теста отношений» [19]), а также оценкой степени ознакомленности с содержанием этих ролей в практике реального взаимодействия со взрослыми людьми. Кроме того, с помощью цветоассоциирования давалась характеристика отношению респондентов к себе в соответствующих ролях. На этом этапе исследовании приняли участие 71 подросток в возрасте 13-14 лет, учащиеся школ г. Санкт-Петербурга, из них 42 девочки и 29 мальчиков.

Изложение основного материала исследования с

полным обоснованием полученных научных результатов. Результаты исследования показывают, что большинство качеств, с помощью которых подростки описывают взрослого человека, составляют его личностные характеристики (90,839%), тогда как описание ролевой принадлежности составляет только 9,161%. С одной стороны, это полностью соответствует имеющимся в литературе данным о том, что доминирующую роль в «образе другого человека» играют именно личностные качества [20]. Именно они чаще всего и попадают в фокус внимания исследователей, оставляя «за кадром» входящие в содержание «образа взрослого» социальные роли, хотя частота встречаемости позволяет сделать вывод об их статистической устойчивости [21], и, следовательно, содержательной значимости в структуре данного образа. Полученные нами результаты позволили выделить три класса социальных ролей, представленных в «образе взрослого», который характерен для подростков: семейные роли (родительские и супружеские) – 9, 30 % упомянутых респондентами; профессиональные роли (руководитель, подчиненный, коллега) – 12,79 %; социально-экономические роли (хозяин, наемный работник) – 2,32 %.

Согласно полученным в исследовании результатам (см. таблицу 1), наиболее привлекательными социальными ролями взрослого для подростков являются семейные роли: родительские и супружеские. Менее предпочтительными оказываются профессиональные роли, представленные позициями «руководитель» и «коллега», а также социально-экономическая роль «хозяин». К числу наименее предпочтительных ролей взрослого оказались отнесенными роли «подчиненный» и «наемный работник».

Таблица 1 – Усредненная оценка социальных ролей взрослого человека подростками

Социальные роли Класс	Виды	Оценка	
		прямая	посредством цветоассоциирования
Семейные роли	Супруг	2,19	3,51
	Родитель	2,88	2,82
Профессиональные роли	Руководитель	4,12	3,80
	Подчиненный	6,30	6,59
	Коллега	4,91	3,89
Социально-экономические роли	Хозяин	5,46	4,01
	Наемный работник	6,22	5,43

Тот факт, что прямые оценки социальных ролей взрослого человека практически полностью соотносятся с оценками, сделанными посредством цветоассоциирования, свидетельствует о непротиворечивости отношения подростков к данным ролям, отсутствию приписываемых им конфликтных смыслов. Исключение составляют семейные роли, в оценках которых наблюдается незначительное расхождение. По всей вероятности, это расхождение обусловлено разнообразием личного опыта включенности в отношения со взрослыми людьми в семейных ролях: результаты анкетирования ожидаемо показали, что личный опыт взаимодействия со взрослыми людьми интерпретируется ими преимущественно в семейных ролях (77,34 % от общего числа интерпретаций). Тем не менее, несмотря на отмеченное расхождение в оценках, семейные роли взрослого человека по степени своей привлекательности для подростков являются приоритетными.

Описанная закономерность сохраняется и при анализе полученных результатов в контексте выявления их гендерной специфики (см. таблицу 2).

Наиболее очевидные совпадения наблюдаются при анализе прямых оценок ролей взрослого человека, демонстрирующих декларативный уровень представлений подростков. При этом, в полном соответствии с традиционными гендерными представлениями девочки ожидаемо оценивают семейные роли несколько выше, чем мальчики, мальчики же, напротив, более высоко оценивают профессиональные и социально-экономические роли, связанные с внесемейными формами самореализации.

Таблица 2 – Гендерная специфика оценок ролей взрослого человека подростками

Социальные роли	Класс	Виды	Оценка			
			Прямая		Посредством цветоассоциирования	
			Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Семейные роли		Супруг	3,20	2,68	3,03	3,87
		Родитель	2,28	2,12	2,85	2,81
Профессиональные роли		Руководитель	3,86	4,31	4,25	3,56
		Подчиненный	6,12	6,46	6,62	6,58
		Коллега	4,42	5,25	2,92	4,44
Социально-экономические роли		Хозяин	5,29	5,59	3,70	4,17
		Наемный работник	6,06	6,37	5,05	5,67

Однако при анализе оценок, данных социальным ролям взрослого посредством цветоассоциирования, наблюдается несколько иная картина. Так, обращает на себя внимание тот факт, что для мальчиков характерна более высокая, в сравнении с девочками, оценка родительской роли, и, напротив, более низкие оценки профессиональных и социально-экономических ролей, в том числе высокостатусных ролей «руководителя» и «хозяина». Отдельного внимания заслуживает статистически достоверное различие в оценках роли «коллега» ($U_{\text{мп}} = 218,5$ при $U_{\text{кр}} = 223$, $\alpha \leq 0,01$). Учитывая, что данные, полученные посредством цветоассоциирования, принято интерпретировать как в меньшей степени (в сравнении с прямыми оценками) подверженные цензуре сознания, эти результаты можно трактовать как проявление ролевого конфликта, характерного для осмысления подростками данных функций взрослого человека. Суть обозначенного конфликта заключается в том, что, принимая на декларативном уровне традиционное распределение социальных ролей на «мужские» и «женские» (профессиональные / социально-экономические и семейные соответственно), в личностном отношении к этим ролям подростки не воспроизводят соответствующие гендерные стереотипы: для мальчиков оказываются в большей степени, чем они декларируют, комфортными семейные роли, тогда как для девочек – профессиональные (преимущественно «вертикальные») и социально-экономические.

Эти выводы подтверждаются и при анализе отношения подростков к собственному «Я», представленному в различных ролях (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Оценки потенциальных идентификаций с ролями взрослого человека

Класс	Я в социальных ролях		Оценка посредством цветоассоциирования		
	Виды	В целом	Мальчики	Девочки	
Семейные роли	Супруг	3,39	2,90	3,67	
	Родитель	2,95	2,85	3,00	
Профессиональные роли	Руководитель	3,63	3,90	3,47	
	Подчиненный	6,03	5,94	6,11	
	Коллега	4,05	3,33	4,47	
Социально-экономические роли	Хозяин	3,66	3,40	3,81	
	Наемный работник	5,69	5,68	5,69	

Из таблицы 3 видно, что девочки, вопреки традиционным гендерным стереотипам, в большей степени, чем мальчики, идентифицируют себя с ролью руководителя, а также достоверно ниже ($U_{\text{мп}} = 250$ при $U_{\text{кр}} = 263$, $\alpha \leq 0,05$) оценивают собственные перспективы коллегиальных профессиональных отношений. Мальчики, напротив, дают более высокие, в сравнении с девочками, оценки «Я» в семейных ролях.

Кластеризация результатов, полученных с помощью цветоассоциативной процедуры, позволила выделить два кластера, универсальные для выборок мальчиков и девочек:

кластер «Принимаемые социальные роли взрослого» (включает стимульные категории «Я», «Я в будущем», «Я-супруг(а)», «Я-родитель», «Я-руководитель», «Я-коллега», «Я-хозяин»);

кластер «Отвергаемые социальные роли взрослого» (включает стимульные категории «Я-подчиненный» и «Я-наемный работник»).

Результаты кластеризации позволяют говорить о том, что подростки в большей степени готовы к приня-

тию семейных ролей взрослого человека, которые, как указано выше, являются для них наиболее знакомыми из опыта повседневного взаимодействия со взрослыми людьми. Перспективы принятия профессиональных и социально-экономических ролей, даже сопряженных с высоким статусом, оцениваются ими значительно ниже. Профессиональные и социально-экономические роли, которые могут быть стереотипно охарактеризованы как низкостатусные, подростками отвергаются. Этот факт может объясняться тем, что подростки, как правило, не интерпретируют взрослых, с которыми они находятся в непосредственном взаимодействии, как носителей профессиональных и социально-экономических ролей и, следовательно, мало знакомы с их истинным содержанием, а также степенью их распространённости.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. В представлениях подростков отражены три класса социальных ролей взрослого человека: семейные (родительские и супружеские роли), профессиональные (роли, отражающие иерархию «начальник – коллега – подчиненный») и социально-экономические (роли хозяина и наемного работника);

2. В практике повседневного взаимодействия подростки интерпретируют взрослых преимущественно как носителей семейных ролей, значительно реже – профессиональных; социально-экономические роли при интерпретации подростками ролевой принадлежности взрослых, составляющих круг ближайшего окружения, практически не встречаются;

3. Наиболее привлекательными социальными ролями взрослого для подростков являются семейные роли (родительские и супружеские), менее предпочтительными оказываются профессиональные роли, представленные позициями «руководитель» и «коллега», а также социально-экономическая роль «хозяин»; в число отвергаемых попадают роли, стереотипно воспринимаемые как низкостатусные («подчиненный» и «наемный работник»);

4. В представлениях подростков о социальных ролях взрослого человека наблюдается противоречие между стереотипными представлениями о гендерной специфичности ролей и отношением к этим ролям, демонстрируемым девочками и мальчиками.

Таким образом, на основе изучения отношения подростков к ролям взрослого человека в контексте содержания «образа взрослого» можно отметить ряд особенностей современной ситуации взросления подростков. Наиболее «понятными» и принимаемым вектором взросления для подростков является принятие семейных ролей взрослого человека: роли супруга и роли родителя. Эти роли взрослого являются для подростков наиболее очевидными, потому что именно их они чаще всего приписывают взрослым людям, составляющим их ближайшее окружение и, следовательно, лучше знакомы с их содержанием, имеют более или менее чёткие представления о признаках этих ролей, путях и «маркерах» их достижения. При этом отдельного внимания заслуживает конфликтный смысл семейных ролей взрослого человека, обнаруженный в выборке девочек, причиной которого, на наш взгляд, является размывание традиционных ориентиров гендерной социализации, сопровождающее трансформацию гендерных отношений в современном российском обществе [22]. На фоне принятия семейных ролей более низкие оценки профессиональных и социально-экономических ролей могут рассматриваться как признак дефицита в сфере профессиональной и социально-экономической социализации, не позволяющего подросткам сформировать более или менее целостное представление о содержании соответствующих ролей.

В целом, можно говорить о том, что полученные результаты отражают специфику современной социальной ситуации взросления подростков, для которой харак-

терны неоднозначность содержания социальных ролей взрослого человека, связанная с изменением системы социальных отношений в обществе в целом, а также тенденция к сужению пространства социализации границами семьи и школы, сокращающая возможности для «социальных проб» на этапе знакомства с ролями взрослого человека. В этих условиях важнейшим направлением работы по социально-психологическому сопровождению взросления должно являться расширение представлений подростков о социальных ролях взрослого человека в аспектах их содержания, путей достижения, реального статуса в системе социальных отношений, а также возможностей, которые они предоставляют своему носителю.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Микляева А.В. Психология межвозрастных отношений. М.: СВБВТ, 2014. 159 с.
2. Драгунова Т.В. Подросток. М.: Знание, 1976. – 96 с.
3. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 672 с.
4. Проценко Л.М. Социально-психологические инициации подростков во временных объединениях как условие развития личности. Автореферат дис. ... к.п.с.н. М., 2001. 23 с.
5. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7-24.
6. Чеботарева Е.Э. Борьба с морщинами как социальная теодицея // Философия старости: геронтософия. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 24. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С.59-61.
7. Мид М. Культура и мир детства.: Избранные произведения / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Алексеева; Отв. ред. И.С. Кон. М.: Наука, 1988. 380 с.
8. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб: Химиздат, 2001. 228 с.
9. Зорина В.И. Опыт исследования идеального образа взрослого в подростковом возрасте с помощью семантических пространств // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2014. № 1 (17). с. 83-93.
10. Сапогова И.А. Роль взрослого в личностной и профессиональной идентичности подростков // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссий. съезда психологов: в 8 т.). СПб.: Изд-во С.-Петербург, ун-та, 2003. Т. 7. С. 50-53.
11. Психология современного подростка / Под ред. Л. А. Регуш. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
12. Александрова Н.Л., Федорова В.В. ИмPLICITные представления о взрослости // V Съезд ООО «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т. 1. М.: РПО, 2012. 496 с. С. 262.
13. Деды З.Ю. Образ взрослого у подростков общеобразовательной школы // Научная палитра. 2012. № 1. С. 17-22.
14. Любомирский К.Д. Психологические основания формирования образа значимого взрослого у подростков и юношей. Автореферат дис. ... к.п.с.н. М., 2006. 26 с.
15. Нилопец А.М. Динамика представлений о возрасте и перспективе взросления у детей 6-8 лет // Психологическая наука и образование. 2010. №2. С. 20-27.
16. Романовский Н.В. Представления об образе взрослого у детей-сирот старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома. Автореферат дис. ... к.п.с.н. М., 2010. 24 с.
17. Вараева Н.В. Особенности образа взрослого в сознании детей младшего школьного возраста, про-

живающих в условиях социально-реабилитационного центра // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2007. Том 13. Вып 4. С. 160-167.

18. Люблева Е.Ю. Личностный смысл взросления как фактор развития самосознания в детстве. М.: изд-во УРАО, 2012. 142 с.

19. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб.: изд-во РГПУ, 2008. 119 с.

20. Панферов В.Н. Психология человеческих отношений. Избранное. СПб.: изд-во ИПП, 2009. 497 с.

21. Еремеев Б.А. Статистические процедуры при психологическом изучении текста. СПб.: Образование, 1996. 55 с.

22. Клещина И. С. Психология гендерных отношений. Автореферат дис. ... д.п.с.н. СПб., 2004. 39 с.

УДК 316.324.8; 316.7; 65.01

ВЛИЯНИЕ БАЗОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТРАНЫ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ

© 2016

Мирзоева Назрин Мустафа кызы, аспирант кафедры социология управления
Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва (Россия)

Аннотация. Изучение связей между культурой и экономической деятельностью ведется в рамках различных дисциплин: социологии, экономики, менеджмента, начиная с работ М.Вебера и других исследователей к. XIX века. В настоящее время общепризнано, что культурные факторы, и в особенности базовые ценности, влияют на функционирование организаций и социально-экономическое развитие, однако конкретное направление и механизмы такого влияния изучены пока слабо. Одним из перспективных направлений исследования проблемы является использование материалов сравнительных, кросс-культурных исследований, в том числе в рамках модели Г.Хофштеде, оперирующей шестью ценностными ориентациями, важными с точки зрения экономики и управления. В статье представлены результаты корреляционного анализа ценностей, присущих различным странам, и показателей социально-экономического развития. В ходе анализа были подтверждены предыдущие результаты, свидетельствующие о положительной связи уровня экономического развития и индивидуализма, а также отрицательной связи с индексом дистанции до власти. Использование новых показателей и современных данных позволило дополнительно выявить положительную связь коллективизма с факторами, обеспечивающими экономический рост в будущем, в частности, интенсивностью трудовой деятельности. Дальнейшие исследования необходимы для уточнения механизмов данной связи и выявления опосредующих факторов.

Ключевые слова: базовые ценности, кросс-культурный менеджмент, социально-экономическое развитие, модель Хофштеде

**INFLUENCE OF BASIC VALUES ON COUNTRIES' SOCIOECONOMIC DEVELOPMENT:
A CROSS-CULTURAL ANALYSIS**

© 2016

Mirzoeva Nazrin Mustafa gizi, graduate student of Sociology of Management
Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

Abstract. The study of interrelationship between culture and economic activities has a long history in sociology, economics, management and other fields, and can be traced back to the writings of M.Weber. It is widely accepted now that cultural factors, especially basic values, influence organizations' functioning and socioeconomic development. At the same time the exact direction and mechanisms of such influence is less studied. One promising way to approach the problem is to use the findings of cross-cultural comparative studies, for example, those conducted within the framework of the 'Dimensional model of culture' developed by G.Hofstede. The current study uses Hofstede's data to perform a correlation analysis of variables reflecting cultural values and socioeconomic development. The results of the analysis support the previous findings revealing positive correlation between economic development and individualism, and negative correlation with power distance. Using additional indicators and actual statistical data, we also found a positive correlation between collectivism and factors supporting future economic success, namely intensity of labour activity. Further research is needed to better understand the mechanisms underlying this correlation and the possible role of mediating factors.

Keywords: basic values, cross-cultural management, socioeconomic development, Hofstede model.

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

Изучение проблемы связи культуры и экономической деятельности имеет давнюю историю. В той или иной мере, выявление взаимосвязи и взаимодействия культурных и экономических институтов было предметом анализа во многих классических теориях социальной науки, таких как теории капитализма М.Вебера и К.Маркса. В XX веке проблема изучалась не только с точки зрения академического интереса, в социологических и экономических теориях, но и с прикладной точки зрения, в рамках кросс-культурного менеджмента, пытавшегося выявить различия деловых культур различных стран. Подобные сравнения позволяют не просто описать многообразие культурных ценностей, значимых с точки зрения экономической деятельности, управления, маркетинга, но и создать модели, которые могут использоваться для разработки практических рекомендаций по организации экономической деятельности с учетом культурной специфики страны пребывания. Наиболее известными подобными моделями, основанными на масштабных сравнительных исследованиях, являются модели Г.Хофштеде [1], Ф.Тромпенаарса – Ч.Хампден-Тернера [2], Ш.Шварца [3], и ряд других. Наиболее масштабной и эмпирически обоснованной считается модель Г.Хофштеде, основанной на сравнительном исследовании нескольких десятков стран.

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

Модель Г.Хофштеде оперирует шестью переменными, используемыми для анализа национальных культур в аспектах, важных с точки зрения экономики и управления:

PDI: дистанция до власти, готовность принимать существующее неравенство между людьми, в частности, между начальством и подчиненными, как должное.

IDV: индивидуализм, ориентация на личные достижения и интересы, противоположность коллективизма.

MAS: маскулинность, «мужские ценности», ориентация на признание, карьеру, заработок в работе, в противоположность «женским» ценностям, связанным с приоритетом социальных отношений, общения, комфортной среды.

UAI: избегание неопределенности, стремление повысить предсказуемость и стабильность в трудовых отношениях и жизни в целом, в том числе за счет высокой степени регламентации, бюрократических институтов, планирования.

LTO: долгосрочная (долговременная) ориентация, связанная с готовностью инвестировать в деятельность, не приносящую немедленной отдачи.

IVR: снисходительность, готовность признавать и принимать стремление людей к счастью, удовольствиям, допустимость проявлений чувств и т.п.

Данные по шести переменным собраны для нескольких десятков стран и представлены в виде индексов, имеющих размерность, приблизительно равную 100. Наличие открытой базы данных позволяет проводить широкий круг исследований, направленных, в частности, на изучение связи культурных ориентаций и показа-

телей социально-экономического развития, отражающе-го как эффективность социально-политической системы, так и экономическую и управленческую эффективность организаций.

К настоящему моменту исследователи установили целый ряд зависимостей, использующих данные исследований Г.Хофштеде.

Индекс дистанции до власти отрицательно коррелирует с благосостоянием [1] и уровнем риска, который готовы принимать компании [4], и положительно – с воспринимаемым уровнем коррупции [5].

Индекс индивидуализма, наоборот, положительно связан с благосостоянием [1] и принимаемым уровнем риска [4].

Индекс маскулинности отрицательно связан с долей женщин, занимающих высокие посты в профессиональных и технических областях [1].

Индекс избегания неопределенности отрицательно связан с уровнем экономической свободы [6] и положительно – с уровнем само-занятости [1].

Индекс долгосрочной ориентации положительно связан с экономическим ростом (хотя в современной экономике – только для бедных стран) и склонностью к накоплению сбережений [1].

Индекс снисходительности положительно связан с приверженностью демократическим правилам [1].

Необходимо отметить, что эти и другие исследования, позволяющие связать культурные ценности с особенностями функционирования организаций или социальных, экономических, политических институтов, проводились во вполне определенное время и на вполне определенных наборах данных. Чтобы выяснить степень универсальности полученных результатов, необходимо использовать максимально широкий перечень индикаторов и различные временные отрезки. Поэтому в настоящем исследовании использованы как те показатели, которые изучались ранее (ВВП на душу населения, темпы экономического роста), взятые за другие временные промежутки, так и другие индикаторы, ранее не использовавшиеся, но позволяющие выявить особенности связи культуры и организационного функционирования и эффективности.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью исследования является проверка результатов предыдущих исследований, в частности, о связи индивидуализма и дистанции до власти с экономической эффективностью, с использованием современных статистических данных, а также дополнительных показателей, ранее не анализировавшихся.

С этой целью был проведен корреляционный анализ показателей ценностных ориентаций (в рамках модели Г.Хофштеде) и показателей социально-экономической эффективности, основанных на статистических данных Всемирного банка и Всемирной организации труда.

В исследовании использовались следующие показатели социально-экономического развития:

1. ВВП на душу населения – традиционный показатель экономической эффективности. Источник – Всемирный банк [7].

2. ВВП в расчете на одного работника (производительность труда). Этот показатель более точно отражает эффективность именно трудовой деятельности. Источник – Всемирный банк [7].

3. Средние годовые темпы экономического роста. Источник – Всемирный банк [7].

4. Среднегодовой рост среднемесячных заработных плат. Источник - Всемирная организация труда [8].

5. Среднее число рабочих часов в неделю для одного работающего. Это показатель можно использовать как характеристику готовности населения к интенсивной трудовой деятельности. Источник – Всемирная организация труда [8].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В таблице 1 представлена матрица корреляций для срезовых показателей, отражающих экономическую эффективность стран, а следовательно, и экономическую эффективность компаний, обеспечивающих величину ВВП. В качестве дополнительного показателя приведены данные по интенсивности использования рабочей силы.

Таблица 1 – Коэффициенты корреляции ценностных измерений в модели Г.Хофштеде и социально-экономических показателей, N – число стран.

Ценностное измерение	ВВП на душу населения, 2014 г.	N	ВВП на одного работающего, 2014 г.	N	Средняя продолжительность рабочей недели, 2005-2014 гг.	N
PDI	-0.59**	67	-0.55**	66	0.25	58
IDV	0.61**	67	0.61**	66	-0.35**	58
MAS	-0.08	67	-0.07	66	0.13	58
UAI	-0.25*	67	-0.16	66	0.17	58
LTO	0.19	87	0.29**	85	-0.17	65
IVR	0.40**	86	0.32*	84	-0.15	65

** – Корреляции, значимые на уровне 0.01; * – корреляции, значимые на уровне 0,05

Из результатов, приведенных в таблице, видно, что использование современных данных и дополнительного индикатора (ВВП на одного работающего) подтверждают результаты предыдущих исследований о связи между экономической эффективностью и ценностными ориентациями, прежде всего, индивидуализмом и дистанцией до власти. Данные по показателю производительности труда, в целом, соответствуют общеэкономическому показателю «ВВП на душу населения». Кроме того, выявлена более слабая, хотя и статистически значимая положительная связь между социально-экономическими показателями и снисходительностью (IVR), ранее не фиксировавшаяся.

Хотя рассчитанные коэффициенты корреляции не позволяют напрямую судить о причинно-следственных отношениях между измеряемыми переменными, можно предположить, что низкое значение индекса дистанции до власти является фактором, позитивно влияющим на экономическую эффективность, поскольку предполагает большую инициативность работников, а следовательно, их мотивацию и участие в росте производительности. Связь экономических показателей с индивидуализмом, по-видимому, более сложная, индивидуализм может быть как причиной, так и следствием высокого уровня экономического развития. Действительно, как видно из таблицы 1, индивидуализм негативно связан с продолжительностью рабочей недели. То есть, в индивидуалистических обществах компаниям сложнее мобилизовать рабочую силу. Это может означать, что индивидуализм в большей мере отражает заботу о своих интересах, вызванную ростом благосостояния. Тот факт, что коллективистские общества в большей мере способны обеспечить интенсивный труд, может отражать влияние коллективизма на готовность жертвовать личными интересами во благо группы. Соответственно, можно ожидать, что коллективизм в большей мере способствует экономическому росту. С целью проверить эту гипотезу были рассчитаны коэффициенты корреляции для динамических показателей (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Коэффициенты корреляции ценностных измерений в модели Г.Хофштеде и показателей, отражающих динамику социально-экономического развития, N – число стран.

	Средние годовые темпы экономического роста, 2000-2014 гг.	N	Средний годовой коэффициент роста ВВП на одного работающего, 2000-2014 гг.	N	Среднемесячный заработок работников, среднегодовой рост в 2006-2013 гг.	N
PDI	0.48**	70	0.35**	66	0.32**	62
IDV	-0.51**	70	-0.25*	66	-0.29*	62
MAS	-0.01	70	-0.08	66	-0.22	62
UAI	-0.23	70	-0.18	66	0.00	62
LTO	-0.02	91	0.32**	85	0.18	78
IVR	-0.30**	91	-0.47**	84	-0.45**	76

Действительно, как можно видеть, связь индивидуализма и дистанции до власти с динамическими по-

казателями есть, однако она носит обратный характер. Конечно, отчасти это может объясняться эффектом низкой базы: экономический рост по объективным экономическим причинам ниже в богатых странах, которые, преимущественно, являются индивидуалистическими и с низким значением дистанции до власти. Эта гипотеза отчасти подтверждается и тем обстоятельством, что коэффициент корреляции между индивидуализмом и ростом производительности труда в два раза меньше, чем для показателя ВВП на душу населения. То есть, повышение собственно экономической, производственной эффективности в меньшей степени связано с коллективизмом, чем общий экономический рост. Однако для выяснения этого вопроса необходимы дополнительные исследования.

Отдельный интерес представляет отрицательная связь между снисходительностью и всеми тремя динамическими показателями. Эту связь можно интерпретировать таким образом, что потакание гедонизму не способствует трудовой мотивации, а следовательно, и экономическому росту, тогда как определенный ригоризм, сдержанность в стремлении к получению удовольствий и «радостям жизни» позволяет направить личные усилия и энергию на трудовую деятельность, что благоприятно сказывается на росте эффективности, как личной, так и корпоративной и государственной.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Многочисленные исследования подтверждают наличие связи между базовыми культурными ценностями и социально-экономическим развитием. В ходе проведенного анализа была подтверждена связь между уровнем экономического развития, отражающем эффективность как экономики в целом, так и множества отдельных компаний, и такими ценностными ориентациями как индивидуализм и дистанция до власти. При этом связь показателей эффективности экономики с индивидуализмом является положительной, а с дистанцией до власти – отрицательной. Использование новых показателей и современных данных позволило дополнительно выявить положительную связь коллективизма с факторами, обеспечивающими экономический рост в будущем, в частности, с интенсивностью трудовой деятельности. Результаты проведенного анализа позволяют выдвинуть гипотезу о диалектической связи между культурными и экономическими институтами. Более конкретно, можно предположить, что коллективизм является ценностью, способствующей экономическому развитию, в том числе за счет большей интенсивности труда, на которую готов идти индивид. Однако по мере экономического роста может происходить трансформация ценностных моделей, выражающаяся, в частности, в росте индивидуализма и снисходительности. Являясь в большей мере следствием, нежели причиной высокого уровня экономического развития, эти ценностные ориентации, в свою очередь, негативно влияют на возможности дальнейшего роста. Дальнейшие исследования необходимы для проверки данной гипотезы и уточнения механизмов выявленной связи и роли опосредующих факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. New-York: McGraw-Hill, 2010. 561 p.
2. Trompenaars F. and HampdenTurner C. Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business. London: Nicolas Brealey Publishing. 1998. 265 p.
3. Schwartz S.H. Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. In; Kim, Uichol (Ed); Triandis, Harry C. (Ed); Kâğıtçıbaşı, Çiğdem (Ed); Choi, Sang-Chin (Ed); Yoon, Gene (Ed), Individualism and collectivism: Theory, method, and applications. Cross-cultural research and methodology series, Vol. 18. – Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, 1994. P.85-119.

4. Mihet R. Effects of culture on firm risk-taking: A cross-country and cross-industry analysis // Journal of Cultural Economics. 1998. Vol.37. P.109-151.

5. González-Trejo E.S. Corruption and culture: A relationship comparison between 1996 and 2004 // Central Business Review. 2007. Vol.27. No1-2. P. 23-28.

6. Johnson J.P. and Lenartowicz T. Culture, freedom and economic growth: Do cultural values explain economic growth? // Journal of World Business. 1998. Vol.33(4). P.332-356.

7. The World Bank Database. 2016. URL: <http://data.worldbank.org>.

8. International Labour Organization: Statistics and Databases. 2016. URL: <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/lang--en/index.htm>.

УДК 316.3

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОТДЕЛЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ КОМПЛЕКСНЫХ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

©2016

Сабанов Заурбек Михайлович, кандидат социологических наук, доцент кафедры
социального обеспечения и управления

Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. Статья посвящена основным направлениям комплексной квалифицированной социальной реабилитации, вопросам организации социальной поддержки инвалидам и другим социально незащищенным гражданам, направленным на восстановление их социального статуса, достижение ими материальной независимости, максимальное устранение или частичную компенсацию ограничений их жизнедеятельности, порожденных нарушением здоровья с тяжелым расстройством функций организма. В ней рассматриваются основные цели, задачи и функции деятельности специалиста по социальной работе в отделениях социальной реабилитации инвалидов. Важным пунктом статьи является раздел, описывающий деятельность профильных кабинетов, осуществляющих реабилитационную деятельность в учреждениях социального обслуживания населения. В статье также представлены основные этапы профессионального становления специалиста по социальной работе, которые являются составной частью профессионализации – длительного макропроцесса, посредством которого общество и человек формируют представление о конкретном виде занятий методов социально-средовой адаптации и социально-бытовой реабилитации, направленных на социализацию граждан, нуждающихся в социальной защите.

Ключевые слова: социальная реабилитация; адаптационное обучение; социально-бытовая реабилитация; социально-средовая реабилитация; самообслуживание в быту.

SOCIAL WORK SPECIALIST ACTIVITIES IN THE DEPARTMENT OF SOCIAL REHABILITATION COMPLEX CENTERS OF SOCIAL SERVICES FOR POPULATION

©2016

Sabanov Zaurbek Mikhailovich, candidate of sociological sciences, associate professor
of the department of social welfare and management

North-Ossetian state University after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. The article is devoted to comprehensive social rehabilitation. It addresses the basic directions of activity of a specialist on social work in the offices of the social rehabilitation of the disabled. An important point of the article is a section describing activities and specialized offices carrying out rehabilitation activities in institutions of social services. This article presents the main stages of professional development specialist for social work which are an integral part of the professionalization-long macroprocess, through which the society and people form an idea about a particular form classes as a profession. The article makes the case for the introduction of specific innovative forms and methods of social and environmental adaptation and social rehabilitation aimed at socialisation of citizens in need of social assistance.

Key words: social rehabilitation; adaptive learning; socio-domestic rehabilitation; socio-sredovaa rehabilitation; self-service in everyday life.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Специфика деятельности специалиста в сфере современной социальной работы требует высокого уровня компетентности, который формируется посредством профессиональной подготовки в данной области в процессе практической деятельности. Уровень компетентности конкретного работника выступает результатом его самосовершенствования и самореализации в процессе непрерывного профессионального образования и становления как специалиста, для которого характерны индивидуальные особенности и уникальность условий осуществления.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Профессиональное становление работника в социальной сфере, как отмечают некоторые исследователи (С.М. Аленикова [1], М.Л. Захаров [2], П.Д. Павленюк [3] и др.), это непрерывный и профессионально-ориентированный процесс целостного развития образовательной, практической и исследовательской деятельности специалиста в области социальной работы, направленный на формирование у человека профессиональных компетенций и личностных качеств, адекватных квалификационным стандартам и этическим характеристикам профессии. В основе данной деятельности, по мнению А.Л. Благодар, лежит интегральный научно-методологический подход в русле теории социальных изменений и процессов [4]. Таким образом, профессиональное становление личности специалиста выступает в качестве одной из составных частей профессионализации – продолжительного макропроцесса, с помощью которого общество и человек вос-

создают представление о конкретном виде деятельности как о профессии.

Социальный работник содействует оказанию материально-бытовой помощи и самостоятельно осуществляет морально-правовую поддержку населению, нуждающемуся в частых социальных услугах, одиноким матерям, многодетным семьям, инвалидам, одиноким престарелым людям, детям-сиротам, вынужденным беженцам, а также пострадавшим в результате техногенных, природных, экологических катастроф, находящихся в состоянии тяжелой психической депрессии. Наряду с перечисленными услугами социальный работник выявляет круг нуждающихся граждан (К.Н. Гусов) [5], определяет характер и объем необходимой поддержки, консультирует по вопросам социальной защиты населения (З.М. Сабанов) [6], координирует деятельность различных общественных и государственных структур, добивается принятия отвечающих закону решений в официальных инстанциях, разрабатывает различные программы реабилитационных мероприятий, стремится максимально приближать образ жизни своих подопечных к условиям и нормам здоровых и благополучных людей. Вот почему качество социальной деятельности зависит во многом от уровня профессиональной компетентности тех работников, которые выполняет свои функции в рамках данной отрасли социальной сферы.

Формирование целей статьи (постановка задания). Особое внимание социальный работник уделяет выяснению возможностей участия социально незащищенных людей в посильном труде, а также готовности к профессиональной переподготовке. Он может выполнять и технические функции: покупку и доставку продуктов, лекарств; госпитализация в лечебные учреждения; со-

действует обслуживанию своего подопечного стационарными и нестационарными учреждениями; сдает вещи в прачечную, химчистку; оказывает посильной доврачебной помощи (измерение давления, температуры, наложение повязки и т. п.); консультирует по вопросам получения привилегий и льгот. Будучи связанной с регуляцией человеческих отношений, профессиональная деятельность специалиста по социальной работе призвана осуществлять целый ряд достаточно сложных взаимосвязанных функций. Таким образом, необходим квалифицированный специалист широкого профиля, обладающий основами психологических, юридических, медицинских, педагогических и социологических знаний.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Специальность социального работника была учреждена для решения социальных проблем людей, самостоятельно не справляющихся с социальными проблемами по различным причинам – ограниченные возможности здоровья, низкая материальная обеспеченность, неблагополучная семья и т.д. Он является посредником в контексте: «человек – семья – общество – государство».

Основные требования к специалисту социальной службы (К.Н. Новикова) в реальной практике профессиональной деятельности следующие [7]:

- иметь квалифицированную профессиональную подготовку по направлению социальной работы, проводить социальные, оздоровительные, педагогические, профилактические и иные мероприятия;

- работать постоянно на должностях, непосредственно связанных с оказанием профессиональной социальной помощи людям, находящимся в тяжелой жизненной ситуации, с материальными и социальными проблемами;

- содействовать совершенствованию функционального предназначения тех служб, в которых они трудятся;

- выполнять свои задачи, максимально опираясь на положительный опыт работы в отечественных и зарубежных социальных службах.

Одной из самых злободневных проблем современного общества считается проблема социальной адаптации инвалидов и пожилых граждан, как категории населения, недостаточно защищенных в социально-бытовом аспекте. В этих условиях система социальной защиты людей предъявляет особые требования к квалификационным характеристикам сотрудников комплексных центров социального обслуживания населения. Особую роль здесь играют специалисты по социальной работе, осуществляющие деятельность по оказанию социально-бытовых, психологических, правовых, медико-социальных, социально-педагогических услуг, а также проводящие работу по социально-экономической, материальной и социально-педагогической поддержке в отделениях социальной реабилитации «Комплексного центра социального обслуживания населения».

На основе анализа профессиональных характеристик специалиста социальной службы нами обозначены *основные задачи* его деятельности:

- разработка перечня услуг, предоставляемых инвалиду или другому социально нуждающемуся гражданину в рамках индивидуальной программы социальной реабилитации населения;

- конкретизация потребностей клиентов социальной службы в различных видах социальной помощи;

- активное участие в деятельности отделения по профилактике безнадзорности несовершеннолетних, защите их прав;

- разработка и реализация индивидуальных программ социальной реабилитации инвалидов и других мало защищенных граждан.

В соответствии с этими задачами на социальные службы возложены *следующие функции*:

- периодическое обновление программ социальной реабилитации инвалидов с учетом оптимального набора форм, методов, средств и, имеющихся в распоряжении

специалистов отделения;

- оказание организационно-методической, социально-психологической и консультативной помощи по вопросам социальной реабилитации инвалидов и малообеспеченных граждан РФ.

В структурных подразделениях социальной реабилитации деятельность специалиста по социальной работе должна осуществляться во взаимодействии со всеми сотрудниками отделения: специалистом по реабилитации, психологом, социальным педагогом, проектировщиком, специалистом по социокультурной реабилитации инвалидов, инженером по техническим средствам реабилитации и другими работниками [8]. Для более успешной организации деятельности работника социальной службы необходимо осуществлять ее в специальных кабинетах отделения социальной реабилитации. На профильные кабинеты социальной реабилитации, к которым относятся: кабинет специалиста по социальной работе с рабочим местом социального работника, кабинет адаптационного обучения, кабинет для обучения инвалидов самообслуживанию, передвижению, ориентации, общению, возлагаются следующие *основные функции*:

Кабинет специалиста по социальной работе с рабочим местом социального работника: объективная оценка возможностей независимой жизнедеятельности и проведение социально-средовой диагностики социального уровня (в том числе на дому), включающих оценку степени нуждаемости и проведение тестирования для обеспечения техническими средствами реабилитации; проведение социально-бытовой диагностики; установление уровня потребности в социально-бытовой реабилитации; формирование ценностной ориентации, способности к общению, адаптация инвалида в условиях жизни с инвалидностью, адаптационное обучение семьи инвалида; осуществление обучения инвалида самообслуживанию, передвижению, а также мероприятий по выбору для инвалида технических средств реабилитации и обучение пользования ими; разработка рекомендаций по адаптации жилья к потребностям инвалида; активное взаимодействие со специалистами отделений социальных служб, ведомств, реабилитационных центров, органов местного самоуправления, общественными объединениями инвалидов.

Кабинет адаптационного обучения - это «специально оборудованный учебный кабинет», приспособленный к потребностям инвалидов, оснащенный мебелью, доступный для посещения инвалидов на кресло-колясках; он должен по возможности располагаться экраном, учебной интерактивной доской, компьютером с выходом в интернет. Кабинет предназначен как для проведения индивидуальных социально-реабилитационных мероприятий, так и для группового адаптационного обучения (тренинги, лекции, практические занятия, семинары, презентации и др.), включая семей инвалидов в течение определенного образовательного цикла (7 – 12 дней).

Реабилитационная программа обучения должна содержать жизненно важные вопросы: об особенностях протекания заболевания, социально-педагогических и психологических реабилитационных мероприятиях по изменению образа жизни человека, его культуры и рациона питания, объема психических и физических нагрузок; типах реабилитационных социальных учреждений, их местоположении и спектре оказываемых ими социальных услуг, ограничениях жизнедеятельности, появившихся в результате нарушения здоровья, и связанных с ними физиологических, экономических и социально-психологических проблемах; формах и методах социально-бытовой помощи инвалиду, специфике ухода за инвалидом, технических средствах реабилитации и особенностях их эксплуатации в современных условиях и т.д. Группы адаптационного обучения организуются по нозологическому принципу (нозология – это синтез наших знаний о болезнях). По завершении адаптационного периода обучения инвалид и его семья при-

обретают знания, умения, навыки и способы деятельности для максимального совершенствования «жизни с инвалидностью» [12]. Структура и логика формирования профессиональной компетентности работника социальной службы в работе с инвалидами, как социально-педагогического явления, включает единство и борьбу противоречий мотивов, интересов, потребностей, процессов внешнего воздействия, способов взаимодействия, что обеспечивает достижение профессионализма личности и деятельности социального работника.

Кабинет для обучения инвалидов различных степеней самообслуживанию, ориентации, передвижению, общению, самообучению - это учебные классы, приспособленные к нуждам инвалидов, оснащенные соответствующей мебелью; телевизором, компьютером, интерактивной доской, мультимедийными комплектами к электронному оборудованию; учебниками (электронными и бумажными), учебными материалами (информационными, дидактическими, криптограммами); современными техническими средствами реабилитации инвалидов и др. Могут быть выделены и оборудованы, по необходимости, специализированные учебные классы для инвалидов по слуху и зрению. С целью наглядной информации при работе в кабинетах социально-средовой ориентации для теоретического и практического обучения инвалидов специалисты должны пользоваться «жилым модулем», оснащенным техническими средствами реабилитации.

В своей практической деятельности в отделении социальной реабилитации специалист по социальной службе должен:

- совместно с другими специалистами по реабилитации участвовать в формировании реабилитационного маршрута, осуществлять социально-психологическую помощь семье инвалида;

- осуществлять консультирование и информирование инвалида и членов его семьи по вопросам восстановительного лечения; социально-бытовой адаптации, приспособления среды жизнедеятельности с учетом потребностей инвалидов; интеграции инвалида в здоровое гражданское общество;

- систематически проводить глубокую социально-средовую и социально-бытовую диагностику, оценку их условий (чаще на дому);

- выявлять способности инвалида к самостоятельному удовлетворению основных физиологических потребностей, выполнению повседневной бытовой деятельности и навыков личной гигиены;

- осуществлять формирование у инвалидов тех знаний, умений и навыков, которые необходимы им для достижения поставленных в процессе социального развития целей;

- совместно с другими специалистами проводить мероприятия по подбору для инвалида технических средств реабилитации и обучению пользованию этими приспособлениями;

- обеспечивать систематический контроль над выполнением социально-реабилитационных мероприятий;

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Деятельность специалиста по социальной работе в отделении социальной реабилитации комплексных центров социального обслуживания населения представляет собой комплекс мероприятий, направленных на приобретение человеком, нуждающемуся в социальной поддержке, социально-реабилитационных знаний, формирование у него общей социально-средовой культуры, своевременное предупреждение всевозможных психофизиологических нарушений.

Социальная работа состоит из комплекса мероприятий, направленных на создание условий для полноценного общественно-социально функционирования личности (минимизация факторов социально-психологического дискомфорта в семье, на рабочем месте и других социальных пространствах, в которые включен инвалид) [13-18]. Таким образом, профессиональная деятельность социального работника в рамках социальной реабилита-

ции является весьма многогранной и направлена на оказание социально-правовой, психолого-педагогической, социально-бытовой и социально-средовой поддержки нуждающейся части населения. Профессионально подготовленные специалисты по социальной работе, владеющие теоретическими знаниями, и умело, применяя их в своей профессиональной деятельности, обеспечивают высокое качество своего труда и достижение основательных результатов по оказанию помощи и поддержки своим клиентам, включая психокоррекцию, психологическое консультирование, психопрофилактическую и психогигиеническую работу, социально-психологический патронаж семьи, психологический тренинг, с привлечением самих инвалидов к участию в группах поддержки, клубах общения, различных социальных сетях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аленикова С.М. Мониторинг результативности оказания социальных услуг как технология управления по результату в сфере социального обслуживания. // Социальное обслуживание. – 2005. – №2.
2. Захаров М.Л. Право социального обеспечения России: Учебник/– Наука, 2001. – 49 с.
3. Павленюк П.Д. Основы социальной работы. – М.: Инфра, 2007. – 216 с.
4. Благодир А.Л. Социальное обслуживание в системе права социального обеспечения. М., 2002. – 75 с.
5. Гусов К.Н. Право социального обеспечения России : Учебник / – М.: Издательство Проспект, 2004. – 488 с.
6. Сабанов З.М. Технические средства для профессиональной и социально-трудовой реабилитации // Успехи современного естествознания. 2014. №12. С. 183.
7. Новикова К.Н. О состоянии и основных мероприятиях по оптимизации социального обслуживания. Казань, 2006. – 35 с.
8. Давыдов И.В. Эффективность деятельности учреждений социального обслуживания. – М : Минтруд России, ИСП АРСС, 1997. – 296 с.
9. Карпатов О.Р. Создание нормативной обеспеченности социального обслуживания. // Социальное обслуживание. – 2006. – №3.
10. Катаева В.И. Методологические основы становления системы социального обслуживания в условиях рынка // Вестник Пермского университета. Сер.: Юрид. науки. 2001. – № 2. – 19 с.
11. Комаров Е.И. Критерии эффективности деятельности социального работника. // Теория социальной работы. – 2004. – №6.
12. Костырь С.Е. Правовые основы социального обслуживания на дому // Российское законодательство и развитие юридической науки: Сб. статей мол. ученых / Пермский государственный университет. – Пермь, 2001. – 28 с.
13. Балашова А.В., Боликова Л.Ю. Подготовка педагогов к обучению детей-инвалидов. Постановка проблемы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 50-54.
14. Криводонова Ю.Е. Значение реабилитации в процессе самореализации личности с дефектом зрения в трудовой деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 15-18.
15. Иванов М.Ю. Специфика социальных услуг как средства получения социальных эффектов // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 71-73.
16. Криводонова Ю.Е. Осмысленность жизни у людей с нарушениями зрения как фактор их реабилитированности // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 19-21.
17. Ахметова Д.З. Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии? // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 36-38.
18. Полевая Н.М., Гостева Л.З. Социальная адаптация первокурсников, обучающихся на факультете социальных наук АМГУ, на основе социального партнерства // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 75-78.

УДК 316.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ИНВАЛИДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

© 2016

Сабанов Заурбек Михайлович, кандидат социологических наук,
доцент кафедры социального обеспечения и управления*Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

Аннотация. Статья посвящена профессиональной реабилитации инвалидов. В ней рассматриваются основные направления профессионального обучения и переобучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, обосновываются предположения о том, что профессиональная реабилитация инвалида входит в число основных элементов его социальной адаптации. Важным пунктом статьи является раздел, описывающий специальные требования к организации учебного процесса в учреждениях профессионального образования инвалидов. В настоящее время лица с ограниченными возможностями здоровья могут получить профессиональное образование как в общих организациях профессионального образования, так и в специализированных образовательных организациях субъектов РФ. Профессиональное образование инвалидов является важнейшим аспектом их социально-психологической реабилитации. Данный процесс основан, прежде всего, на социальных механизмах, поэтому для разрешения проблем организации профессионального обучения и профессиональной реабилитации необходим социальный подход, объединение политических, организационных, кадровых, технологических ресурсов всего общества. В связи с этим в данной статье мы попытались отразить основные направления совершенствования профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в рамках этих механизмов и их конкретных задач в плане профессиональной реабилитации и интеграции инвалидов в соответствующую трудовую деятельность.

Ключевые слова: профессиональная реабилитация; адаптационное обучение; профессиональное образование; социально-средовая реабилитация; профессиональное обучение и переобучение; рациональное трудоустройство.

TRAINING AND PROFESSIONAL EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES
IN TODAY'S SOCIETY

© 2016

Sabanov Zaurbek Mikhailovich, candidate of sociological sciences, associate professor
of the department of social welfare and management*North-Ossetian state University after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

Abstract. The article is devoted to the vocational rehabilitation of persons with disabilities. It discusses the main directions of professional training and retraining of persons with disabilities, justified the assumption that the professional rehabilitation of the disabled is one of the key elements of its social adaptation. An important point of the article is the section that describes the specific requirements for the organization of educational process in vocational education disabled facilities. Currently, people with disabilities can receive vocational education in general institutions of professional education and specialized educational institutions of the Russian Federation subjects. Vocational training of persons with disabilities is an important aspect of their social and psychological rehabilitation. This process is based primarily on the social mechanisms, so to solve the problems of organization of vocational training and vocational rehabilitation needs societal approach, combining political, organizational, personnel and technological resources of the entire society. Therefore in this article we have tried to reflect the main directions of improvement of professional education of persons with disabilities within the framework of these mechanisms and their specific problems in terms of vocational rehabilitation and integration of disabled people into the appropriate career.

Keywords: vocational rehabilitation; adaptive learning; professional education; socio-sredovâ rehabilitation; vocational training and retraining; rational employment.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Общеизвестно, что в современных условиях рыночных отношений важным направлением социальной политики государства является содействие успешной профессиональной подготовке инвалидов. При обучении, профессиональной подготовке или переподготовке лиц с ограниченными возможностями здоровья, наряду с общими, допускается применение альтернативных форм организации процесса обучения. Основные задачи государства в данном направлении: обеспечение конституционных прав инвалидов на профессиональную ориентацию, качественное профессиональное образование; содействие активной интеграции инвалидов в социальное пространство, создание благоприятных условий для психического, духовного, умственного, физического развития инвалидов, обеспечение их социально-правовой защиты; психологическая адаптация людей с ограниченными возможностями здоровья в обществе; формирование у здорового населения позитивного отношения к инвалидам; обеспечение профессионального образования инвалидов с целью их подготовки к будущей трудовой деятельности; формирование способности к самообеспечению, самообслуживанию и семейной жизни; разработка и совершенствования системы функционирования образовательных организаций различных типов и видов; разработка системы финансовой поддержки инвалидов и т.д.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Сегодня многие исследователи утверждают (С.Н. Братановский [1], О.А. Парягина [2], А.А. Рождествина [1], З.М. Сабанов [3] и др.), что инвалидность не обозначает недееспособность, но с другой стороны все современные органы защиты населения исходят из того (А.А. Михайлов [4], М.Е. Цыганов [5], Д.Л. Шур [6]), что инвалидность означает неспособность человека жить самостоятельно.

Развитию профессионального образования лиц с ограниченными физическими возможностями здоровья (С.Н. Братановский, А.А. Рождествина) большинство стран уделяют довольно серьезное внимание. Его можно получить в обычных или специальных образовательных центрах при общественных или частных образовательных организациях, а также на обычном предприятии [1]. В зависимости от страны, предлагаются различные варианты получения профессионального образования.

Формирование целей статьи (постановка задания). В противовес определению права на образование привилегий или пенсий феномен инвалидности в сфере профессиональной интеграции отмечает те проявления инвалидности, которые можно скорректировать или избежать. Целью такой формулировки является исключение профессиональных ограничений, связанных с группой инвалидности и степенью ограничения способности к

трудоустройственной деятельности, путем реабилитационных мероприятий и успешной профессиональной деятельности на рынке труда. Процессу профессиональной интеграции лиц с ограниченными физическими возможностями здоровья представляется поддержка через выделение финансовых средств, а также создание условий в области профессионального обучения и приспособление рабочих мест для специальных нужд инвалидов. Здесь практические меры в большей степени варьируются в зависимости от законодательной политики страны. Диапазон льгот и привилегий включает в себя как относительно скромные и непродолжительные денежные ассигнования, так и долговременные, широкомасштабные действия, направленные на профессиональную реабилитацию инвалидов [8].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Нежелание многих работодателей принимать на работу людей с ограниченными возможностями здоровья, может быть, обусловлено этим основным противоречием. Следует отметить также тот факт, что инвалиды не являются какой-то однородной группой населения, и что каждый отдельный случай нуждается в индивидуальном и объективном подходе. Однако нельзя отрицать то обстоятельство, что инвалидность может характеризоваться обоими признаками: неспособностью действовать в соответствии с нормой или способностью действовать, как и все остальные, а может быть даже лучше, если будет предоставлен шанс и необходимая помощь. Таким образом, создавшаяся ситуация привела к необходимости создания новой парадигмы для образовательной политики в отношении инвалидов: наиболее достоверную информацию о том, как следует модернизировать существующую политику и программы на благо инвалидов можно найти в материалах Европейской конференции по реабилитации «Конвенция ООН о правах инвалидов и реабилитация в Европе – Влияние на людей и реабилитацию» [7].

Профессиональное обучение иногда осуществляется в закрытом помещении или в рабочих условиях, специально приспособленных для инвалидов. В любом случае, образовательные организации должны осуществлять свою учебно-познавательную деятельность во взаимодействии с органами управления образования и социальной защиты, с государственными службами занятости населения, с предприятиями, предоставляющие рабочие места инвалидам на договорных началах. Надлежащие условия указанных организаций должны обеспечивать выполнение индивидуальных программ реабилитации инвалидов на период обучения и соответствовать следующим требованиям: приспособление мебели, оборудования и помещений к возможностям; адаптация программ обучения инвалидов к их психофизиологическим особенностям, психолого-педагогическая коррекция учебного процесса.

Профессиональная реабилитация инвалидов включает профессиональное обучение, профессиональную ориентацию, переквалификацию, переобучение, содействие в трудоустройстве, создание специального рабочего или учебного места для инвалида, обеспечение инвалидов техническими средствами для обучения и трудовой деятельности, профессионально-производственную адаптацию инвалидов.

Система федерального законодательства по проблемам социальной защиты инвалидов в РФ весьма широка, в связи с чем, при решении практических вопросов правоприменения необходимо грамотно подходить к выбору набора нормативных и правовых актов с учетом категории, к которой относится инвалид, его возрасту, месту проживания (социальное учреждение, дом, пансионат и т.д.). Профессиональное образование инвалидов является важнейшим аспектом их социальной и профессиональной реабилитации. Инвалиды могут получить профессиональное образование как в общих учреждениях

профессионального образования, так и в специализированных учреждениях субъектов РФ. Высшее образование инвалиды могут получить в ряде специализированных вузов [8].

Несмотря на перечисленные позитивные сдвиги в области профессионального образования инвалидов, существующая сеть специализированных профессиональных образовательных организаций не обеспечивает в должной мере решение задач доступности профессионального образования для всех категорий инвалидов, что обусловлено следующими причинами:

- ограниченные возможности по уровню квалификации профессиональной подготовки;
- отсутствие сетевого взаимодействия специализированных профессиональных образовательных учреждений для лиц с ограниченными возможностями здоровья [9];
- ограниченный перечень направлений и профилей подготовки, по которым организована профессиональное образование инвалидов;
- ограниченные возможности по форме (очная, вечерняя, заочная, дистанционная формы) организации профессионального образования [10];
- ограниченные возможности инвалидов с различными видами патологии при поступлении в специализированные образовательные организации;
- недостаточное оснащение образовательных организаций техническими средствами обучения, отсутствие соответствующего оборудования, слабая материально-техническая база и т.д.;
- недостаточное материальное обеспечение учащихся-инвалидов за период обучения;
- отсутствие механизмов реализации трудового потенциала инвалидов, наличие проблемы трудового устройства инвалидов-выпускников специализированных образовательных организаций.

Процесс организации обучения в специализированных учреждениях профессионального образования также испытывает потребность в решении ряда существенных проблем (Р.Э. Кесаева, Н.Н. Тигишвили): увеличение сроков обучения в связи с переходом на стандарты нового поколения, уменьшение наполняемости групп обучающихся, активное внедрение новых методов и форм обучения, повышение реабилитационной направленности процесса обучения инвалидов [11].

По некоторым направлениям, однако в современных социально-экономических условиях процесс специализированного профессионального обучения инвалидов существенно начал меняться в лучшую сторону: с учетом требований рынка труда расширился перечень профессий, по которым обучаются инвалиды; более обширно стали предлагаться услуги по профориентации инвалидов, реализуется более гибкий подход к профотбору; в образовательном процессе стали применяться новые методы и формы обучения, инновационные педагогические технологии; специализированные образовательные организации для инвалидов стали шире осуществлять разнообразные услуги по их социальной реабилитации [1].

Как известно, возможности специализированного учреждения профессионального образования инвалидов обеспечить соответствующий уровень качества предоставляемых им услуг по реабилитации и обучению связана с организацией учебно-познавательного процесса в соответствии с современными требованиями рынка труда [12, с. 256-263]. Следует отметить, что характер отклонения, которым страдает человек с ограниченными возможностями здоровья, во многом определяет его потенциальные возможности для профессиональной подготовки и профессионального образования. Не для всех категорий инвалидов допустимо введение специальных стандартов, что имеет место быть сегодня.

Профессиональная подготовка и профобразование инвалида в специально созданных условиях является

важным фактором предупреждения развития патологического процесса, способствующим компенсации и восстановлению его трудоспособности, а также улучшению морального состояния инвалида. В конечном итоге, все это положительно сказывается на его активной жизнедеятельности. Представляется, что только при таком подходе инвалиды на равных началах, как профессионалы, будут конкурентоспособны на современном рынке труда. В целом, как пишет Н.В. Любавина, общепризнанно, что молодые люди с физическими нарушениями должны иметь право выбора формы обучения: специализированного или интегрированного. Часть из них всегда будет нуждаться в специализированном обучении. Качество, многопрофильность, наличие возможностей реабилитации и условий проживания привлекают абитуриентов в такие специализированные интернаты [13, с. 84-86].

Чтобы повысить эффективность качество профессионального образования группы населения с ограниченными возможностями здоровья, важно знать, как инвалиды приспосабливаются к определенным условиям [14-000]. Необходимо проводить мероприятия, способствующие тому, чтобы максимальное количество инвалидов, несмотря на имеющиеся у них заболевания, были социально адаптированы в обществе, достигли, по возможности, оптимальной психической, физической, экономической и социальной полноценности и независимости. Важную роль здесь играет такой критерий оценки эффективности профессионального образования, как успешная адаптация. Адаптация – это активный целенаправленный процесс, в ходе которого человек вырабатывает как соответствующие приспособительные формы поведения в социальной сфере, так и формы активного участия в жизни общества. Процесс адаптации человека происходит всегда, когда личность, как социальный субъект, вступает в длительные, устойчивые взаимоотношения с новой социальной средой. Адаптация в сфере профессионального образования включает социально-психологическую профессиональную адаптацию.

В профессиональной адаптации для обучающихся на первый план выступает удовлетворенность той профессией, которую они усваивают. Это обусловлено тем, что желание получить профессию и работать именно в этой профессии у инвалидов, особенно в начале пребывания на инвалидности, неустойчиво, оно может исчезнуть при неблагоприятном воздействии извне. В профессиональной адаптации инвалидов субъективный фактор приобретает особо важную роль.

Другой не менее важный компонент адаптации инвалидов – социально-психологическая адаптация, которая предполагает приспособление к методам организации и руководства профессиональным образованием, к системе управления, включенность в социально-психологические отношения внутри коллектива, инициативность в решении общественных вопросов. По мнению некоторых исследователей (Н.В. Кильберг-Шахзадова, Р.Э. Кесаева, Н.Н. Тигишвили), выделяются три уровня адаптации к профобразованию: *низкий, средний, высокий* [11; 12].

Низкий уровень адаптации отражает взаимное несоответствие учащегося образовательной среде: недостаточное приспособление к физическим условиям, неудовлетворительное выполнение учебных и социальных функций в коллективе.

Средний уровень адаптации характеризуется приспособлением к образовательной среде, усвоением средних социальных норм, общепринятых форм и способов действия, которые обеспечивают выполнение на среднем уровне основных функций по овладению профессией.

Высокий уровень адаптации отличается творческим отношением к сложившимся в области профессионального образования стереотипам и нормам, более высокой удовлетворенностью учебно-познавательным процессом, осознанным отношением к недостаткам, проявлением активности по их устранению. В процессе

адаптации к профессиональному образованию важную роль играют такие личностные свойства, как высокий уровень самоконтроля, эмоциональная устойчивость, спокойствие, доверчивость, сила воли, рациональная комфортность, инициативность. Главным условием успешной социально-психологической адаптации инвалида, как и любого члена общества, является чувство принадлежности к данному обществу, выражающееся в удовлетворенности своим статусом, своей учебной деятельностью, взаимоотношениями с обучающимися, преподавателями, коллективом в целом. Личность, утратившая такие социально значимые ценности, как трудоспособность и здоровье, попадает в условия, в которых резко меняется его социальное положение: в его жизни возникает ряд препятствий и ограничений различного характера. Инвалид становится человеком нуждающимся и зависимым в моральной, физической, материальной помощи окружающих. Все это неизбежно негативно сказывается на психику человека, она становится менее устойчивой к стрессовым ситуациям, делается более ранимой.

Так как адаптация – это процесс динамичный, на которого оказывают воздействие внешние (средовые) и внутренние (личностные) факторы, обусловленные состоянием социальной среды и личностными качествами человека, то, соответственно, уровень адаптации также является показателем нестабильным.

В правовом государстве в условиях рыночной экономики трудоустройство инвалидов должно базироваться на общих принципах реабилитации и социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья [13, 20]. Обеспечение занятости данной категории людей – это межведомственная важная проблема. В связи с этим представляется рациональным на федеральном, региональном и муниципальном уровнях управления создать межведомственные советы по содействию профессиональной реабилитации и занятости инвалидов, основными задачами которых выступают:

- содействовать деятельности государственных служб занятости и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья по трудоустройству;
- разрабатывать и внедрять целевые программы по профессиональной подготовке и трудоустройству инвалидов;
- контролировать выполнение целевых программ на всех уровнях управления;
- разрабатывать дополнительные проекты к гарантии занятости лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, управление реабилитацией инвалидов должно осуществляться через целевые программы. Целевая программа реабилитации инвалидов – это скоординированное по содержанию, целям, задачам, срокам текущее и перспективное проектирование комплекса реабилитационных мер на основе разумного использования финансовых, кадровых и материально-технических ресурсов.

В свою очередь, формирование и реализация программы требует проведения следующих поэтапных действий: экспертный анализ сложившихся в стране подходов к реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья; концептуальная разработка программы по восстановлению трудоспособности инвалида в благоприятных для его здоровья трудовых условиях; прогнозирование результатов стандартизированных показателей эффективности программных мероприятий. Трудовая деятельность инвалидов становится во главу взаимоотношений всех членов общества и, несмотря на то, что по сравнению со здоровым человеком, инвалид обладает ограниченной возможностью трудиться, в условиях рыночной экономики они (инвалиды) должны быть конкурентоспособными. В этой связи представляется целесообразным сформировать такую систему про-

фессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья, которая учитывала бы интересы инвалидов, работодателей, общества и государства в целом.

20. Гугкаева И.Т. Развитие инклюзивного образования в РСО-Алания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 68-70.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Братановский С.Н., Рождествина А.А. Комментарий к Федеральному закону от 24 ноября 1995 г № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ». М., 2006. // Консультант Плюс.

2. Парягина О.А. Инвалиды: дискриминация и занятость. // Трудовое право, 2007 № 4. // Консультант Плюс.

3. Сабанов З.М. Социально-профессиональная реабилитация инвалидов: проблемы и пути решения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Институт социально-политических исследований Российской академии наук. Москва, 2004.

4. Михайлов А.А. Комментарий к законам о социальном обслуживании и социальной защите инвалидов в Российской Федерации // Работодатель. 2006. N 1.

5. Цыганов М.Е. Интеграция инвалидов в сферу занятости: опыт стран Евросоюза // Труд за рубежом. 2003. N 4. С. 50, 54

6. Щур Д.Л. Особенности национальной системы квотирования рабочих мест. М., 2006. // Консультант Плюс.

7. Европейской конференции по реабилитации «Конвенция ООН о правах инвалидов и реабилитация в Европе – Влияние на людей и реабилитацию» <http://gamsg.ru/>

8. Федеральная целевая программа «Социальная поддержка инвалидов» на 2006 - 2010 гг. // Консультант Плюс.

9. Киселева А.В. Образование для инвалидов: социальные и экономические проблемы. // Адвокат, 2006 № 5. // Консультант Плюс.

10. Маслов А. Льготы для инвалидов. // Бизнес-адвокат, 2002 № 18.

11. Кесаева Р.Э., Тигишвили Н.Н. Медико-социальная экспертиза и социальная работа // Под редакцией доктора медицинских наук, профессор Л.А. Эртель. Москва, 2013.

12. Кильберг-Шахзадова Н.В., Кесаева Р.Э. Социальная динамика образования как социального института // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 256-263.

13. Любавина Н.В. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: особенности организации образовательной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 84-86.

14. Криводонова Ю.Е. ПрофорIENTATION подростков с ограниченными возможностями здоровья // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 20-22.

15. Галкина О.В., Кузнецова И.Г. Средоориентированный подход как концептуальная идея компетентностного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 43-47.

16. Никашина Н.А. Особенности самореализации личности людей с ограниченным зрением // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 19-21.

17. Филатова-Сафронова М.А. Влияние иппотерапии на развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 72-75.

18. Коновальчук В.И. Психологическое здоровье как ценность образовательного пространства // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 13-16.

19. Никашина Н.А. Базовые ценности как фактор самореализации личности людей с ограниченным зрением // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 27-29.

УДК 316.647.5:316.752.4

ПОНЯТИЕ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» И ЕЁ МЕСТО В СИСТЕМЕ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЖИТЕЛЕЙ РОССИИ И ГЕРМАНИИ

© 2016

Старицына Ольга Александровна, кандидат социологических наук,
доцент кафедры «Философия, социология и СКТ»

Грищенко Ольга Николаевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры
«Региональная экономика и управление»

Уфимский государственный нефтяной технический университет, Уфа (Россия)

Аннотация. В данной статье авторы пытаются разобраться в понятии «толерантность». Позволяет ли определение толерантности, данное в Декларации принципов толерантности, до конца прояснить сущность этого понятия? Почему понятие «толерантность» появилось в жизни нашего общества, и не является ли оно средством манипуляции сознания людей? Какими смыслами наполняют это слово и почему в обществе нет единого понимания этого явления, а слова «терпение и терпимость», используемые в качестве русского эквивалента слову «толерантность», не вполне передают смысловое содержание этого термина. В статье анализируются и сравниваются восприятие и понимание «толерантности» через призму исторически сформированного национального характера, культурных особенностей и уклада жизни жителей России и Германии. Германия выбрана авторами для сравнения с Россией, так как она является ведущей страной Западной Европы и может рассматриваться в качестве примера, олицетворяющего собой базовые западные ценности. В статье авторы также пытаются ответить на вопрос, могут ли россияне, живущие в полиэтничном, многонациональном государстве и немцы, жившие до недавнего времени в моноэтническом государстве, одинаково относиться к понятию «толерантность» и вкладывать в него одинаковые смыслы. Кроме того, Россия относится к коллективистским обществам, в отличие от индивидуалистического общества Германии. Анализ даже этих двух социокультурных факторов позволяет сделать вывод о том, что при изначально размытом смысле понятия «толерантность», оно будет наполняться в разных культурах иными смыслами.

Ключевые слова: толерантность, ценности, семантика слова, манипуляция, информационная война, культура, национальный характер, менталитет, национальная специфика, смыслы, социальный уровень взаимоотношений, социокультурные факторы.

THE CONCEPT OF TOLERANCE AND HIS PLACE IN THE BASIC VALUES CITIZIENS OF RUSSIA AND GERMANY

© 2016

Staritsyna Olga Aleksandrovna, candidate of sociological sciences, associate professor
of the chair «Philosophy, sociology and social and communication technologies»

Grishchenko Olga Nikolaevna, candidate of sociological sciences, associate professor
of the chair «Regional economics and management»

Ufa State Petroleum Technological University, Ufa (Russia)

Abstract. The authors try to understand the concept “tolerance” and to reveal if the definition of the word “tolerance” given in the Declaration of tolerance principles allows to clarify the essence of this concept completely in the article. Why is the concept “tolerance” has appeared in our society, whether it is a means of manipulating the minds of people? What is the meaning of the word and why there is no common understanding of this phenomenon in the society? Why the words “patience and tolerance”, used in the Russian as equivalent of the word “tolerance” does not quite convey the semantic content of the term. The article analyzes and compares the perception and understanding of “tolerance” in the light of the historically formed national character, cultural identity and way of the Russians and Germans’ life. Germany is selected by the authors for comparison with Russia, since it is the leading country in the Western Europe and can be seen as an example that embodies basic Western values. The authors also try to answer the question, whether the Russians living in multi-ethnic state and the Germans, who lived until recently in a mono-ethnic state, equally apply to the notion “tolerance” and invest in it the same meaning. In addition, Russia belongs to collectivist society, in contrast to the individualistic society of Germany. Analysis of even these two socio-cultural factors leads to the conclusion that, initially blurred sense of the concept “tolerance”, it will be filled in different cultures with different meanings.

Keywords: tolerance, values, semantics of the word, manipulation, information war, culture, national character, mental-ity, national identity, senses, social level of the relationship, socio-cultural factors.

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

Активное использование понятия «толерантность» в различных контекстах при достаточно спорном толковании этого термина вызывает многочисленные дискуссии в среде различных групп общечеловечности, которые не могут прийти к единому мнению относительно его смыслового содержания. Наполнение этого понятия разными смыслами становится удобным средством запутывания людей и манипулирования ими. Наличие различных социокультурных факторов (в данной статье рассматриваются два фактора: это, во-первых, поли- и моноэтнический состав населения, во-вторых, коллективистское и индивидуалистическое общество) вносят существенные поправки в понятие «толерантность» на примере России и Германии что очень сильно отражается на «картине мира» каждого народа в отдельности и осложняет межкультурное взаимодействие между ними.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на

которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

В настоящее время понятие «толерантность» в силу своего широкого распространения и неоднозначности понимания и отношения к нему является предметом пристального внимания и анализа многих исследователей (Белозеровой М.В., Золотухина В.М., Жигуновой Г.В., Карпова А.О., Клейберга Ю.А., Маркова В.И., Клименко Е.В., Меньшиковой Н.С., Умаровой З.Я., Шевцова А.М.), в статьях которых представлены разные подходы к этому понятию и даны различные характеристики. Толерантность рассматривается с двух точек зрения: как конструктивная, способствующая межэтнической терпимости, и деструктивная, служащая средством манипулирования и информационной войны. Авторы данной статьи анализируют смысловое наполнение понятия «толерантность» в России и Германии с учетом социокультурных факторов двух стран и приводят в качестве доказательной базы результаты социологических исследований о месте толерантности как, в первую

очередь, западной ценности системе базовых ценностей жителей Германии.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью данной статьи является анализ понятия «толерантность», анализ смыслов, вкладываемое в это понятие, выяснение отношения к толерантности как к ценности жителей России и Германии, а также определение ее места в системе базовых ценностей обеих стран.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием научных результатов.

Понятие «толерантность» появилось сравнительно недавно. Оно настолько часто повторяется, что мы часто «проглатываем» это слово, не вникая в суть его значения, вкладывая в него разный смысл. Что понимаем мы под словом «толерантность», и как мы к нему относимся? Почему вокруг этого понятия много разговоров и нет единства в его понимании? Какой смысл вкладывают в это понятие жители России и Германии? Каковы пределы и границы толерантности? Каково видение толерантности через призму национального менталитета?

Вот как дается понятие толерантности в статье 1 Декларации принципов толерантности (ЮНЕСКО, 16.11.1995 г.):

1.1 Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность - это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность - это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

1.2 Толерантность - это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность - это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства.

1.3 Толерантность - это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Толерантность - это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных актах в области прав человека.

1.4 Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим. [1].

Данное понятие толерантности, на наш взгляд, неоднозначно и размыто. Видимо поэтому оно вызывает многочисленные дискуссии.

В словаре иностранных слов и выражений дается следующее толкование этого слова: толерантность [лат. *tolerantia* - терпение] - терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему- или кому-либо [2; 477]

Действительно, «толерантность» часто переводят на русский язык как «терпимость». Но многие ученые не согласны с таким переводом, считая, что слово «терпимость» не вполне отражает истинное значение существовавшего нами слова «толерантность», поскольку существует национальная специфика семантики слова,

обусловленная историческим опытом народа [3], [4].

Например, В.М. Золотухин пишет: «На наш взгляд *терпимость* связана, прежде всего, с психологическими ощущениями и претерпеваниями человека (морально-этический аспект), а *толерантность* характеризует социальный уровень взаимоотношений между людьми, их равноправное и признаваемое друг другом поведение, независимо от их физических, психологических, этнических и других отличий (морально-правовой аспект)» И далее: «Толерантность представляет собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами, готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость.» [5; 94]. Нужно также отметить, что слово «толерантность» изначально использовалось в медицине и означало «полное или частичное отсутствие иммунологической реактивности организма» [2; 477]. Иными словами, в социальной жизни, следуя логике вещей, требуется выработать отсутствие иммунитета на что-то чуждое и непривычное.

Для чего в наш язык и, соответственно, наше сознание внедряется слово «толерантность»? Не потому ли, что «толерантность» представляет собой не только психологическую категорию, но и является фактором информационной войны в условиях соперничества в геополитической сфере [6; 77]. Не является ли понятие «толерантность» продуктом и средством социального конструирования современного общества? [7; 46]

Сергей Кара-Мурза в своей книге «Манипуляция сознанием» пишет: «Язык как система понятий, слов (имен), в которых человек воспринимает мир и общество, есть самое главное средство подчинения.» [8; 49]. «Как создавался «правильный» язык Запада? Из науки в идеологию, а затем и в обывательный язык перешли в огромном количестве слова-«амебы», прозрачные, не связанные с контекстом реальной жизни. Они настолько не связаны с конкретной реальностью, что могут быть вставлены практически в любой контекст, сфера их применимости исключительно широка (возьмите, например, слово прогресс). Это слова, как бы не имеющие корней, не связанные с вещами (миром). Они делятся и размножаются, не привлекая к себе внимания — и пожирают старые слова. Они кажутся никак не связанными между собой, но это обманчивое впечатление. Они связаны, как поплавки рыболовной сети — связи и сети не видно, но она ловит, запутывает наше представление о мире». [8; 52-53]. «Характеристики слов-амеб, которыми манипуляторы заполнили язык, сегодня хорошо изучены. ... Так, эти слова уничтожают все богатство семейства синонимов и сокращают огромное поле смыслов до одного общего знаменателя. Он приобретает «размытую универсальность», обладая в то же время очень малым, а то и нулевым содержанием. Объект, который выражается этим словом, очень трудно определить другими словами ...» [8; 54]. Разве слово «толерантность» не является таким словом-амебой? Ведь оно не рождает в мозгу человека, говорящего на русском языке ни определенных образов, ни ассоциативной цепочки. Не поэтому ли его стараются заменить на слово «терпимость»?

В русском языке основу слова «терпимость» составляют слова «терпение» и «терпимый». Согласно толковому словарю С.И. Ожегова, слово «терпеть» означает, во-первых, безропотно и стойко переносить что-нибудь (страдание, боль, неудобства); во-вторых, мириться с наличием, существованием кого-нибудь или чего-нибудь, поневоле допускать что-нибудь. [9; 784]. [10; 15]. Слово терпимый, имеет первое значение «такой, что можно терпеть, с которым можно мириться», второе значение «умеющий без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, взглядам, поведению». Слова «толерантность» в словаре С.И. Ожегова 1995 года еще нет. На основании этого можно сделать вывод, что в качестве аналога перевода слова «толерантность» слово «терпимость» в

русском языке не вполне адекватно. Мы не можем не принимать во внимание оба значения слова «терпеть», поскольку значение слов воспринимается бессознательно и образует цепочку соответствующих ассоциаций у носителей русского языка. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, «язык навязывает человеку определенное видение мира». «Слово — не просто название предмета или явления, определенного «кусочка» окружающего человека мира. Этот кусочек реальности был пропущен через сознание человека и в процессе отражения приобрел специфические черты, присущие данному национальному общественному сознанию, обусловленному культурой данного народа. Слово можно сравнить с кусочком мозаики. У разных языков эти кусочки складываются в разные картины.» [11; 48].

Само понятие толерантности часто отторгается русским языковым сознанием, критикуется, вызывает споры и часто неприятие. Почему так происходит? По-видимому, потому, что «толерантность» воспринимается как составляющее западной, то есть чужой и чуждой, системы ценностей. Если мы говорим о терпении, то и так «фундаментальной ... чертой русского национального характера считаются терпение и терпеливость. Эти качества сформировались исторически и на основе христианской традиции милосердия и равенства всех народов перед лицом бога» [12; 145].

Если посмотреть на то, какие испытания пришлось перенести и пережить российскому народу на протяжении всей российской истории, то призывать к терпению и терпеливости может только несведущий.

Говоря о восприятии понятия «толерантность», мы не можем не принимать во внимание национальный характер и менталитет конкретного народа. Мы проанализируем и сопоставим лишь те черты русского и немецкого национального характера, которые могут коррелировать с понятием толерантность. Рассмотрим, чем мы отличаемся и что у нас общего.

«Национальный характер - это совокупность наиболее устойчивых, основных для данной национальной общности особенностей восприятия окружающего мира и форм реакций на него, прежде всего определенных эмоционально-чувственных проявлений.» [13; 80]. И.А. Стернин в своей книге «Русские: коммуникативное поведение» дает следующее определение национальному менталитету: «Национальный менталитет - это национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации». [14; 92]. «Разный национальный менталитет может воспринимать по-разному одни и те же предметные ситуации.» [14; 93].

Национальный характер и менталитет каждого народа формируется в ходе его исторического развития, под влиянием бытовых, социально-экономических, природных, географических условий, в ходе социально-политических процессов, контактов с представителями других этносов. Менталитет обуславливает стандарты поведения народа. Также, рассматривая русский национальный характер нужно «учитывать его многоединство, т.н. наличие народностей, связанных с ним многовековой историей. Эта связь обусловила их глубокое взаимопроникновение и взаимовлияние» [13; 86]. Геополитическое положение страны между Востоком и Западом «в значительной мере определило исторические судьбы русского и многих других народов, составляющих с давних времен Россию, а также их культурные взаимодействия и взаимовлияния, многочисленные этнические смешения. В этом состоит важнейшая особенность русской истории. Скажем больше, русский народ, являясь государственно-образующей нацией, выражал в государственном смысле (первостепенном для консолидации), создавая не чисто русское, а именно многоэтническое, многонациональное российское государство» [13; 309]. Каждой нации в процессе создания и становления Российского государства предоставлялись условия для

сохранения своей культурной идентичности, языка и традиций.

И.А. Стернин, в свою очередь, пишет: «В целом для русских людей характерна этническая терпимость: привычка жить среди других народов, смешиваться и интегрироваться с ними. ... В СССР из 70 миллионов семей 20 миллионов приходилось на смешанные браки» [14; 105]. На территории России в настоящее время проживает 190 народов. Национальный же состав коренного населения Германии достаточно однороден - немцы составляют 95% населения. По сути, у немцев, в отличие от русских, отсутствует многовековой опыт совместной истории и жизни с разными народами на огромной территории. В Декларации о принципах толерантности в п.1.1. написано, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» и т.д. Однако этот процесс осуществляется уже на протяжении тысячелетней истории России. Германия же, как моноэтническое государство, должна адаптироваться к наплыву огромного количества людей различных национальностей и вероисповеданий. Рассматривая проблему толерантности, принимая во внимание хотя бы фактор многоэтнического и моноэтнического состава населения, становится понятно, что смысловое наполнение этого понятия у представителей России и Германии будет разным.

Если мы возьмем такой параметр сопоставления культур как коллективизм и индивидуализм, то Россия относится, безусловно, к коллективистским обществам. «Для русского человека характерно понятие соборности, которое подразумевает общинность, коллективность сознания и бытия Соборность заключается в приоритете общих, коллективных интересов, целей над личными. Соборность высоко оценивается в России, она относится к национальным ценностям. [14; 100]. Немецкое же общество характеризуется ярко выраженным индивидуализмом и диаметрально противоположно в этом отношении от российского. Также существенную роль в формировании национального самосознания сыграло православное христианство с его отличным от характерного для Германии протестантизма и католицизма мироощущением и миропониманием, идеями социального равенства и братства. Кроме того, на территории России проживает по приблизительным подсчетам до 20 миллионов мусульман. В России существует многовековой опыт совместного проживания людей различных вероисповеданий. «Российское государство изначально формировалось как многонациональное, многофункциональное и поликультурное» [15; 154]. Германия же приняла к себе первых мусульман только лишь в послевоенные годы, когда нужно было выполнять некавалифицированную работу. Среди этих гастарбайтеров были турки, марокканцы, тунисцы, существенная часть из которых позже вернулась домой, а наплыв беженцев из стран Ближнего Востока, который мы наблюдаем в течение последних лет, осложнил процесс интеграции мусульман в немецкое общество.

Статистический портал Германии STATISTA провел в мае 2015 года опрос среди жителей Германии. Вопрос звучал следующим образом: какие из предложенных политических и социальных ценностей для Вас лично являются самыми важными? Опрос показал следующие результаты: мирная жизнь - 60%, права человека - 43%, демократия - 34 %, свобода личности - 31%, уважительное отношение к жизни человека - 24%, толерантность - 21%, наличие правового государства - 18%, солидарность и поддержка других людей - 12 %, равенство - 8%, уважительное отношение к другим культурам - 7%, самореализация - 7 %, религия - 3%, ничего из вышеперечисленного - 1%, не знаю - 0%. [16].

Как видно из перечня ценностей, толерантность для немцев по значимости находится на 6-м месте и является

ся одной из базовых ценностей. Всё-таки в этом опросе разделены такие понятия как толерантность, уважительное отношение к жизни человека и другим культурам, равенство. На наш взгляд, здесь кроется некоторое противоречие, поскольку понятие „толерантность“, согласно Декларации ЮНЕСКО, включает эти аспекты как неперемное условие. В этой связи возникает вопрос, достаточно ли хорошо сами европейцы, в нашем случае немцы, понимают суть понятия „толерантность“?

Тем не менее, на основании опроса, проведенного институтом междисциплинарного исследования конфликтов и проявления насилия (Билефельд) среди коренных немцев и представленного в сентябре 2014 года, социологи сделали вывод, что сами немцы переоценивают свою толерантность. Так, большинство немцев считают себя толерантными и высказываются за полное включение иммигрантов в жизнь общества, хотя многие считают, что интеграция - это задача, прежде всего, самих мигрантов. Кроме того, согласно опросу, 19,2% немцев согласились с той точкой зрения, что евреи пытаются извлечь выгоду из прошлого Германии, связанного с преступлениями третьего рейха. Более 20% немцев отрицательно относятся к беженцам по политическим мотивам и не считают, что их преследовали у себя на родине. Тем не менее 82% немцев считают себя очень толерантными и открытыми к „чужакам“. 85,6% считают, что приезжие должны иметь те же права, что и местные, а 32,4 % придерживаются мнения, что вновь прибывшие поначалу должны довольствоваться малым. Более половины населения уверены в том, что мигранты должны приспосабливаться к немцам, а не наоборот. В заключении делается вывод, что многие опрошенные на словах выражают готовность помочь мигрантам интегрироваться в общество, явно переоценивая свою толерантность, тогда как сталкиваясь с ними в ситуациях в повседневной жизни, немцы терпеть не готовы. [17].

Опрос относительно толерантности немцев, проведенный немецким социологом Детлефом Поллаком университета Мюнстера, чуть ранее, в 2010 году, еще до массового наплыва беженцев в 2015 году, ставил своей целью выявить отношение западноевропейцев, а именно, немцев, датчан, французов, голландцев и португальцев к исламу. В результате этого исследования выяснилось, что наиболее ригидными и нетолерантными к другим религиям оказались немцы. 40% западных немцев и 50% восточных немцев чувствовали угрозу со стороны представителей других культур. Толерантными к исламу являются менее 5%, немцев, что касается вышеперечисленных западноевропейцев, то в этих странах толерантными считают себя более 20%. Положительно думают об исламе в старых федеральных землях Германии только 34%, в новых - 26% [18].

Авторами были изучены многие немецкие сайты и проанализированы контексты употребления немцами слова „толерантность“, а также, в целом, их отношение к этому понятию.

Как выяснилось, многими жителями Германии понятие „толерантность“ воспринимается весьма негативно в контексте сегодняшней политической и социальной обстановки. Чаще всего это слово употребляется в тесной связи с политикой мультикультурализма [19], с ситуацией, связанной с беженцами, особенно мусульманами, цыганами, людьми, просящими политического убежища, исламистами, а также в отношении однополых браков, которыми, несмотря ни на что, многими немцами оцениваются весьма негативно, людей нетрадиционной сексуальной ориентации и прочих меньшинств.

В России же толерантность чаще всего употребляется в контексте однополых браков, что категорически противоречит существующим традиционным семейным ценностям [20].

По данным Левада-центра от 05.05.2015 г. в России сохраняется очень негативное отношение к лицам нетрадиционной ориентации. „Более чем у двух трети

опрошенных (65%) преобладают негативные чувства - отвращение и страх (24%), раздражение - 22 %, настроенность - 19%. Каждый четвертый реагирует на гомосексуалистов и лесбиянок спокойно, без особых эмоций. Лишь 3% россиян подходят под понятие „гей-френдли“, т.е. относятся к представителям ЛГБТ-сообщества дружелюбно, что не выходит за рамки статистической ошибки и не может рассматриваться всерьез.“ [21]. „Природа гомосексуализма рассматривается россиянами как болезнь, девиация как результат плохого воспитания или совращения“ [21].

В заключении следует сказать, что размытость и неопределенность понятия „толерантность“, позволяет по-разному интерпретировать его не только с точки зрения разных культур, но и даже в рамках одной культуры.

Рассматривая „толерантность“ через призму таких социокультурных факторов как поли- и моноэтнический состав населения, с позиций коллективистского и индивидуалистического общества, разного приоритета базовых ценностей можно сделать вывод, что и в России, и в Германии понятие „толерантность“ будет наполнено разным содержанием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Декларация о принципах толерантности ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. [Электронный ресурс] <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>
2. Словарь иностранных слов и выражений. М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997 г. 608 с.
3. Умарова З.Я. Толерантность как стремление к взаимному пониманию и согласованию // Теория и практика общественного развития. 2012. № 11. С.23-25.
4. Жигунова Г.В. Толерантность как ценность гражданского общества // Власть. 2010. С.60-63.
5. Золотухин В.М. Терпимость и толерантность: сходство и различие // Вестник Кузбасс. гос. техн. университета. № 2. 2003. С. 94-100.
6. Шевцов А.М. Манипулирование толерантностью как компонент информационной войны // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С.75-77.
7. Клименко Е.В. Этнические различия и толерантность: к проблеме разработки социально-культурных программ формирования межэтнической толерантности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 3. С.46-50
8. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2005. 864 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: «АЗЪ», 1995. 928 с.
10. Меньшикова Н.С. Феномен «толерантность»: сущностная характеристика и правовые основы формирования культуры толерантности в эпоху мультикультурализма // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 3 (67). С.15-18.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
12. Марков, В.И. Дискуссии о толерантности: современный контекст // Диалог культур: глобализация, традиции и толерантность: сб. стат. по матер. Всеросс. научно-практич. on-line конфер., Кемерово: КемГУКИ, 2009. С.144-152.
13. Вьюнов Ю.А. Русский культурный архетип. Страноведение России. М.: Флинта, 2011 г. 491 с.
14. Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2011 г. 165 с.
15. Белозерова, М.В. Толерантность в России: за и против // Диалог культур: глобализация, традиции и толерантность: сб. стат. по матер. Всеросс. научно-практич. on-line конфер., Кемерово: КемГУКИ, 2009. С.153-157.
16. Das Statistik-Portal. [Электронный ресурс] <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/151354/umfrage/meinung-ueber-die-wichtigsten-werte/>
17. Umfrage: Deutsche überschätzen ihre Toleranz gegenüber Migranten (Опрос: немцы переоценивают свою АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15)

толерантность по отношению к мигрантам). Опрос проведен институтом междисциплинарного исследования конфликтов и проявлений насилия (Билефельд) [Электронный ресурс] http://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/brennpunkte_nt/article132109301/Deutsche-ueberschaetzen-ihre-Toleranz-gegenueber-Migranten.html

18. Zeit-online. Emnid-Studie: Mehrheit der Deutschen sieht Muslime negativ. [Электронный ресурс] <http://pdf.zeit.de/gesellschaft/2010-12/islam-studie-toleranz.pdf>

19. Карпов А.О. Диссонансная толерантность как альтернатива позитивной толерантности мультикультурализма // Социологические исследования. 2015. № 10. С.152-157.

20. Клейберг Ю.А. Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика // Общество и право. 2012. № 4 (41). С.329 - 334.

21. Левада-центр. [Электронный ресурс] <http://www.levada.ru/2015/05/05/nevidimoe-menshinstvo-k-probleme-gomofobii-v-rossii/>

НАШИ АВТОРЫ

Абдуллаева Самира Гейдар кызы, соискатель кафедры социальной безопасности Физико-технологического института
 Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина, 620002, Россия, Екатеринбург, ул. Мира, 19
 E-mail: samira.abdullayeva.77@mail.ru

Абдуллаева Турадж Алекпер кызы, докторант кафедры педагогики
 Адрес: Бакинский государственный университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. 3. Халилова, 23
 E-mail: turac.a13@gmail.com

Алиева Сямра Исмаил кызы, докторант кафедры социальной и педагогической психологии
 Адрес: Бакинский государственный университет, 1048 Азербайджан, Баку, ул. 3.Халилова, 23
 E-mail: aliyeva.semra@mail.ru

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

Антонова Наталья Леонидовна, доктор социологических наук, профессор кафедры «Теории и истории социологии»
 Адрес: Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина, 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19
 E-mail: n-tata@mail.ru

Арсакова Юлия Евгеньевна, ведущий специалист отдела развития, подготовки и обучения персонала,
 Адрес: Акционерное общество «Нижегородский завод 70-летия Победы», 603052, Россия, Нижний Новгород, шоссе Сормовское, 21
 E-mail: juliarsakova@yandex.ru

Бабелло Анатолий Викторович, аспирант кафедры «Социально-правовых дисциплин»
 Адрес: Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, Чита, ул. Александрово-заводская, 30
 E-mail: mail@avangard-chita.ru

Багадаева Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»
 Адрес: Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», 664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя Набережная, 6
 E-mail: jkmufbagadaeva@gmail.com

Байрамов Имдад Мустафа оглу, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
 Адрес: Бакинский государственный университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. 3.Халилова, 23
 E-mail: imdad bayramov <imdad_bayramov@list.ru>

Баранова Юлия Германовна, педагог-психолог высшей квалификационной категории, главный специалист службы по координационной, практико-ориентированной и профориентационной деятельности МОУ СОШ №58.
 Адрес: МОУ СОШ №58, 150063, г. Ярославль, ул. Труфанова, д.21а
 E-mail: jljli@yandex.ru

Баурова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Массовые коммуникации и лингвистика»
 Адрес: Институт Развития Бизнеса и Стратегий, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., 410028, Россия, Саратов, улица Горького, 9)
 E-mail: workingday08@mail.ru

Бахарев Николай Петрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Сервис технических и технологических систем»
 Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Россия, Тольятти, ул. Гагарина, 4
 E-mail: N.Baharev@mail.ru

Безгодова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека
 Адрес: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб.р. Мойки, 48
 E-mail: s.a.bezgodova@gmail.com

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

Белова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории и методики начального и дошкольного воспитания»
 Адрес: Ишимский педагогический институт им.П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, 627400, Россия, Ишим, улица Ленина, 1
 E-mail: belova2007-74@mail.ru

Бичерова Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и профессиональной психологии
 Адрес: Брянский Государственный Университет имени академика И.Г. Петровского, 241036, Россия, Брянск, ул. Бежицкая, д. 14.
 E-mail: bic-elena@yandex.ru

Ваганова Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент
 Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603002, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
 E-mail: vaganova_o@rambler.ru

Вандышева Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и технология социальной работы»
 Адрес: Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева (Самарский университет), 443086, Россия, Самара, улица Московское шоссе, д. 14
 E-mail: vandyshvalyudmila@mail.ru

Велиева Валида Ибад кызы, доктор философии по психологии, преподаватель кафедры психологии
 Адрес: Бакинский Государственный Университет, Баку, 1148, ул. 3.Халилова, 23
 E-mail: valvel71@gmail.com

Гладков Алексей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
 Адрес: Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск А.И.Прошлякова, ул. Л.Толстого, д. 1, г. Тюмень, 625051, Россия
 E-mail: glamarin@rambler.ru

Гладкова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
 Адрес: Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск А.И.Прошлякова, ул. Л.Толстого, д. 1, г. Тюмень, 625051, Россия
 E-mail: glamarin@rambler.ru

Гогичаева Ольга Урузбековна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Гордеева Елена Евгеньевна, главный специалист
Адрес: Управления образованием Администрации, 620000, Россия, Екатеринбург, пр. Ленина, 24а
E-mail: e.gordeeva@inbox.ru

Гордиенко Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессиональное обучение и социально-педагогические дисциплины»
Адрес: Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина, 308513, Россия, Белгород, улица Студенческая, 1.
E-mail: girina@mail.ru

Грищенко Ольга Николаевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Региональная экономика и управление»
Адрес: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 450078, Россия, г.Уфа, ул. Чернышевского, 145
E-mail: pol777-75@mail.ru

Гузева Мария Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
Адрес: Северо-Кавказский федеральный университет, 355009, Россия, Ставрополь, ул. Пушкина, 1
E-mail: Guzeva_Mar@mail.ru

Гулиева Шахназ Мустафа кызы, старший преподаватель кафедры психологии
Адрес: Сумгаитский государственный университет, AZ5008, Сумгаит, ул. Бакинская, 1
E-mail: Musviq Mustafayev <mustafayev76@mail.ru>

Гусова Альбина Дударбековна, доцент кафедры психологии
Адрес: Северо-Осетинский Государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Дедова Ольга Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, улица Студенческая, 10
E-mail: aalix2007@yandex.ru

Джаппуева Танзиля Исмаиловна, магистр 1-года обучения кафедры психологии психолого-педагогического факультета
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Дзапарова Зара Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология» психолого-педагогического факультета
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Добродомова Татьяна Михайловна, старший преподаватель кафедры «Теория и методика профессионального образования»
Адрес: Сургутский государственный университет, 428400, Россия, Сургут, ул. Ленина, 1
E-mail: dtatmikh@mail.ru

Елыгина Карина Алексеевна, студентка
Адрес: Нижегородский педагогический университет им. К. Минина, 603002, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: www.indox.karina@mail.ru

Ерохина Надежда Семеновна, аспирант
Адрес: Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, Чита, ул. Александрово-заводская, 30
E-mail: erokhina.7272@mail.ru

Ефимова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории и методики начального и дошкольного воспитания»
Адрес: Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, 627400, Россия, Ишим, улица Ленина, 1
E-mail: efimova1975@mail.ru

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6
E-mail: yasy_za@mail.ru

Знаемская Оксана Алексеевна, аспирант, заместитель директора Лицея БГПУ по учебно-воспитательной работе.
Адрес: ФГБОУ ВО Благовещенский государственный педагогический университет, 675000, Россия, Благовещенск, улица Ленина, 104
E-mail: znaemskaja@mail.ru

Ильина Елена Вячеславовна, студентка 6 курса, факультет психологии и педагогики,
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: ameli99@yandex.ru

Ильичева Вера Николаевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной анатомии человека
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, улица Студенческая, 10
E-mail: veravgma@yandex.ru

Кадырова Сулия Шарифулловна, соискатель, учитель МАОУ «Гимназия имени Н.Д. Лицмана»
Адрес: Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева, 626150, Россия, Тобольск, улица Знаменского, 58
E-mail: kadyrowa.suliya2011@yandex.ru

Камилова Нармин Микаил кызы, старший преподаватель кафедры музыкальных предметов и методики их преподавания
Адрес: Азербайджанский педагогический университет, AZ 1001, Баку, ул. Узеира Гаджибекова, 68
E-mail: <rena_qurbanova@bk.ru>

Карих Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6
E-mail: venera_can@mail.ru

Клищевская Ольга Николаевна, аспирант кафедры общая психология, психология личности
Адрес: Московский институт психоанализа, 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский проспект, д.34, стр.14
E-mail: photook@mail.ru

Кобякова Мария Аликовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования
Адрес: Сургутский государственный университет, 628400, Россия, Сургут, пр-т Ленина 1.
E-mail: mari_kobyakova@mail.ru

Ковалева Наталья Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологическая антропология»
Адрес: Московский педагогический государственный университет, 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88
E-mail: nkovaig@mail.ru

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания
Адрес: Саратовский национальный исследовательский государственный университет, 410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru

Корнийченко Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная психология и коррекционная педагогика»
Адрес: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 420008, Россия, Казань, ул. Кремлевская, 18.
E-mail: tukom@yandex.ru

Костылев Денис Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: Институт пищевых технологий и дизайна – филиал нижегородского инженерно-экономического университета, 603041, г. Нижний Новгород, ул. Спутника, д.24а.
E-mail: d.s.kostylev@gmail.com

Костылева Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины»
Адрес: Институт пищевых технологий и дизайна, Филиал Нижегородского государственного инженерно-экономического университета, 603041, Россия, Нижний Новгород, ул. Спутника, 24а
E-mail: eakostyleva@rambler.ru

Кочисов Валерий Константинович, доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Кочнева Елена Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная и организационная психология»
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 603950,
Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: e.m.kochneva@yandex.ru

Куликова Светлана Юрьевна, магистр психологии, педагог-психолог МОУ СОШ №58, тренер по групповой работе с детьми.
Адрес: МОУ СОШ №58, 150063, г. Ярославль, ул. Труфанова, д.21а
E-mail: moskva76.88@mail.ru

Кутепов Максим Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603002, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: kmm-asb@mail.ru

Кутепова Любовь Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603002, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: lubovkuterova@mail.ru

Литовченко Анна Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Теория и методика профессионального образования»
Адрес: Сургутский государственный университет, 428400, Россия, Сургут, ул. Ленина, 1
E-mail: anna13surgut@mail.ru

Лощаков Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Безопасности жизнедеятельности и медицины чрезвычайных ситуаций»
Адрес: Ивановская государственная медицинская академия, 153012, Россия, Иваново, Шереметевский проспект, 8
E-mail: loschakovam@rambler.ru

Магомедова Елена Васильевна, кандидат философских наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и иностранных языков
Адрес: Донской государственный аграрный университет, Азово-Черноморский инженерный институт, 347740, Ростовская область, Зерноград, улица Ленина, 21
E-mail: magomedova.elena.v@gmail.com

Макарова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67
E-mail: maklen2007@yandex.ru

Мамедова Лариса Викторовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Педагогика и методика начального обучения»
Адрес: Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, 678962, Россия, Нерюнгри, улица Кравченко, 16
E-mail: altexes@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.profped@yandex.ru

Медведева Виолетта Вениаминовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
Адрес: Институт развития образования Ивановской области, 153000, Россия, Иваново, улица Большая Воробьевская, 80
E-mail: vvm133@yandex.ru

Междидова Латифа Сабир кызы, докторант кафедры психологии, учитель начальных классов лицея «Зенги»
Адрес: Института проблем образования, Az 1000, Баку, ул. Зарифы Алиевой, 96
E-mail: mæcidova.letife@mail.ru

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека
Адрес: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб.р. Мойки, 48
E-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Минасян Варган Вачаганович, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, улица Студенческая, 10

Мирзоева Назрин Мустафа кызы, аспирант кафедры социология управления

Адрес: Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова Москва (Россия), 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, МГУ, д.1, стр. 33.
E-mail: mirzoeva_nazrin@mail.ru

Михайлова Ирина Владимировна, ассистент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6
E-mail: mihailovaiv@mail.ru

Никитина Людмила Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

Адрес: Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, 295053, Россия, Республика Крым, Симферополь, улица Академика Х.Х. Стевена, д. 14
E-mail: flm2014@yandex.ru

Николашкина Виолета Евгеньевна, аспирант кафедры педагогики

Адрес: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д.11-13
E-mail: V89156760171@gmail.com

Новиков Дмитрий Леонидович, старший тренер сборной России по дзюдо

Центр спортивной подготовки сборных команд России, 105005, г. Москва, ул. Казакова, 18.
E-mail: mikhail0871@rambler.ru

Одарич Ирина Николаевна, аспирант

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
E-mail: odarich28@gmail.com

Осипова Виктория Евгеньевна, аспирант

Адрес: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 369200, Карачаево-Черкесская Республика, г. Карачаевск, ул. Ленина, д. 29.
E-mail: nika.osipova.79.vika@mail.ru

Остапенко Ирина Алексеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и иностранных языков

Адрес: Донской государственный аграрный университет, Азово-Черноморский инженерный институт, 347740, Ростовская область, Зерноград, улица Ленина, 21
E-mail: kppostapenko@rambler.ru

Павлова Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое моделирование».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16В.
E-mail: pavlova@tlttsu.ru

Патраков Эдуард Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной безопасности Физико-технологического института

Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина, 620002, Россия, Екатеринбург, ул. Мира, 19
E-mail: eduardp@mail.ru

Пахолков Александр Владимирович, кандидат психологических наук, соискатель

Адрес: Ивановский государственный университет, 153025, Россия, Иваново, ул. Ермака, д. 39
E-mail: svetlana_tolstova16@mail.ru

Петровский Александр Михайлович, магистрант первого года обучения

Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: cveta-ts@yandex.ru

Питерская Снежана Эдуардовна, ассистент кафедры международного права и международных связей, аспирант Забайкальского государственного университета

Адрес: Забайкальский государственный университет 672039, г. Чита, ул.Александрово-Заводская, д.30
E-mail: sne5299@yandex.ru

Пугач Ольга Исааковна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67
E-mail: olupgach @yandex.ru

Репринцева Галина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психолого-педагогическое и специальное образование»

Адрес: Белгородский институт развития образования, 308007, Россия, Белгород, улица Студенческая, 14.
E-mail: g.reprintseva@gmail.com

Сабанов Заурбек Михайлович, кандидат социологических наук, доцент кафедры социального обеспечения и управления

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Сайфуллина Надежда Алексеевна, студентка 4 курса кафедры «Специальная психология и коррекционная педагогика»

Адрес: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 420008, Россия, Казань, ул. Кремлевская, 18.
E-mail : nadine1994@mail.ru

Саляева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Адрес: Институт пищевых технологий и дизайна – филиал нижегородского инженерно-экономического университета, 603041, г.Нижний Новгород, ул. Спутника, д.24а.
E-mail: lena987993@yandex.ru

Седова Наталия Викторовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Общетеоретические дисциплины»,

Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, Россия, Тамбов, улица Советская, 106
E-mail: nvshed@rambler.ru

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, научный руководитель психологической службы МОУ СОШ №58.

Адрес: Ярославский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова, 150023, г.Ярославль, ул. Большие Полянки, 3.
E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Сергиевич Александр Александрович, кандидат биологических наук, научный сотрудник медико-биологической лаборатории

Адрес: Школа искусства и спорта Дальневосточного федерального университета, 690091, Россия, Владивосток, улица Суханова, 16
E-mail: sergievich.aa@dvvfu.ru

Сидакова Нелли Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Снегирева Людмила Валентиновна, кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой физики, информатики и математики

Адрес: Курский государственный медицинский университет, 305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, 3
E-mail: sneglv1@gmail.com

Соколов Дмитрий Александрович, кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной анатомии человека

Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, улица Студенческая, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

Старицына Ольга Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Философия, социология и СКТ»

Адрес: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 450078, Россия, г. Уфа, ул. Чернышевского, 145 к. 613
E-mail: olstar-09@mail.ru

Степаненко Елена Викторовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Общетеоретические дисциплины»,

Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, Россия, Тамбов, улица Советская, 106
E-mail: elena_pochta@pohta.ru

Ступикова Любовь Геннадьевна, аспирант

Адрес: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 191002, Россия, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, дом 11–13.
E-mail: Stupikoval@mail.ru

Сундеева Марина Олеговна, студентка

Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.
E-mail: ms.marinasundeeva@mail.ru

Татаренко Мария Андреевна, студентка

Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.
E-mail: tatarenko.mariya.1995@mail.ru

Терещенко Нина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология труда и предпринимательства»

Адрес: Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязева, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, д. 42
E-mail: ngter@yandex.ru

Течиева Виктория Заурбековна, доцент кафедры педагогики

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Павленко, 73.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Тимошенко Татьяна Викторовна, соискатель кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Удилов Тимофей Васильевич, кандидат технических наук, заместитель начальника кафедры специальной подготовки

Адрес: Восточно-Сибирский институт МВД России, 664074, Россия, Иркутск, улица Лермонтова, 110
E-mail: udilov_nauka@mail.ru

Федорова Наталья Юрьевна, ассистент кафедры «Общетеоретические дисциплины»

Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, Россия, Тамбов, ул. Советская, 106
E-mail: natashafedorova82@yandex.ru

Федосова Ирина Валерьяновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии

Адрес: Иркутский государственный университет, 664003, Россия, Иркутск, улица Маркса, 1
E-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Хаблиева Елена Альбертович, врач-стоматолог, интерн кафедры клинической стоматологии

Адрес: Московский государственный медико-стоматологический университет им. А. И. Евдокимова, Москва
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Хадикова Инесса Муратовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Харченко Светлана Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»

Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6
E-mail: sv1707@bk.ru

Хороших Павел Павлович, студент кафедры «Педагогика и методика начального обучения»

Адрес: Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, 678962, Россия, Нерюнгри, улица Кравченко, 16
E-mail: Khoroshikh.pavel@inbox.ru

Хохленкова Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Межкультурные коммуникации»

Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Россия, Тольятти, ул. Гагарина, 4
E-mail: lyuda-khokhlenkova@yandex.ru

Шевченко Александр Алексеевич, кандидат философских наук, доцент кафедры патологической анатомии

Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, улица Студенческая, 10
E-mail: aalix2007@yandex.ru

Якунин Анатолий Павлович, соискатель кафедры психологии человека

Адрес: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб.р. Мойки, 88
E-mail: a-yakunin-a-p-psi@ya.ru

Ямбаева Наталья Вениаминовна, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин

Адрес: Марийский государственный университет, 424000, г. Йошкар-Ола, ул. Кремлевская, 44 МарГУ
E-mail: Natalifam-78@mail.ru

OUR AUTHORS

Abdullayeva Samira Heydar Qizi, applicant of the chair "Social Safety", Institute of Physics and Technology
Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, 620002, Russia, Yekaterinburg, Mira st., 21
E-mail: samira.abdullayeva.77@mail.ru

Abdullayeva Turaj Alekper kizi, doctoral student of the department of Pedagogics
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
E-mail: turac.a13@gmail.com

Aliyeva Samra Ismail gizi, doctoral student of the department of social and pedagogical psychology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
E-mail: aliyeva.semra@mail.ru

Ambalova Svetlana Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of education and psychology,
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Antonova Natalya Leonidovna, doctor of sociological sciences, professor of «Theory and History of Sociology»
Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N.Yeltsin, 620002, Russia, Ekaterinburg, street Mira 19
E-mail: n-tata@mail.ru

Arsakova Julia Evgenyevna, the leading expert of the Department of development, personnel training,
Address: JSC «Nizhny Novgorod factory of the 70th anniversary of the Victory», 603052, Russia, Nizhny Novgorod,
Sormovskoye highway, 21
E-mail: juliarsakova@yandex.ru

Babelo Anatoliy Viktorovich, postgraduate student of the department of «Social-law disciplines»
Address: Transbaikal State University, 672039, Russia, Chita, st. Alexandro-zavodskaya, 30
E-mail: mail@avangard-chita.ru

Bagadaeva Olga Yuryevna, assistant professor of the chair "Psychology and pedagogy of preschool education"
Address: Teacher Training institute of "Irkutsk State University", Russia, Irkutsk, street Nizhnyaya Naberezhnaya, 6
E-mail: jkmufbagadaeva@gmail.com

Bakharev Nikolay Petrovich, doctor of pedagogical sciences, professor of «Service of technical and technological systems»
Address: Volga State University of Service, 445677, Russia, Togliatti, Gagarin St., 4
E-mail: N.Baharev@mail.ru

Baranova Yulia Germanovna, educational psychologist of the highest qualification category, chief specialist of practice-oriented activities of school №58.
Address: School №58, 150063, Yaroslavl, Trufanov st., 21a.
E-mail: jljli@yandex.ru

Baurova Julia Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Mass Communication and Linguistics»
Address: Institute of Business Development and Strategies, Yuri Gagarin Saratov State Technical University, 410028, Russia, Saratov, st. Gorky, 9.
E-mail: workingday08@mail.ru

Bayramov Imdad Mustafa oglu, PhD, Associate Professor of "Psychology"
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
E-mail: imdad bayramov <imdad_bayramov@list.ru>

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of education and psychology,
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Belova Tatyana Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of «Theory and Training Technique of Primary and Preschool Education»
Address: Ishim Teacher Training Institute named after P.P.Ershov (branch) of Tyumen State University, Russia, Ishim, Lenin Street, 1

Bezgodova Svetlana Aleksandrovna, candidate of psychological Sciences, associate professor of the chair «Human psychology»
Address: Herzen State Pedagogical University of Russia, 191186, Russia, Saint-Petersburg, n.r. Moyka, 48
E-mail: s.a.bezgodova@gmail.com

Bicherova Elena Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Professional Psychology
Address: Bryansk State University, 241036, Russia, Bryansk, street Bezhitskaya, 14
E-mail: bic-elena@yandex.ru

Devoda Ol'ga Mikhaylovna, candidate of philological sciences, associate professor, head of Russian language department
Address: Voronezh N. N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, street Studencheskaya, 10
E-mail: veravgma@yandex.ru

Dobrodomova Tatyana Mikhailovna, assistant professor of the chair «Theory and Methods of Professional Education»
Address: Surgut State University, Russia, Surgut, street Lenina 1
E-mail: dtatmikh@mail.ru

Dzapparova Zara Georgievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Pedagogy and psychology» psycho-pedagogical faculty
Address: North Ossetian State University after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Dzhappueva Tanzilya Ismailovna, master of 1-year students of the department of psychology psycho-pedagogical faculty
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Efimova Elena Alekseevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of «Theory and Training Technique of Primary and Preschool Education»
Address: Ishim Teacher Training Institute named after P.P.Ershov (branch) of Tyumen State University, Russia, Ishim, Lenin Street, 1

Elygina Karina Alekseevna student

Address: Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603002, Russia, Nizhny Novgorod, st. Ulyanov , 1
E-mail: www.indox.karina@mail.ru

Erokhina Nadezhda Semeyonovna, postgraduate student

Address: Transbaikalian State University, 672039, Russia, Chita, st. Alexandro-zavodskaya, 30
E-mail: erokhina.7272@mail.ru

Fedorova Nataliya Yuryevna, assistant of the Department «General theoretical discipline»

Address: Tambov State Technical University, 392000, Russia, Tambov, Sovetskaya St., 106
E-mail: natashafedorova82@yandex.ru

Fedosova Irina Valeryanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the social pedagogy and psychology department

Address: Irkutsk State University, 664003, Russia, Irkutsk, Karl Marx street, 1
E-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Gladkov Aleksei Vladimirovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Address: A. Marshal I.Proshlyakova University Tyumen (Tyumen higher Military-Engineering Command University), Str. Tolstoy, 1, Tyumen, 625051, Russia
E-mail: vaganova_o@mail.ru

Gladkova Marina Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Address: A. Marshal I.Proshlyakova University Tyumen (Tyumen higher Military-Engineering Command University), Str. Tolstoy, 1, Tyumen, 625051, Russia
E-mail: vaganova_o@mail.ru

Gogitsaeva Olga Urzabekovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of psychology and pedagogy

Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gordeeva Elena Evgenyevna, chief specialist

Address: Yekaterinburg City Department of Education, 620000, Russia, Yekaterinburg, Lenina st., 24a
E-mail: e.gordeeva@inbox.ru

Gordienko Irina Vladimirovna, candidate of pedagogic sciences., associate professor of the department «Vocational education and socio-pedagogical disciplines»

Address: Belgorod State Agricultural University named after V.Y. Gorin, 308513, Russia, Belgorod, Student Street, 1.
E-mail: girina@mail.ru

Grishchenko Olga Nikolaevna, candidate of sociological sciences– associate professor of the chair “Regional economics and management”

Address: Ufa State Petroleum Technological University, 450078, Russia, street Chernyshevsky, 145
E-mail: pol777-75@mail.ru

Guliyeva Shakhnaz Mustafa kizi, senior teacher of the department of psychology

Address: Sumgait State University, 1, Baku Street, Sumgayit AZ5008, Azerbaijan
E-mail: Musviq Mustafayev mustafayev76@mail.ru

Gusova Albina Dudarbekovna, associate professor, of the department of psychology

Address North Ossetian state university named K.L. Hetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina, 46
E-mail: bekoevamarina@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

Hablieva Elena Albertovna, dentist, intern Department of Clinical Dentistry

Address: Moscow State Medical and Dental University named after A.I. Evdokimov, Moscow (Russia)
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Hadikova Inessa Muratovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of psychology and pedagogy,

Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Harchenko Svetlana Albertovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy»

Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, N . Naberejnay, 6
E-mail: sv1707@bk.ru

Il'icheva Vera Nikolaevna, candidate of medical sciences, associate professor of human anatomy department

Address: Voronezh N. N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, street Studencheskaya, 10
E-mail: veravgma@yandex.ru

Ilina Elena Vyacheslavovna, a student of 6 course, faculty of psychology and pedagogy,

Address: Address: Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin, Nizhny Novgorod, 603950, Russia, Nizhny Novgorod, street Ulyanova, 1
E-mail: ameli99@yandex.ru

Kadyrova Suliya Sharifullova, applicant, teacher of MAOU Gimnaziya imeni N. D. Licman”

Address: Tobolsk pedagogical Institute D. I. Mendeleev, Russia, Tobolsk, Znamensky street, 58
E-mail: kadyrowa.suliya2011@yandex.ru

Kamilova Narmin Mikail kizi, senior teacher of the department of musical classes and the methods of its teaching

Address: Azerbaijan State University, AZ 1001, Baku, Apt. Uz. Hadjibeyli 68
E-mail: <rena_qurbanova@bk.ru>

Karikh Victoria Vyacheslavovna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogy and Psychology

Address: Irkutsk state university, 664011, Russia, Irkutsk, st. Lower Quay,6
E-mail: venera_can@mail.ru

Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Department “Intercultural communication”

Address: Volga Region State University of Service, 445677, Russia, Togliatti, Gagarina st, 4
E-mail: lyuda-khokhlenkova@yandex.ru

Khoroshikh Pavel Pavlovich, student of department « Pedagogy and methodology of primary education»

Address: Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, 678962, Russia, Nerungri, Kravchenko Street, 16
E-mail: Khoroshikh.pavel@inbox.ru

Klischevskaya Olga Nikolaevna, assistant of the chair General psychology, psychology of personality

Address: Moscow Institute of psychoanalysis, 121170, Russia, Moscow, Kutuzov prospect, 34, p. 14
E-mail: photook@mail.ru

Kobyakova Mariya Alikovna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of the department of theory and methods of professional education

Address: Surgut State University, 628400, Russia, Surgut, street Lenin, 1
E-mail: mari_kobyakova@mail.ru

Kochisov Valery Konstantinovich, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology of the faculty of education

Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Kochneva Elena Mikhaylovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Social and organizational psychology»,

Address: Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin, Nizhny Novgorod, 603950, Russia,
Nizhny Novgorod, street Ulyanova, 1
E-mail: e.m.kochneva@yandex.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 str. , 83
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru.ru

Korniyenko, Tatyana Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair Department of Special psychology and correctional pedagogy.

Address: Kazan (Volga region) Federal University, 420008, Russia, Kazan, Kremlevskaya street, 18.
E-mail : tukorn@yandex.ru

Kostylev Denis Sergeevitch, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Address: Institute of Food Technology and Design - a branch of the Nizhny Novgorod Engineering and Economic University, 603041, Nizhny Novgorod, ul. Sputnik, d.24a.
E-mail: d.s.kostylev@gmail.com

Kostyleva Elena Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Humanities sciences»,

Address: Institute of Food Technology and Design, Branch of the Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University, Nizhny Novgorod, 603041, Russia, Nizhny Novgorod street Sputnik, 24a
E-mail: eakostyleva@rambler.ru

Kovaleva Natalia Borisovna, candidate of psychological Sciences, associate professor of «Psychological anthropology»

Address: Moscow state pedagogical University, 119571, Russia, Moscow, PR-t Vernadskogo, 88
E-mail: nkovaig@mail.ru

Kulikova Svetlana Yuryevna, master of psychology, psychologist of school №58, group therapist.

Address: School №58, 150063, Yaroslavl, Trufanov st., 21a.
E-mail: moskva76.88@mail.ru

Kutepov Maxim Mikhaylovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair «Physical Education and Sport»

Address: Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603002, Russia, Nizhny Novgorod, st. Ulyanov , 1
E-mail: kmm-asb@mail.ru

Kutepova Iyubov Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Address: Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603002, Russia, Nizhny Novgorod, st. Ulyanov , 1
E-mail: lubovkutepova@mail.ru

Litovchenko Anna Strgeevna, assistant professor of the chair «Theory and Methods of Professional Education»

Address: Surgut State University, Russia, Surgut, street Lenina 1
E-mail: anna13surgut@mail.ru

Loshchakov Alexander Mihajlovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Life safety and medical emergencies»

Address: Ivanovo State Medical Academy, 153012, Russia, Ivanovo Sheremetev Avenue 8
E-mail: loschakovam@rambler.ru

Magomedova Yelena Vasilievna, candidate of philosophical sciences, associate professor of the chair of professional pedagogy and foreign languages

Address: Don State Agrarian University, Azov-Black Sea Engineering Institute, 347740, Rostov region, Zernograd, Lenin street, 21
E-mail: magomedova.elena.v@gmail.com

Makarova Elena Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

Address: Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)
E-mail: olupugach @yandex.ru

Mamedova Larisa Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, dean of department «Pedagogy and methodology of primary education»

Address: Technical Institute (branch) of North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, 678962, Russia, Nerungri, Kravchenko Street, 16
E-mail: altexes@mail.ru

Markova Svetlana Mikhailovna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair of professional education and management of educational systems

Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603000, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1
E-mail: ngpu.profped@yandex.ru

Medvedeva Violetta Veniaminovna, the candidate of pedagogical sciences, associate Professor Department of General subjects

Address: The Institute of education development of the Ivanovo region, 153000, Russia, Ivanovo, st. Bolshaya Vorobyevskaya, 80
E-mail: vvm133@yandex.ru

Mejidova Latifa Sabir, doctoral student of the department of Psychology, of the primary school teacher, “Zengi”

Address: Institute of Issues in Education, Az 1000 Baku, Z.Aliyeva, 96
E-mail: mecidova.letife@mail.ru

Mikhailova Irina Vladimirovna, Lecturer of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology
Address: Irkutsk State University, 6, Nizhnyaya Naberezhnaya st, Irkutsk, Russia, 6664011
E-mail: mikhailovaiv@mail.ru

Miklyeva Anastasia Vladimirovna, doctor of psychological sciences, professor of the chair «Human psychology»
Address: Herzen State Pedagogical University of Russia, 191186, Russia, Saint-Petersburg, n.r. Moyka, 48
E-mail: a.miklyeva@gmail.com

Minasyan Vartan Vachaganovich, teaching assistant of human anatomy department
Address: Voronezh N. N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, street Studencheskaya, 10
E-mail: veravgma@yandex.ru

Mirzoeva Nazrin Mustafa gizi, graduate student of Sociology of Management
Address: Lomonosov Moscow State University, 119991, Moscow, GSP-1, Lenin Hills, Moscow State University, 1, p. 33.
E-mail: mirzoeva_nazrin@mail.ru

Nikitina Lyudmila Nikolaevna, candidate of psychology, associate professor of humanities and social and economic disciplines
Address: Crimean Affiliate of Krasnodar University of the MOI of Russia, 295053, Russia, Republic of Crimea, Simferopol, street Academician H.H. Steven, 14
E-mail: flm2014@yandex.ru

Nikolashkina Violeta Evgenievna, postgraduate student of the Department of pedagogy
Address: St.-Petersburg Academy of a postdegree pedagogical education 191002, Saint-Petersburg, Lomonosova str., 11-13
E-mail: V89156760171@gmail.com

Novikov Novikov Dmitry Leonidovich, The senior trainer of Russian national team on judo
Address: The center of sports preparation of national teams of Russia, 105005, Moscow, st. Kazakova, 18.
E-mail: mikhail0871@rambler.ru

Odarich Irina Nikolaevna, graduate student
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
E-mail: odarich28@gmail.com

Osipova Victoria Evgenievna, post-graduate student
Address: Karachay-Cherkessia state University named U.D. Aliyev, 369200, Karachay-Cherkess Republic, Karachaevsk, Lenin St., 29.
E-mail: nika.osipova.79.vika@mail.ru

Ostapenko Irina Alekseevna, candidate of philosophical sciences, associate professor of the chair of professional pedagogy and foreign languages
Address: Don State Agrarian University, Azov-Black Sea Engineering Institute, 347740, Rostov region, Zernograd, Lenin street, 21
E-mail: kppostapenko@rambler.ru

Paholkov Alexander Vladimirovich, candidate of psychological sciences, applicant
Address: Ivanovo State University, 153025, Russia, Ivanovo, st. Ermak, d. 39
E-mail: svetlana_tolstova16@mail.ru

Patrakov Eduard Victorovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair “Social Safety”, Institute of Physics and Technology
Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, 620002, Russia, Yekaterinburg, Mira st., 21
E-mail: eduardp@mail.ru

Pavlova Elena Sergeevna, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair “Higher mathematics and mathematical modelling”
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 16v.
E-mail: pavlova@tlttsu.ru

Petrovsky Aleksandr Mikhailovich, master
Address: Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603000, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1
E-mail: cveta-ts@yandex.ru

Piterskaya Snezhana Eduardovna, assistant of the chair «International Law and International Relations», postgraduate student
Address: Transbaikal State University, 672039, Russia, st. Aleksandro-Zavodskaya, 30
E-mail: sne5299@yandex.ru

Pugach Olga Isaakovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»
Address: Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)
E-mail: olupugach @yandex.ru

Reprintseva Galina Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor of «Psycho-pedagogical and special education»
Address: Belgorod Institute of Education Development, 308007, Russia, Belgorod, Student Street, 14.
E-mail: g.reprintseva@gmail.com

Sabanov Zaurbek Mikhailovich, candidate of sociological sciences, associate professor, of the department of social welfare and management
Address: North Ossetian State University after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Saifullina Nadezhda Alekseevna, a 4th year student of the Department of Special psychology and correctional pedagogy
Address : Kazan (Volga region) Federal University, 420008, Russia, Kazan, Kremlevskaya street, 18.
E-mail : nadine1994@mail.ru

Salyaeva Elena Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Address: Institute of Food Technology and Design - a branch of the Nizhny Novgorod Engineering and Economic University, 603041, Nizhny Novgorod, ul. Sputnik, d.24a.
E-mail: lena987993@yandex.ru

Sedova Natalia Viktorovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of the chair «General-Theoretical Disciplines»
Address: Tambov State Technical University, 392000, Russia, Tambov, street Sovetskaya, 106
E-mail: nvsed@rambler.ru

Serafimovich Irina Vladimirovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair "Humanities", scientific supervisor of the psychological support service of school №58.

Address: Yaroslavl Branch of Plekhanov Russian University of Economics, 150023, Yaroslavl, Bolsnie Polyanki st., 3.

E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Sergievich Alexandr Alexandrovich, candidate of biological sciences, Research Fellow of Biomedical Laboratory

Address: School of Art, Culture and Sport, Far Eastern Federal University, 690091, Russia, Vladivostok, Suhanova Street, 8

E-mail: sergievich.aa@dvfu.ru

Shevchenko Aleksandr Alekseevich, candidate of philosophy sciences, associate professor of morbid anatomy department

Address: Voronezh N. N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, street Studencheskaya, 10

E-mail: aalix2007@yandex.ru

Sidakova Nelly Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair

Address: North Ossetian State University after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin, 46.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Snegireva Liudmila Valentinovna, candidate of biological sciences, associate professor, head of the chair "Physics, Information Science and Mathematics"

Address: Kursk State Medical University, 305041, Russia, Kursk, street Karla Marxa 3

E-mail: sneglv1@gmail.com

Sokolov Dmitriy Aleksandrovich, candidate of medical sciences, associate professor of human anatomy department

Address: Voronezh N. N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, street Studencheskaya, 10

E-mail: amare-caelum@yandex.ru

Staritsyna Olga Aleksandrovna, candidate of sociological sciences – associate professor of the chair "Philosophy, sociology and social and communication technologies"

Address: Ufa State Petroleum Technological University, 450078, Russia, street Chernyshevsky, 145 -613

E-mail: olstar-09@mail.ru

Stepanenko Elena Viktorovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of the chair «General-Theoretical Disciplines»

Address: Tambov State Technical University, 392000, Russia, Tambov, street Sovetskaya, 106

E-mail: elena_pochta@pohta.ru

Stupikova Liubov' Gennad'evna, postgraduate student

Address: Saint-Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education, 191002, Russia, Saint-Petersburg, Lomonosova st., 11-13.

E-mail: Stupikoval@mail.ru

Sundeeva Marina Olegovna, student

Address: Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin, 603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1.

E-mail: vaganova_o@mail.ru

Tatarenko Maria Andreevna, student

Address: Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin, 603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1.

E-mail: vaganova_o@mail.ru

Techieva Victoria Zaurbekovna, associate professor of the department of pedagogy

Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362025, Russia, Vladikavkaz, Pavlenko st., 73.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Tereshchenko Nina Gennadiyevna, candidate of psychological sciences, assistant professor of labour and business psychology department

Address: Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.

E-mail: ngter@yandex.ru

Tymoshenko Tatyana Viktorovna, competitor of the department of pedagogy and psychology of psycho-pedagogical faculty

Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin, 46.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Udilov Timofej Vasil'evich, candidate of technical sciences, deputy head of the chair of special preparation

Address: East Siberian Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, 664074, Russia, Irkutsk, street Lermontova 110

E-mail: udilov_nauka@mail.ru

Vaganova Olga Igorevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Address: Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin, 603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1.

E-mail: vaganova_o@mail.ru

Vandyshcheva Lyudmila Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Theory and technology of social work»

Address: Samara National Research University Academician S.P.Koroleva, 443086, Russia, Samara, Moscow highway, 14

E-mail: vandyshchevalyudmila@mail.ru

Veliyeva Valida Ibad gizi, PhD in psychology, a psychology professor of the department

Address: Baku State University, Baku 1148, Z.Khalilov, 23

E-mail: valvel71@gmail.com

Yakunin Anatoly Pavlovich, applicant of the chair «Human psychology»

Address: Herzen State Pedagogical University of Russia, 191186, Russia, Saint-Petersburg, n.r. Moyka, 48

E-mail: a-yakunin-a-p-psi@ya.ru

Yambaeva Natalya Veniaminovna, heard tutor of sports department

Address: Mary state university. 424000, Russia Yoshkar-Ola city, Kremlevskaya St.44

E-mail: Natalifam-78@mail.ru

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

Address: Irkutsk state university, 664011, Russia, Irkutsk, st. Lower Quay, 6

E-mail: yasy_za@mail.ru

Znaemskaya Oksana Alekseevna, postgraduate student, Blagoveshchensk State Pedagogical University Lyceum Vice Director for Academic and Educational Affairs

Address: Blagoveshchensk State Pedagogical University, Russia, Blagoveshchensk, st. Lenina, 104

E-mail: znaemskaja@mail.ru

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 раньше частей общей проблемы.
- Формирование целей статьи (постановка задания).
- Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.
- Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.
- Список литературы.

Технические параметры:

Названия 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.

Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов – 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ.

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

Справочная информация:

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки (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 высылаются 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/