16+

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:

*педагогика и психология*

2016
Том 5
№ 3(16)

# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: *ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ*

**Основан в 2012 г.**

16+

**Том 5**

**№ 3 (16)**

**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
Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент
Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор
Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент
Кондратенко Екатерина Викторовна, кандидат социологических наук
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Любавина Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент
Манова Маргарита Викторовна, кандидат социологических наук, доцент
Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент
Ростова Анна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент
Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор
Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор
Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент
***Ответственный секретарь***
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 25.08.2016.
Выход в свет 01.09.2016.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 47,25.
Тираж 50 экз. Заказ 8-25-12.

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

*Цена свободная*



© НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования», 2016

# 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 Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания
(Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, директор Центра научных журналов, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания»
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология и психология развития»
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия)
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогического образования
(Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)
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)
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник
(Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)
Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Возрастная и педагогическая психология»
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)
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 приватный университет, Запорожье, Украина)
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы»
(Классический приватный университет, Запорожье, Украина)
Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент
(Пловдивский университет, Пловдив, Болгария)
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор
(Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)
Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе
(Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «История педагогики и сравнительная педагогика»
(Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальные технологии»
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

## СОДЕРЖАНИЕ

*педагогические науки*

**ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ**
Абдуллаева Саида Аташ кызы....11

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**
Афанасьев Владимир Васильевич, Васильева Марина Алексеевна, Куницына Светлана Михайловна, Фещенко Татьяна Сергеевна....15

**ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ**
Безденежных Наталия Николаевна, Зайцева Светлана Сергеевна, Дюдякова Светлана Владимировна....19

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА**
Белевич Наталия Александровна....23

**ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ НА РАЗВИТИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ**
Борисова Светлана Петровна....26

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГЕОМЕТРИИ В LMS MOODLE**
Букушева Алия Владимировна....30

**НЕЧЕТКОЕ ЭКСПЕРТНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В ВУЗЕ**
Гордиенко Татьяна Петровна, Гапонов Андрей Иванович, Смирнова Оксана Юрьевна....35

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОРТАЛА КОРПОРАТИВНЫХ ЗНАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**
Гущина Оксана Михайловна, Аникина Оксана Владимировна, Еник Оксана Алексеевна....38

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ УМЕНИЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**
Дичинская Людмила Евгеньевна....42

**ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ**
Гусев Алексей Николаевич, Евтин Андрей Борисович....47

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА**
Ефремкина Ирина Николаевна....50

**ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕМ ШКОЛЫ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПОЗНАНИЯ**
Коваль Наталья Николаевна....55

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА**
Кудинова Галина Эдуардовна, Розенберг Анастасия Геннадьевна, Костина Наталья Викторовна....60

**ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИОННОГО ПРИНЦИПА «СОПОДЧИНЕННОСТЬ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ «ТЕОРИИ КОМПОЗИЦИИ»**
Кузмичева Мария Владимировна....64

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**
Кутепова Любовь Ивановна, Никишина Ольга Александровна, Алешугина Елена Анатольевна, Лошкарева Дарья Александровна, Костылев Денис Сергеевич....68

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
Лепешкина Анна Борисовна....72

**СЛОЖНООРГАНИЗОВАННОЕ ЗНАНИЕ КАК НОВЫЙ КОНСТРУКТ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Лескова Инна Александровна....76

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СПО И ВУЗОВ КАК ВЕДУЩАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Лизунов Павел Владимирович....81

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ**
Макарова Любовь Ивановна....85

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ МЕДИЦИНЫ КАТАСТРОФ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
Механтьева Людмила Евгеньевна, Склярова Татьяна Петровна, Сапронов Геннадий Иванович, Петрова Анна Викторовна....89

**ТЬЮТОРСТВО КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ИНСТИТУТА КУРАТОРСТВА В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ**
Насонова Наталья Александровна, Соколов Дмитрий Александрович, Кварацхелия Анна Гуладиевна, Лопатина Любовь Александровна, Ильичева Вера Николаевна, Шевченко Александр Алексеевич....93

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК ЗАДАЧА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**
Овсянникова Ольга Сергеевна....96

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗЕ**
Одарич Ирина Николаевна....99

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ПРАВОСЛАВНОГО ПРИХОДА ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»**
Парамонов Иван Федорович....104

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**
Петрова Марина Александровна....109

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Платонова Раиса Ивановна, Шкурко Наталья Сергеевна, Лукина Тамара Николаевна, Парфенов Иван Янславович....113

**ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО РИСКОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА БЕЗОПАСНОГО ДЕТСТВА В ЖИЗНЕННОМ МИРЕ РЕБЕНКА**
Погодаева Маргарита Викторовна, Шеметова Анна Анатольевна....116

**ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ОПРОСА СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ)**
Полевая Наталия Михайловна, Ситникова Виктория Владимировна....120

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**
Прохорова Мария Петровна, Седых Екатерина Павловна....124

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Ремезова Лариса Асхатовна....128

**К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Ремезова Лариса Асхатовна....132

**ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**
Ремезова Лариса Асхатовна....137

**СУБЪЕКТНО-СОБЫТИЙНАЯ ОБЩНОСТЬ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
Репринцева Галина Анатольевна, Серых Лариса Викторовна....142

**ПРЕЕМСТВЕННОСЬ ССУЗА И ВУЗА, КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ**
Савченков Алексей Викторович....146

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПОСРЕДСТВОМ ПОДКАСТОВ**
Сапух Татьяна Викторовна....150

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**
Сидакова Нелли Валентиновна....154

**МОДЕЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**
Снегирева Людмила Валентиновна....158

**ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО УСТНОГО НАРОДНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ И ЛИТЕРАТУРЫ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИСТОВ XIX–XXI ВЕКОВ**
Старостина Марина Евгеньевна....162

**КОММУНИКАТИВНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В УПРАВЛЕНИИ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ**
Степина Наталья Валериевна....168

**ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: ХАРАКТЕРИСТИКА И УРОВНИ РЕАЛИЗАЦИИ**
Султанова Татьяна Анатольевна....171

**О ПЕРСОНОДИДАКТИКЕ КАК НАПРАВЛЕНИИ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**
Тахохов Борис Александрович....175

**СИТУАЦИОННЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД**
Троян Евгений Иванович, Богданова Вера Александровна, Насонов Владимир Владимирович....179

**ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**
Фатихова Лидия Фаварисовна, Сайфутдиярова Елена Фаварисовна....182

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ**
Федорова Татьяна Викторовна....187

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА: ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА**
Федосова Ирина Валерьяновна....191

**РОЛЬ И МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ И КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА» В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**
Филимонова Ольга Сергеевна....196

**ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РАБОТЫ СО СМЫСЛАМИ**
Фомин Максим Сергеевич....200

**ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**
Фролова Марина Ивановна....203

**СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ АСПИРАНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**
Хлыбова Марина Анатольевна, Киндеркнехт Анна Сергеевна....207

**ДИАЛОГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ДОСТИЖЕНИЯ НАИБОЛЕЕ ПРОГНОЗИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**
Хохленкова Людмила Анатольевна....210

**ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ (на материалах школ республики Дагестан)**
Ширекина Елена Владимировна, Гаджимусилов Гаджиахмед Магомедович....214

**ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ЭКОНОМИКИ**
Ярыгина Неля Анатольевна....217

**АДАПТАЦИЯ МЕДИЦИНСКИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ 30-50 ЛЕТ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ, СВЯЗАННЫХ С ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТЬЮ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В 2015 ГОДУ**
Ястреб Ольга Викторовна....222

***психологические науки***

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**
Архипова Ирина Владимировна....225

**ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ НА ТВОРЧЕСТВО А. А. АЛИЗАДЕ**
Аскерова Егяна Бахыш кызы....229

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЕСТЕСТВЕННО – НАУЧНЫЕ (ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ) ОСНОВЫ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ-ВЕРТОЛЕТЧИКОВ**
Балашова Валентина Федоровна, Аймухамбетов Нуржан Нурлыбекович....232

**ТРУДНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**
Фирсова Тамара Анатольевна, Бусыгина Алла Львовна, Архипова Ирина Владимировна....235

**ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**
Ванюхина Надежда Владимировна, Алексеева Елена Сергеевна....240

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ СОТРУДНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ**
Вишняков Александр Иванович....245

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРИВЕРЖЕННОСТЬ К ЛЕЧЕНИЮ У БОЛЬНЫХ ВИЧ-ИНФЕКЦИЕЙ**
Гусова Альбина Дударбековна, Цаликова Ася Александровна....249

**ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ПРОЯВЛЯЮЩЕЕСЯ ЧЕРЕЗ ТРЕВОГУ**
Гусова Альбина Дударбековна....252

**ВЛИЯНИЕ ТИПА ПРОФИЛЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕНСОМОТОРНОЙ АСИММЕТРИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ТОНУС МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**
Добрин Александр Викторович....255

**СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ ДЕТЕЙ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**
Зайцева Ольга Юрьевна....258

**ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВКЛАДА ИНДИВИДНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА В КОЛЛЕКТИВЕ СВЕРСТНИКОВ**
Зверева Светлана Викторовна, Антонова Ирина Геннадьевна....262

**ФАКТОРЫ БЕСПЛОДИЯ И ПОЛ ЛИЧНОСТИ В ОСОБЕННОСТЯХ РЕПРОДУКТИВНОЙ УСТАНОВКИ**
Карымова Оксана Сергеевна....267

**СРЕДСТВА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В МЕДИАКУЛЬТУРЕ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНО-ПОЗИЦИОННОГО ПОДХОДА**
Ковалева Наталья Борисовна....270

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ**
Ларина Альмира Тимербаевна....275

**ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ ФАКТОРОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЛИДЕРСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ**
Лейсле Татьяна Викторовна, Ануфриева Ирина Юрьевна....279

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**
Миронов Андрей Валерьевич, Конюченко Анжелика Вадимовна....282

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ НА ВЫБОР ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА**
Моторная Светлана Евгеньевна....286

**СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ГЕТЕРОХРОННОГО РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКА**
Остапенко Галина Сергеевна....291

**МОТИВАЦИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ НА ОСНОВЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**
Патраков Эдуард Викторович....297

**ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРЫ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**
Патраков Эдуард Викторович....301

**МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ КОНКУРСА ПРОФМАСТЕРСТВА КАК ВИДА СОЦИАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ**
Серафимович Ирина Владимировна....304

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИЙ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАССОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**
Староверова Марина Семеновна....309

**ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ И СТЕРЕОТИПОВ ЛИДЕРОВ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ГОРОДА ОРЕНБУРГА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ**
Бендас Татьяна Владимировна, Трифонова Елена Александровна....313

**ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Федина Нина Владимировна, Васильева Елена Михайловна....316

**ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
Фирсова Тамара Анатольевна, Бусыгина Алла Львовна, Архипова Ирина Владимировна....319

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ**
Целуйкина Татьяна Геннадьевна....323

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**
Шумилова Ольга Николаевна....328

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: УСЛОВИЯ, ЗАПРОСЫ, ОСОБЕННОСТИ**
Кормушина Наталья Геннадьевна, Якиманская Ирина Сергеевна....331

***социологические науки***

**СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЬИ**
Бухалова Наталья Александровна....336

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**
Сабанов Заурбек Михайлович....340

**ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЦ, ПОЛУЧИВШИХ ПОВРЕЖДЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ В РЕЗУЛЬТАТЕ НЕСЧАСТНОГО СЛУЧАЯ НА ПРОИЗВОДСТВЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ**
Сабанов Заурбек Михайлович....344

**ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ЖИЛИЩНОЙ ПОЛИТИКИ**
Сарбаева Ирина Юрьевна....349

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА С УРОВНЕМ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЕГО СТУДЕНТОВ**
Сизова Яна Николаевна, Циринг Диана Александровна....353

**ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ НА РЫНКЕ ТРУДА РСО-АЛАНИЯ**
Созаев Константин Губадиевич....357

**ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ**
Эйвазова Туту Рамиз кызы....362

**Наши авторы**....365

**Условия размещения материалов**....377

# CONTENT

*pedagogical sciences*

**APPLICATION OF INNOVATION IN EDUCATION AS A REQUIREMENT OF TIME**
Abdullayeva Saida Atash kyzy....11

**VALUE-SENSE GUIDELINES OF THE DEVELOPMENT OF PROFILE EDUCATION**
Afanasyev Vladimir Vasilevich, Vasileva Marina Alekseevna, Kunitsyna Svetlana Mihajlovna, Feshenko Tatiana Sergeevna....15

**FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION AS A BASIS FOR CULTURAL MODELING SPEECH SITUATIONS**
Bezdenezhnykh Natalia Nikolaevna, Zaitseva Svetlana Sergeevna, Dudyakova Svetlana Vladimirovna....19

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION, AS A CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS**
Belevich Natalia Alexandrovna....23

**THE INFLUENCE OF M. MONTESSORI EDUCATIONAL SYSTEM OF PRESCHOOLERS' ACMEOLOGICAL EVOLUTION**
Borisova Svetlana Petrovna....26

**ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN STUDYING COMPUTER GEOMETRY IN LMS MOODLE**
Bukusheva Aliya Vladimirovna....30

**FUZZY EXPERT EVALUATION OF ICT IN HIGH SCHOOL**
Gordienko Tatyana Petrovna, Gaponov Andrey Ivanovich, Smirnova Oksana Yurievna....35

**ASSESSMENT OF EFFICIENCY OF APPLICATION OF A PORTAL OF CORPORATE KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL INSTITUTION**
Gyshchina Oksana Mihailovna, Anikina Oksana Vladimirovna, Enik Oksana Alekseevna....38

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF INTENDING TEACHERS' READINESS TO DEVELOP SELF-ASSESSMENT IN PRIMARY SCHOOL PUPILS**
Dichinskaya Lyudmila Yevgenyevna....42

**IMPROVING TECHNOLOGIES IN TRAINING OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP**
Gusev Aleksey Nikolaevich, Evtin Andrey Borisovich....47

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS FOR SELF-EDUCATION HIGH SCHOOL STUDENTS**
Yefremkina Irina Nikolaevna....50

**REALIZATION OF ANALYTICAL ACTIVITY LEADER OF SCHOOL ON DIFFERENT LEVELS OF COGNITION**
Koval Natalia Nikolaevna....55

**DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AS ONE OF THE FACTORS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE TERRITORY ON THE EXAMPLE**
Kudinova Galina Eduardovna, Rozenberg Anastasia Gennadievna, Kostina Natalia Viktorovna....60

**STUDY COMPOSITIONAL «SUBORDINATION» THE STUDENTS' «THEORY OF COMPOSITION»**
Kuzmicheva Maria Vladimirovna....64

**ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT INFORMATION AND UNIVERSITY**
Kutepova lyubov Ivanovna, Nikishina Olga Aleksandrovna, Aleshugina Elena Anatolievna, Loshkaryova Daria Aleksandrovna, Kostylev Denis Sergeevitch....68

**PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY-ORIENTED TRAINING COLLEGE STUDENTS TO PROFESSIONAL ECONOMIC AND MANAGERIAL ACTIVITIES**
Lepeshkina Anna Borisovna....72

**DIFFUCULT TO ORGANIZE KNOWLEDGE AS NEW CONSTRACTS OF HIGHER EDUCATION**
Leskova Inna Aleksandrovna....76

**CONTINUITY OF PREPARATION OF EXPERTS THROUGH NETWORKING OF INSTITUTIONS AND UNIVERSITIES OPEN SOURCE SOFTWARE AS THE LEADING PROBLEM OF VOCATIONAL EDUCATION**
Lizunov Pavel Vladimirovich....81

**DETERMINATION OF EFFECTIVENESS OF EDUCATION CIVIL POSITION YOUNGER SCHOOLBOYS MEANS REGIONAL STUDIES**
Makarova Lyubov Ivanovna....85

**INNOVATIVE METHODS IN STUDENTS TRAINING AT THE DEPARTMENT OF DISASTER MEDICINE AND LIFE SAFETY**
Mekhant'yeva Lyudmila Evgen'yevna, Sklyarova Tat'yana Petrovna, Sapronov Gennadiy Ivanovich, Petrova Anna Viktorovna....89

**TUTORING AS AN INTEGRAL PART IN THE CURATORSHIP OF HIGHER MEDICAL EDUCATION**
Nasonova Natal'ya Aleksandrovna, Sokolov Dmitriy Aleksandrovich, Kvaratskheliya Anna Guladievna, Lopatina Lyubov' Aleksandrovna, Il'icheva Vera Nikolaevna, Shevchenko Aleksandr Alekseevich....93

**FORMATION OF PROFESSIONAL STABILITY AS A CHALLENGE TRAINING STUDENTS IN HIGH SCHOOL**
Ovsyannikova Olga Sergeevna....96

**FORMATION OF PROFESSIONAL CAPACITIES OF BACHELORS BUILDING PROFILE IN HIGH SCHOOL**
Odarich Irina Nikolaevna....99

**ORGANIZATION OF SOCIAL PARTNERSHIP OF SCHOOL, FAMILY AND PARISH IN THE MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE COURSE «FUNDAMENTALS OF ORTHODOX CULTURE»**
Paramonov Ivan Fedorovich....104

**PROFESSIONAL TEST AS A WAY OF MOTIVATIONAL FORMATION DURING EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES FOR FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS**
Petrova Marina Aleksandrovna....109

**MODERN TECHNOLOGIES IN EDUCATION HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**
Platonova Raisa Ivanovna, Shkurko Natalia Sergeevna, Lukina Tamara Nikolaevna, Parfenov Ivan Yanislavovich....113

**INFLUENCE OF ECOLOGICAL AND SOCIAL RISKS ON FORMATION OF SAFE CHILDHOOD AREA IN THE CHILD'S VITAL WORLD**
Pogodaeva Margarita Viktorovna, Shemetova Anna Anatolievna....116

**PROBLEMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN MASTER'S DEGREE PROGRAMS (FOR EXAMPLE, THE SURVEY OF GRADUATE STUDENTS)**
Polevaya Natalia Mihailovna, Sitnikova Viktoria Vladimirovna....120

**DESIGNING OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE OF THE BACHELOR IN THE COURSE OF DEVELOPMENT OF MANAGERIAL DISCIPLINES**
Prokhorova Maria Petrovna, Sedyh Ekaterina Pavlovna....124

**PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF CONSTRUCTION OF MODELS OF COMPLEX SUPPORT OF DEVELOPMENT CONSTRUCTIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS GEF POSITION OF PRESCHOOL EDUCATION**
Remezova Larisa Askhatovna....128

**THE PROBLEM OF CONSTRUCTIVE ACTIVITIES PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE CONDITIONS OF REALIZATION REQUIREMENTS GEF PRESCHOOL EDUCATION**
Remezova Larisa Askhatovna....132

**INNOVATIVE MODEL OF COMPLEX PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT DEVELOPMENT OF CONSTRUCTIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS**
Remezova Larisa Askhatovna....137

**SUBJECTIVE AND SOCIAL COMMUNITY OF CHILDREN AND ADULTS AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN COGNITIVE ACTIVITY**
Reprintseva Galina Anatolievna, Serykh Larisa Victorovna....142

**CONTINUITY AND UNIVERSITY SSUZ AS A FORM OF INTEGRATION OF EDUCATION**
Savchenkov Alexey Viktorovich....146

**THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BACHELORS VIA PODCASTS**
Sapukh Tatiana Viktorovna....150

**THE USE OF PROFESSIONALLY ORIENTED AUTHENTIC MATERIALS WHILE TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES A FOREIGN LANGUAGE**
Sidakova Nelly Valentinovna....154

**THE MODEL OF MATHEMATICAL COMPETENCE TO ASSESS THE MATHEMATICS E-LEARNING EFFECTIVENESS OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS**
Snegireva Liudmila Valentinovna....158

**THE PROBLEM OF STUDYING RUSSIAN ORAL FOLK POETRY IN THE CLASSROOM LANGUAGE ARTS AND LITERATURE IN THE WORKS OF LOCAL METHODIST XIX-XXI CENTURY**
Starostina Marina Evgenievna....162

**COMMUNICATIVE CREATIVITY AS THE ABILITY TO CREATIVE COMMUNICATION IN THE MANAGEMENT OF THE CHOIR**
Stepina Natalya Valerievna....168

**PROGNOSTIC PRACTICES DEVELOPMENT OF SCHOOL: CHARACTERISTICS AND LEVELS OF IMPLEMENTATION**
Sultanova Tatyana Anatolievna....171

**ABOUT A PERSONODIDAKTIKA AS THE DIRECTION IN PEDAGOGICS OF THE HIGHER SCHOOL**
Takhokhov Boris Aleksandrovich....175

**SITUATION METHOD AS A WAY OF REALIZATION PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN PHYSICAL TRAINING OF POLICE**
Troyan Evgeny Ivanovic, Bogdanova Vera Alexandrovna, Nasonov Vladimir Vladimirovich....179

**APPROACHES TO USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS IN TEACHING CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**
Fatikhova Lydiya Favarisovna, Sayfutdiyarova Helena Favarisovna....182

**RELATIONSHIP OF FORECASTING AND IMAGINATION**
Fedorova Tatiana Viktorovna....187

**PROFESSIONAL DEFORMATION OF PEDAGOGUE'S PERSONALITY: DIAGNOSING AND PREVENTION**
Fedosova Irina Valeryanovna....191

**ROLE AND PLACE OF DISCIPLINE «ENGINEERING AND COMPUTER GRAPHICS» IN TRAINING OF MILITARY EXPERTS**
Filimonova Olga Sergeevna....196

**VIDEOMATERIAL AS A AS A SOURCE OF ACTIVATION OF THE WORK WITH THE SENSES**
Fomin Maxim Sergeevich....200

**MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN ART EDUCATION**
Frolova Marina Ivanovna....203

**CREATING SPECIFICS OF TERMINOLOGICAL DICTIONARIES BY POSTGRADUATE STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**
Khlybova Marina Anatolyevna, Kinderknekht Anna Sergeevna....207

**DIALOGUE TECHNOLOGY OF EFFECTIVE ACHIEVEMEMENT THE MOST PREDICTABLE RESULTS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL**
Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna....210

**PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PUPILS IN THE EXTRACURRICULAR WORK (on materials of schools of Republic Dagestan)**
Shirekina Elena Vladimirovna, Gadzhimusilov Gadzhiakhmed Magomedovich....214

**DESCRIPTION OF BASIC CONCEPTS OF COMPETENCE APPROACH IN PREPARATION MASTER OF ECONOMICS**
Yarygina Nelia Anatolyevna....217

**ADAPTATION OF MEDICAL REPRESENTATIVES AGE CATEGORY 30-50 YEARS, UNDER THE INFLUENCE OF EXTREMAL FACTORS RELATED TO THE ECONOMIC AND POLITICAL INSTABILITY IN THE RUSSIAN FEDERATION IN 2015**
Yastreb Olga Victorovna....222

***psychological science***

**NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN THE STUDY FEATURES OF DEVELOPMENT OF THINKING STYLES OF STUDENTS**
Arkhipova Irina Vladimirovna....225

**FOREIGN PSYCHOLOGIST'S IDEAS' IMPACT TO THE A.ALIZADE'S CREATIVE WORK**
Askerova Yegana Bakhysh kyzy....229

**METHODOLOGICAL IT IS NATURAL – SCIENTIFIC (PHYSIOLOGICAL) BASES OF ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITY OF CADETS HELICOPTER PILOTS**
Balashova Valentina Fedorovna, Aymukhambetov Nurgan Nurlibekovic....232

**DIFFICULTIES OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE LIVING IN DIFFERENT SOCIO-CULTURAL CONDITIONS**
Phirsova Tamara Anatoljevna, Busygina Alla Lvovna, Arkhipova Irina Vladimirovna....235

**THE PROGRAM OF FORMING RESPONSIBILITY IN ADOLESCENCE**
Vaniukhina Nadezhda Vladimirovna, Alekseeva Elena Sergeevna....240

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LABOR MOTIVATION AND ITS INTERRELATION WITH VALUABLE ORIENTATIONS OF STAFF OF MEDICAL INSTITUTIONS**
Vishnyakov Alexander Ivanovich....245

**PSYCHOLOGICAL CONDITION AND ADHERENCE TO TREATMENT IN PATIENTS WITH HIV INFECTION**
Gusova Albina Dudarbekovna, Tsalikova Asya Aleksandrovna....249

**PSYCHO EMOTIONAL DISTRESS, WHICH MANIFESTS ITSELF THROUGH ANXIETY**
Gusova Albina Dudarbekovna....252

**EFFECT OF THE TYPE OF PROFILE SENSORIMOTOR FUNCTIONAL ASYMMETRY ON THE EMOTIONAL TONE OF THE YOUNGER STUDENTS.**
Dobrin Alexander Viktorovich....255

**SOCIAL FEARS OF CHILDREN AS SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH**
Zaytseva Olga Yuryevna....258

**GENDER AND AGE FEATURES OF THE CONTRIBUTION OF INDIVIDUAL SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE SOCIOMETRIC STATUS OF ADOLESCENTS AND YOUTH IN THE TEAM OF PEERS**
Zvereva Svetlana Viktorovna, Antonova Irina Gennad'evna....262

**FACTORS OF STERILITY AND SEX OF THE PERSON IN FEATURES OF GENESIAL INSTALLATION**
Karymova Oksana Sergeyevna....267

**MEANS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY AND ABILITIES OF STUDENTS IN A MEDIACULTURE BASED ON REFLECTIVE-POSITIONAL APPROACH**
Kovaleva Natalia Borisovna....270

**EMOTIONAL INTELLECT**
Larina Almira Timerbaevna....275

**IMPACT OF AGE AND GENGER FACTORS ON MANAGER'S EMOTIONAL COMPETENCE AND LEADERSHIP SKILLS**
Leisle Tatiana Viktorovna, Anufrieva Irina Yuryevna....279

**PSYCHOLOGICAL REASONS OF JUVENILE DELINQUENCY**
Mironov Andrey Valeriyevich, Konyuchenko Anzhelika Vadimovna....282

**INVESTIGATION OF CULTURE INFLUENCE ON THE CHOICE OF BEHAVIOR IN CONFLICT OF HIGH SCHOOL GRADUATE**
Motornaya Svetlana Evgenievna....286

**STRUCTURAL AND DYNAMIC DEVELOPMENT SPECIFICS HETEROCHRONY COGNITIVE TEENAGER**
Ostapenko Galina Sergeevna....291

**MOTIVATION OF THE CARE PROFESSIONS ON THE BASIS OF AKMEOLOGY APPROACH**
Patrakov Eduard Victorovich....297

**PHILOSOPHICAL BASES of APPLICATION OF GAME IN PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL CARE**
Patrakov Eduard Victorovich....301

**METACOGNITIVE PROCESSES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SKILL COMPETITION AS A KIND OF SOCIAL MOVEMENT**
Serafimovich Irina Vladimirovna....304

**FEATURES COMMUNICATION DISORDERS ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL AND VOLITIONAL, PUPILS OF GENERAL EDUCATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**
Staroverova Marina Semenovna....309

**ETHNIC FEATURES OF THE VALUE SYSTEM AND STEREOTYPES OF LEADERS OF PUBLIC ORGANIZATIONS OF THE CITY OF ORENBURG: GENDER ASPECT**
Bendas Tatyana Vladimirovna, Trifonova Elena Aleksandrovna....313

**RESEARCH OF READINESS OF PSYCHOLOGISTS TO IMPLEMENT THE FEDERAL STATE STANDARD OF PRESCHOOL EDUCATION**
Fedina Nina Vladimirovna, Vasilyeva Elena Mikhailovna....316

**FEATURES OF FAMILY EDUCATION IN THE STUDY OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE**
Phirsova Tamara Anatoljevna, Busygina Alla Lvovna, Arkhipova Irina Vladimirovna....319

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF CIVIC CONSCIOUSNESS IN FUTURE STATE AND MUNICIPAL SERVANTS**
Tseluikina Tatiana Gennadevna....323

**PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PERSONALITY OF UNIVERSITY STUDENTS**
Shumilova Olga Nikolaevna....328

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE CONDITIONS, THE QUERY, FEATURES**
Kormushina Natalia Gennadievna, Yakimanskaya Irina Sergeevna....331

***sociological sciences***

**SYNERGETIC APPROACH TO THE STUDY OF TRANSFORMATIONS OF FAMILY**
Buhalova NataliyaAleksandrovna....336

**ORGANIZATIONAL-METHODICAL BASES OF DEVELOPMENT OF MEDICAL AND SOCIAL EXAMINATION IN MODERN SOCIETY**
Sabanov Zaurbek Mikhailovich....340

**THE LEGAL BASIS FOR THE SOCIAL PROTECTION OF PERSONS WHO HAVE RECEIVED HEALTH DAMAGE AS A RESULT OF AN ACCIDENT AT WORK AND OCCUPATIONAL DISEASES**
Sabanov Zaurbek Mikhailovich....344

**GOVERNMENT PROGRAMS AS A TOOL FOR THE IMPLEMENTATION OF HOUSING POLICY**
Sarbaeva Irina Yuryevna....349

**INTERRELATION OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE TYPE WITH THE LEVEL OF THE UNIVERSITY STUDENTS COMPETITIVENESS**
Sizova Yana Nikolaevna, Tsiring Diana Aleksandrovna....353

**THE PROBLEM OF EMPLOYMENT OF COLLEGE GRADUATES IN THE LABOR MARKET OF NORTH OSSETIA-ALANIA**
Sozaev Konstantin Gubadievitch....357

**SOCIAL CARE DEVELOPMENT DYNAMICS IN THE CONTEXT OF POPULATION'S SOCIAL SECURITY**
Eyvazova Tutu Ramiz....362

**Our authors**....365

**Conditions of accommodation of scientific materials**....377

УДК 378.147:802/809:004

# ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ

© 2016

**Абдуллаева Саида Аташ кызы**, доктор философии по педагогике, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования
*Азербайджанский Государственный Педагогический Университет, Баку (Азербайджан)*

**Аннотация**. Сегодня одним из ведущих направлений в области образования является использование инноваций, новых технологий и ИКТ в обучении. В статье раскрывается сущность инноваций, значение их применения в области образования, дается классификация инноваций. Автор подчеркивает, что под инновацией подразумевается применение различных технологических и методических новшеств в методах и формах учебно-воспитательного процесса. Определяются основные направления деятельности школьных коллективов на основе новых знаний в управлении образованием. Система образования развитых стран функционирует в соответствии с уровнем глобальных технологий. А глобальные технологии определяются новым уровнем развития мира. Сейчас стратегический подход к образованию очень важен. Эти стратегии и основывающиеся на них реформы образования должны отвечать на инновационные призывы быстро меняющегося мира. Государственная стратегия по развитию образования зародилась из этой необходимости. Одной из этих характерных особенностей современного периода является информатизация всех областей жизни, проникновение ИКТ во все области жизни, в том числе в систему образования. Рассмотрены особенности применения проекта «Электронная школа» в стране и его возможности на основе изучения школьного опыта.

**Ключевые слова**: инновации, интерактивное обучение, ИКТ, стратегия, концепция электронной школы Азербайджана, школьные электронные библиотеки.

# APPLICATION OF INNOVATION IN EDUCATION AS A REQUIREMENT OF TIME

© 2016

**Abdullayeva Saida Atash kyzy,** PhD on pedagogy, associate professor of pedagogy and methodology of preschool education
*Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)*

**Abstract.** The article was devoted to the application of innovations in the educational system. Nowadays one of the main directions of the educational system is the usage of innovations, modern training technologies and IT in teaching. In this article it's given the information about the essence, application, the significance and the classification of the innovations in the educational system. The author emphasizes that innovation is the application of different novelties on the aims, methods, form and contents of the teaching; it means the co-operation of teachers and students in the economic formation and management of education on the basis of new knowledge. The educational system of developed countries grows according to the global technologies. Global technologies are estimated by the new development standards of the world. At present strategic approach to the education is very necessary. These strategies and the education according to them respond to the rapidly changing innovative summons of the reforms. The confirmation of the "State Strategy under the Development of Education" by the President is the result of this necessity. One of the characteristic features of the modern age is the informationalization of all spheres of life and penetration of IT to all areas, including the education. The author captured mainly the application issue of the "Electron School" project in the country, expressed an opinion on the opportunities of the project, refered to the schooling experience,gave an example upon the concrete school.

**Keywords:** innovation, interactive learning, ICT, strategy, concept of Azerbaijani schools, school electronic library.

*Актуальность проблемы.* Инновация (латинское слово «innovatio») означает «ведущее к новшеству, изменение, новшество». Инновация, прежде всего, означает создание, изучение деятельности, применение и распространение новшества, целесообразное изменение, переход системы из одного положения в другое. Применение инновации рассматривается как процесс развития. Развитие образования также претворяется в жизнь посредством инновации, а процесс инновации является объектом управления образования.

Закон об образовании Азербайджанской Республики и Программа реформ в области образования также требует применения новых технологий и инноваций в области образования. Традиционное образование, которое основано на передаче знаний от учителя к ученикам, не только не выполняет свою основную функцию, но и приводит учеников к пассивному овладению знаниями [6]. Всем известно, что в учебных заведениях ученики нагружаются лишней информацией. Поэтому возникает такая мысль: не надо давать больше информации, все равно полностью ее дать невозможно. А что делать? В первую очередь, искать, выбрать, анализировать или просто формировать в сознании ученика, что он всю жизнь должен непрерывно учиться [7]. Несомненно, что основной задачей системы образования является обучение путям изучения информации. Здесь основная цель такова: ученик должен знать, уметь, понимать и применять. А чему хотим обучать? Отсюда вытекает закономерность инновации.

В современный период развития науки и техники инновация широко используется во всех сферах человеческой деятельности. В истории человечества всегда были инновации, развитие человечества стало возможным именно за счет инноваций [1]. В последние 20 лет много говорится об инновациях. Это связано с быстрым развитием ИКТ и созданием многочисленных инноваций за счет его применения в различных областях, увеличением экономической пользы. «Инновация» и «новшество» синонимы, часто употребляются в одном и том же значении [8, с.56].

Инновация является процессом создания и применения новшеств, то есть является сложным интеллектуальным процессом, который соединяет науку, технику, экономику и управленчество. Она управляет комплексом производственных и потребительских отношений. В широком смысле под инновацией понимается выгодное использования новшеств (новая технология, продукт, услуга, производство, финансы, коммерция) в форме административных, организационно-технических и социально-экономических решений. Люди, которые создают и применяют инновацию, называются инноваторами [10, с.167].

*Степень исследованности проблемы.* Вопросы применения новшеств в системе образования всегда интересовали как теоретиков, так и практиков обучения и воспитания подрастающего поколения. Однако лишь на протяжении последних двух-трех столетий в педагогике вопросы применения технологических и информативных новшеств стали привлекать интересы исследователей. Все это происходило также на фоне углубления интереса к человеческой личности, ее когнитивным и социально-психологическим особенностям развития. В российской науке вопросы инноваций как социального явления, исследовали многие ученые, это Г.Г.,

Азгальдов, А.В.Костин [11], А.Л. Ломакин, В.Г. Нейман [12], и др. это с точки зрения педагогического процесса. Однако известно, что инновации являются стержнем управления во всех сферах общественной жизни. В этом отношении вопросы инноватики являются объектом пристального внимания исследователей многих стран мира, в особенности, развитых.

*Цель и методы исследования.* Целью данной статьи является анализ возможностей инновационного подхода в совершенствовании учебного процесса в школах Азербайджана. В этом плане, помимо анализа общих вопросов по инноватике, как направлении общественного развития, нами рассмотрены возможности применения возможностей инноваций в различных проектах в рамках общих реформ образовательной системы страны. В качестве методов применены изучение научной литературы по указанному вопросу, а также нормативных документов, связанных с реформированием образования страны.

*Основное содержание.* Характерной особенностью глобальных процессов, идущих в современный период, является их непрерывная модернизация. Системы образования развитых стран развиваются в соответствии глобальным тенденциям. А глобальные тенденции определяются новым уровнем развития мира. Сейчас стратегический подход к образованию очень важен. Эти стратегии и основывающиеся на них реформы образования должны отвечать на инновационные призывы быстро меняющегося мира. Концепции «Азербайджан – 2020», «Концепция развития. Взгляд в будущее» [4] и «Государственная стратегия по развитию образования» [5], подписанные Президентом Азербайджанской Республики Ильхамом Алиевым, вытекали именно из этой необходимости. Считается, что выполнение этих документов даст мощный толчок развитию национального образования на основе инновативных идей.

Как отмечается в «Концепции развития», расширится применение технологий в электронном образовании, будет организована виртуальная среда обучения для учителей и учеников. С этой целью будет продолжено создание ресурсов для электронного обучения и методологических ресурсов, а для обеспечения быстрого выхода к электронным ресурсам будет применяться технология «bulug». Расширится сеть «электронная школа», расширится возможность использования цифровых ресурсов образования. Для удовлетворения увеличивающихся нужд в самообразовании и непрерывном образовании библиотеки будут модернизоваться, увеличится число электронных библиотек, будет поддерживаться развитие дистанционного образования, которое будет широко применяться в высших учебных заведениях [6].

Будет продолжаться интеграция ИКТ в управление образованием. Путем создания единой информационной системы образования будет возможно применение информационных механизмов управления [13-20]. Реализуется подключения единой сети всех учреждений образования. В общеобразовательных школах каждая классная комната будет обеспечена планшетом, проекторам и электронной доской, и в рамках проекта «один ученик – один компьютер» каждый ученик будет обеспечен ноутбуком или планшетом.

«Электронная школа» - это образовательная инфраструктура современного типа, которая обеспечена внутренней сетью интернета, электронными учебниками, имеет единый информационный банк об учениках, учителях, уроках, оценках, достижениях и дает возможность держать связь между собой в онлайн-режиме всем пользователям, которые имеют сайт (ученики, учителя, родители). Формирование инфраструктуры «электронная школа» дает возможность укреплению связи родитель – школа – ученик, оптимальному управлению в школе, улучшению контроля над посещением уроков учениками, расширению электронной связи между школами, созданию научных коммуникаций.

В рамке «Государственной Программы по информатизации системы образования в Азербайджанской Республике в 2008-2012 годах», утвержденной указом Президента Азербайджанской Республики от 10 июня 2008 года, для реализации проекта «Электронная школа» было определено 20 пилотных школ. В «Государственной Стратегии в области образования» было предусмотрено увеличение школ такого типа до 1000 [3].

Сегодня существует ряд причин, которые усилили роль инноваций в сфере образования. Среди них следует назвать гуманизацию учебного процесса, высокий уровень требований к развитию и образованию молодого поколения, ориентацию на культурно-нравственные ценности, конкуренцию между учреждениями [2].

Инновационный потенциал учреждений образования – это совокупность различных возможностей для претворения в жизнь инноваций; сюда также относится современная материально – техническая база, профессиональные кадры (инновационно мыслящая креативная команда), инновационные ресурсы. Среди них самое важное – это коллектив. Существует два условия для развития инновационного потенциала педагогического коллектива: 1. психолого-педагогические условия. 2. Организационно-педагогические условия.

Основным субъектом инновационной деятельности в учреждениях образования является учитель, а объектом управления является учебно-воспитательный процесс [21-26]. Предметом управления являются цели, содержание, методы и формы образования. Объектом каждого инновационного образовательного процесса являются ученики. Основной задачей руководителей учреждений образования является максимальное приближение к прогнозируемым результатам образования. Каждый инновационный процесс – управляемый. Применение каждой инновации проходит определенный этап: зарождение идеи, формирование цели, реализация новой идеи, конкретизация новых идей, реализация новшества, распространение, «обыкновенность», «устарелость» новшества. Основными путями появления инноваций в учреждениях образования являются нижеследующие:

- зарождение нового опыта у учреждения;
- использование постороннего опыта;
- результаты научных исследований;
- эксперимент;
- путь «проб» и «ошибок».

Одно из ведущих мест среди основных инноваций образования занимает применение инновационных и коммуникационных технологий. Сейчас во всем мире получило большой размах применение ИКТ в образовании. Использование ИКТ в среде образования увеличивает потенциал новых технологий в педагогическом процессе. В современной системе образования для передачи знаний более эффективным путем широко используются информационные технологии. Такие стратегические документы, как «Государственная Программа по информатизации системы образования в Азербайджанской Республике в 2008-2012 годах» и «Программа компьютеризации и информатизации в 2005-2007 годах», создали возможность использования информационных технологий, как одно из важных средств в системе образования Азербайджана. Использование ИКТ в среде образования увеличивает потенциал новых технологий в педагогическом процессе. Если испокон веков учебники помогали ученикам в усвоении новых знаний методом чтения и восприятия учебных материалов, то сейчас широкое применение ИКТ внесли в эту традиционную педагогику основательные изменения. В условиях информатизации образования учебные электронные ресурсы можно считать более эффективным средством и для учителей, и для учеников [9, с.47].

Надо отмечать, что в системе образования Азербайджана сейчас широко используются более 30 электронных средств. Отмеченные ресурсы размещены

в Портале Национального Образования (www.edu.az). Эти ресурсы переданы в пользование всех в режиме online.

Созданные электронные учебные ресурсы претворяются в жизнь в соответствии с основными положениями и требованиями «Закона об образовании Азербайджанской Республики», «Концепции общего образования в Азербайджанской Республике (Национальный Куррикулум)» и другим документам.

Интенсивное развитие информационных технологий, а также широкое их использование в социально-экономических областях и государственном управлении превратились в глобальную тенденцию в мире.

В данный момент в мире во всех областях жизни идет последовательный процесс информатизации. Образование является одним из этих областей. С финансовой поддержкой Евросоюза была разработана программа «Непрерывного образования». Эта программа объединяет в себе философию присоединения к единой Европейской семье, объединения требований Европейского пространства, устранения культурных, экономических факторов, мешающих их объединению. Большинство школьников Европы обеспечено информационно-коммуникационными технологиями и Интернет-сетью. Эта связь помогает сэкономить выделенные на образование время и финансы.

Был создан портал www.entwining.net. Именно с помощью этого портала в 2005 году Германская Республика впервые присоединилась к этой программе. В 2011 году к этой программе присоединилась Швеция. Сегодня программа используется в 32 странах Европы.

Обеспечение школ ИКТ имеет большое значение и в Азербайджане. ИКТ широко проникает в жизнь и деятельность людей. Утвержденная указом президента страны (№ 355 от 21 августа 2004 года) «Программа по обеспечению ИКТ общеобразовательных школ в 2005/2007 годах» стала важным шагом, сделанным в этом направлении. В результате претворения в жизнь программы была достигнута положительная динамика в обеспечении общеобразовательных школ ИКТ, повысилось внимание к организации управления системы образования на основе ИКТ. Сейчас 82% из 4562 общеобразовательных школ обеспечены компьютерным оборудованием. По последним сведениям, в общеобразовательных школах в V-XI классах примерно на 29 учеников попадает 1 компьютер.

Одним из вопросов, стоящих в центре внимания управления, была организация подготовительных курсов по ИКТ для педагогических кадров. Этот процесс претворяется в жизнь поэтапно. За краткое время большая часть педагогических коллективов общеобразовательных школ прошли курсы по ИКТ «Мадат». За прошедшее время в стране был выполнен ряд работ в области модернизации содержания процесса образования и интеграции ИКТ в систему образования. Были разработаны и утверждены программы ИКТ по всем уровням образования. Сформированы информационные ресурсы портала дистанционного образования. Многие учреждения образования уже создали свои сайты. Один из самых актуальных вопросов, это – совершенствование управления образования с применением ИКТ. Здесь особое внимание требует усовершенствование нормативно-правовой базы, которая регулирует деятельность государственных органов и органов местного самоуправления в области применения ИКТ в управлении образованием, разработка необходимой для эффективного управления в области образования электронной системы информационной базы, которая характеризует работу этой сферы.

С целью претворения в жизнь мероприятий, предусмотренных в «Государственной Программе по информатизации системы образования в Азербайджанской Республике в 2008/2012 годах», утвержденной указом Президента Республики 10 июня 2008 года, по приказу Министра Образования от 19 августа 2008 года был разработан «План деятельности» и с целью претворения в жизнь этого Плана была утверждена «Образцовая модель электронной школы». Перед соответствующими структурами была поставлена задача определения структуры модели «Электронной школы», предусматривающей создание единой информационной среды образовательного учреждения, участников, обеспечения технической программы и механизма взаимного обеспечения и применения проекта «Электронной школы» в пилотных образовательных учреждениях. Для создания единой информационной среды пилотных учреждений образования, подключенных к системе «Электронная школа», в рамке этого проекта и для продолжительной деятельности проекта необходимо обеспечение оборудованием (ноутбук, проективные доски, и т.д.) и самое главное, программным обеспечением. Наряду с этим, для повышения знаний и умений в области ИКТ кадров этих школ (педагогические, административные, технические и др.) были приняты меры, т.е. организованы дополнительные курсы, школы обеспечены высокоскоростным фибер-Интернетом и Интранетом. Все эти работы выполняются постоянно и последовательно.

Проект «Электронная школа» является одним из основных и необходимых этапов в построении в Азербайджане электронного управления и электронного правительства. Он охватывает одну из больших инфраструктур. Сюда входят разные образовательные и другие учреждения, входящие в Министерство Образования, учреждения и линии связи, подчиняющиеся Министерству Связи и ИКТ, педагогический коллектив, ученики и их родители, присоединенные к этому проекту учебные учреждения, местные и международные организации. Кроме этого, проект означает разработку многочисленных нормативно-правовых документов. В особенности, в рамке проекта, должна вестись точная электронная документация. Электронный проект соединяет в себе ряд подсистем. Они нижеследующие:

1.Система управления школой.

2.Система управления содержания учебы (Ael).

3.Центр информационных ресурсов (MRM) – Data центр.

4.Программа карта школы.

5.Портал образования; ресурсы электронных учебников.

6.Электронная библиотека; программная услуга.

7.Техническая услуга; широкополосные линии связи.

8.Система современного технического оборудования [6].

В области применения проекта «Электронная школа» в школах №№ 6, 20, 23, 132, 220 уже сложился положительный опыт.

В условиях претворения в жизнь в стране реформ образования, в состав применяемых в области образования инноваций включаются курикулумы, интерактивные учебные методы, инклюзивное образование, веб-технологии, использование ИКТ, гендер, проекты «Шаг за шагом», «Электронная школа», Болонский процесс, кредитная система, централизованные экзамены, инновационные предметы, опорные пункты, интегративное учение, модель нового оценивания, подготовка менеджеров образования, дистанционное образование, электронная библиотека, и т.д.

*Выводы и рекомендации.* Применение инноваций в области образования открывает реальные возможности повышения качества учебно-воспитательного процесса, воспитание школо-ориентированных и личностно-ориентированных граждан.

Можно прийти к выводу о том, что применение педагогических инноваций в соответствии с Программой реформы в области образования является одним из необходимых условий, которое создаст почву для интеграции нашего образования в мировую систему образования, всестороннего и интеллектуального развития моло-

дого поколения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**:

1. Закон об образования Азербайджанской Республики. Баку: Юридическая литература, 2009
2. Программа реформы образования Азербайджанской Республики. (Указ Президента Азербайджанской Республики) Баку: 1999
3. Государственная Программа по информатизации система образования в Азербайджанской Республики 2008-2012-х годах. Указ Президента Азербайджанской Республики от 10 июня 2008 г.
4. Концепция развития «Азербайджан – 2020: взгляд в будущее». // Газета «Учитель Азербайджана» от 25 января 2013 года.
5. Государственная стратегия по развитию образования Азербайджанской Республики. 24 октября 2013 года // http://www.president.az/articles/9779
6. Концепции общего образования в Азербайджанской Республике (Национальный Курикулум ) // «Курикулум», 2008, № 1
7. Ахмедов И.Б. Управление инновацией в образовании. // Газета «Учитель Азербайджана» от 3 января 2014 года
8. Мехрабов А.О. Актуальные проблемы образования. Баку: 2007. – 150 с.
9. Вейсова З.Ф. Активное (интерактивное) обучение. Пособие для учителей. Баку: 2007. – 149 с.
10. Романченко С. В. Новшества, нововведения, инновации: определения и сущность // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 166-168
11. Азгальдов Г. Г., Костин А. В. Интеллектуальная собственность, инновации и квалиметрия. Экономические стратегии, 2008. № 2(60)
12. Ломакин А.Л., Нейман В.Г. Применение инноваций в высшем профессиональном образовании. Научно-методическое пособие. М.: МЭЛИ, 2008
13. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 108-112.
14. Попова А.В. Анализ педагогического эксперимента по формированию культуры управления персоналом у будущих менеджеров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 136-138.
15. Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии» в рамках информационных технологий в обучении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 54-60.
16. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.
17. Батова Н.С., Шуварин М.В. Стандартизация инфокоммуникационных и информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 98-101.
18. Кан В.В., Свистунов Б.Л. Синтез информационных моделей производственно -экономических систем для использования в образовательных структурах // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 162-164.
19. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
20. Коваль Н.Н. Системно-деятельностный научно обоснованный подход к управлению школой // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 37-41.
21. Карпычева А.А. К вопросу о готовности педагогов начального образования к инновационной деятельности // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 25-27.
22. Ташлинская Е.Ш. Инновационный характер научно-педагогической деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 285-291.
23. Желнина Е.В. Инновационные потребности: понятие, классификация, тенденции изменения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 53-56.
24. 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.
25. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
26. Салов А.И. О соотношении мировоззрения и направленности учителя // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 70-75.

УДК 370

# ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2016

**Афанасьев Владимир Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики
*Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)*
**Васильева Марина Алексеевна**, ученый секретарь
*Московский институт открытого образования, Москва (Россия)*
**Куницына Светлана Михайловна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных систем
*Академия социального управления, Москва (Россия)*
**Фещенко Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики обучения физике
*Московский институт открытого образования, Москва (Россия)*

**Аннотация.** Российскому обществу необходимы специалисты, способные быстро и гибко адаптироваться в постоянно изменяющемся мире, готовые к непрерывному самообучению и самообразованию, самосовершенствованию, к принятию нестандартных решений, готовых к разработке научной, образовательной и иной продукции с выходом на международный рынок. В связи с этим существенно возрастают требования к качеству подготовки выпускников среднего полного образования. Это выражается, прежде всего, в способности обучающихся сознательно выбирать будущую профессиональную деятельность, и выбрать ее таким образом, чтобы впоследствии адекватно включиться в решение насущных задач социально-экономического развития страны. Такому подходу в полной мере отвечает профильное обучение призванное учитывать интересы, способности и склонности обучающихся, посредством создания условий для их свободного самоопределения. Тем самым обеспечивается конкурентоспособность будущих специалистов, их социализация в быстро изменяющихся социально-экономических, информационно-профессиональных условиях и ценностно-смысловых ориентирах. Именно ценностно-смысловые ориентиры с точки зрения авторов статьи лежат в основе создания целостной теории профильного образования. На основе анализа и обобщения зарубежных и отечественных исследований в области профильного обучения в работе раскрываются идеи свободы – через свободу выбора и свободу творчества, – гармонии через развитие личности в неразрывной связи с социумом, и, наконец, идея саморазвития через включение этой личности в рефлексивно-оценочную деятельность. Особое место в статье отведено рассмотрению феномена саморазвития школьников в процессе профильного обучения в рамках культурологического и антроэпологического подходов.

**Ключевые слова:** профильное обучение, ценностно-смысловые ориентиры, идея гармонии, свобод, саморазвитие, культурологический и антроэпологический подходы.

# VALUE-SENSE GUIDELINES OF THE DEVELOPMENT OF PROFILE EDUCATION

© 2016

**Afanasyev Vladimir Vasilevich**, doctor of pedagogical sciences, professor JINR department of “Theory and history of pedagogy”
*Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia)*
**Vasileva Marina Alekseevna,** scientific secretary
*Moscow Institute of Open Education, Moscow (Russia)*
**Kunitsyna Svetlana Mihajlovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of “Educational systems”
*Social Management Academy, Moscow (Russia)*
**Feshenko Tatiana Sergeevna,** doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the chair methods of teaching physics
*Moscow Institute of Open Education, Moscow (Russia)*

**Abstract.** Specialists, who can quickly and flexibly adapt to a constantly changing world, ready to continuous self-education, self-improvement, the adoption of non-standard solutions, ready for the development of scientific, educational and other products to enter the international market, needs to Russian society. In this regard, demands on the quality of preparation of graduates complete secondary education significantly are increased. It is expressed primarily in the ability of students to consciously choose a future profession, and select it so that subsequently adequately involved in the solution of urgent problems of the socio-economic development of the country. The specialized education designed to take into account the interests, abilities and inclinations of the students, by creating conditions for their self-determination fully meets to this approach. The competitiveness of future specialists, their socialization in a rapidly changing social, economic, informational and professional conditions and value-semantic orientations are ensured. In terms of the authors of the article, value-semantic orientations based on creation of an integrated theory of professional education. The idea of freedom through freedom of choice and freedom of creativity - harmony through personal development in close connection with the society, and the idea of self-development through the inclusion of this person in the reflexive assessment activities, based on the analysis and synthesis of the foreign and domestic research in the field of school education in the work, were revealed in the article. The consideration of the phenomenon of self-development of schoolboys in the course of school education in the framework of cultural and antroepologic have a special place in the article.

**Keywords:** specialized education, value and meaning, the idea of harmony, freedom, self-development, cultural and antroepologic approaches.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Система современного российского образования представляет собой совокупность Федеральных государственных образовательных стандартов, преемственных образовательных программ, сети образовательных организаций различных типов и видов, органов управления образованием и подведомственных им учреждений, в которых осуществляется профильное обучение. Такое обучение ориентировано на индивидуализацию, социализацию обучающихся, потребности рынка труда. Как показывает практика оно способно быстро реагировать на экономические изменения в стране. Именно поэтому профильное образование является необходимым звеном в целостной системе непрерывного образования человека. Поэтому основной задачей современного школьного образования становится формирование у учащихся готовности и способности к непрерывному образованию, самообразованию, саморазвитию.

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

*ных раньше частей общей проблемы.* Проблемы профильного обучения освещение в работах М. В. Артюхова, М. И. Губановой, Л. Ф. Ивановой, Н. И. Калугина, А. Г. Каспржака, М. Л. Кондрюхиной, М. В. Левит, А. С. Макаренко, А. С. Максимова, А. П. Меньшикова, А. А. Пинского, Л. Д. Сазонова и др. Как правило, организацию профильного обучения в школах рассматривают в контексте дифференциации обучения. Идея дифференцированного подхода в обучении находит отражение в трудах Ю. И. Иванова, И. Я. Лернера, М. В. Наяновой и других исследователей. Поиски ученых направлены на уточнение понятийного аппарата, выявление видов дифференциации обучения, ее содержания, форм и методов (Н. Г. Дайри, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, Е. А. Певцова, А. А. Пинский, И. С. Якиманская).

Отечественная и зарубежная школы накопили достаточно большой опыт реализации идей и технологий профильного обучения, но, тем не менее, следует отметить, что отсутствует единая (базовая) теория профильного обучения ориентированная на ценности и смыслы современного образования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Осмысление ценностно-смысловых ориентиров профильного обучения как социального и педагогического феномена могут стать условием создания единой (базовой) теории. Это положение и определило основную задачу настоящей статьи.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Ключевыми философскими идеями, позволяющая осмыслить сущность профильного обучения являются: *идея свободы, гармонии и саморазвития.*

Применительно к профильному обучению *идея свободы* может быть обозначена как свобода выбора. Свобода имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона – это условия, созданные в общеобразовательной организации, образовательная среда, предоставляющие обучающимся разнообразные профили. Субъективная сторона свободы – готовность обучающегося осуществить обдуманный выбор профиля обучения.

*Идея гармонии* неразрывно связана с идеей свободы. Следует выделить внешнюю и внутреннюю гармонию. Внутренняя гармония - это гармоничное развитие личности обучающегося, внешняя – гармоничные отношения личности с социумом. Внутренняя гармония должна обеспечиваться наличием системы профориентации, которая будет способствовать сознательному выбору профиля. Суть внешней гармонии заключается в том, что по завершению профильного обучения у учащегося выработается такое качество личности, которое поможет обеспечить ему свободный профессиональный выбор, дальнейший образовательный маршрут. Идея гармонии предполагает реализацию принципов гармоничного и всестороннего развития личности в условиях профильного обучения.

*И, наконец, идея саморазвития реализуется через свободу* самоопределения обучающегося, что предполагает включение его в рефлексивно-оценочную деятельность на основе самооценки, самоанализа, самоактуализации.

Если говорить о концепциях, то в основе профильного обучения лежит, прежде всего, *культурологическая концепция. Она* исходит из посылки о системной целостности человека как биопсихосоциального существа: это означает, что всякое локальное изменение в биологических, психических или социальных характеристиках субъекта (поведении, отношениях, ценностных ориентациях) оказывает влияние на всего человека, и осознается человеком как значимое для него в той или иной степени. В качестве теоретико-методологической базы профильной школы выступают:

- культурологический подход (М.С.Каган [1], И.Я. Лернер[2]);
-принцип субъекта (Л.И.Анциферова [3], К.А. Абульханова-Славская [4], А.В. Брушлинский [5]);
- психология индивидуальных различий (Б.М.Теплов [6]);
- индивидуально-дифференцированный подход;
- принцип активности в развитии, познании, самопознании, преобразовании;
- системный подход (П.К.Анохин [7], Ю.А.Самарин [8]; Р. Акофф [9], Ф.Эмери [9];
- культурно-историческая теория развития личности (Л.С.Выготский [10]);
- теория деятельности (С.Л.Рубинштейн [11]);
- интегративно-ценностный подход;
- теории содержания образования (В.В.Краевский [2], И.Я.Лернер [2], В.С. Леднев, Л.М. Перминова);
- логико-дидактический подход (П.В.Копнин, Б.П.Бархаев, Л.М. Перминова [12]);
- теория множественности «форм» интеллекта (Г. Гарднер [13]);
- философия дидактики (И.Я. Лернер[2]);
- критический анализ современных подходов к стандартизации школьного образования.

*Культурологический подход* - базовое методологическое основание профильного обучения и построения профильной школы. В рамках данного подхода используется ключевой термин «предметное поле культуры» (М.С. Каган [1]). Предметное поле культуры представляет собой взаимосвязь двух видов человеческого бытия – материального и духовного. Предметно-культурное поле материального бытия включает: 1) человеческое тело, 2) техническую вещь (технику), 3) социум (общество, место бытия, учреждение). Предметно-культурное поле духовного бытия включает: 1) знания, 2) ценности, 3) проект (как результат обобщающе-синтетической деятельности ума). Бытийность есть предпосылка и условие духовной жизни и деятельности. В этом плане для культурологической концепции профильного обучения изначально определяющим является элемент «человеческое тело», и которое как антропологическая ценность, «заключает» в себе множественность интеллектуальных задатков, позволяющих овладеть языками культуры, познавать, осваивать и преобразовывать действительный мир. Философия культуры стала важнейшим методологическим основанием культурологической теории содержания образования в дидактике (М.Н.Скаткин [14], В.В.Краевский [2], И.Я. Лернер [2]), разработанная в начале 80-х гг. XX в.

С позиций *культурно-антропологических принципов* – гуманизации и гуманитаризации образования понимание «профиля» необходимым образом должно учитывать и предпосылочную расположенность ученика к особенностям профиля, имея в виду биологический, психический и социальный аспекты человеческой целостности, т.е. субъекта.

*Принцип взаимосвязи теории и практики, диалектический метод* – важнейшие философско-научные основания данной концепции. Социокультурной осью профильного обучения и профильной школы должна быть ось «человек – культура», мысля за этим идеи «человек в системе культуры» и «человек – элемент культуры».

*Множественность форм интеллекта* как человеческих задатков (Г.Гарднер [13]) раскрывает человека во взаимосвязи биологических (двигательные, музыкальные), психических (лингвистические, логико-математические, пространственно-образные) и социальных предпосылок (межличностные и внутриличностные задатки), как важнейшего системного условия образования, обучения, воспитания, развития и саморазвития человека. Профильное обучение основано на возможности развития отдельных задатков, во взаимосвязи общего, особенного и частного/конкретного, обеспечивая социальную, профессиональную и субъектно-личностную адаптацию человека.

Методологическую базу феномена саморазвития

школьников в процессе профильного обучения раскрывает новый подход в образовании - *антропоэкологический* (А.А. Макареня, С.В. Кривых, И.В. Иванов, Е.В. Бускина, А.Н. Макарчук [15,16,17,18]. Его суть состоит в признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого ученика. Подход основан на глубоком знании человеческой природы (учет кризисов онтогенеза, возрастной физиологии и психологии, законов идентификации, самоутверждения, самореализации и саморазвития), на таком построении субъект-субъектных отношений, которые учитывают требования гуманистической концепции образования: толерантность, педагогическая поддержка, содеятельность и т.д. Подход учитывает когнитивные, перцептивные, креативные способности и возможности, обеспечивает развитие всех сфер ребенка: физической, эмоциональной, интеллектуальной, духовно-нравственной, социальной и т.д. в соответствии с его задатками, интересами и желаниями, его индивидуальным темпом развития при сохранении здоровья школьника. Антропоэкологический подход к решению образовательных задач исходит из того, что человек есть высшая ценность и мера эффективности цивилизации как способа организации жизни людей и их сообщества («преуспевающее общество»).

В определении сущности профильной школы необходимо отразить факты, сложившиеся достаточно давно в практике образования и обучения.

Здесь имеются в виду средние общеобразовательные специализированные (не коррекционные) организации, а также высшие учебные заведения, для поступления в которые необходимым условием является особенная, уникальная организация биологических (анатомо-физиологических) подструктур - зрения и слуха, опорно-двигательного аппарата, обусловливающих индивидуальную специфичность зрительного и слухового восприятия, интерпретацию цвета и звука, искусства двигательного самовыражения в области точных наук, искусства, спорта. В сфере культурных ценностей и профессий – это деятельность, непосредственно связанная с математикой, физикой, конструированием (техническим, художественным), музыкой, литературой (поэзия), живописью, архитектурой и скульптурой, хореографией, балетом, спортом. Эти области деятельности мыслят проектирование профиля обучения от «природы» человека, зачастую исключающее альтернативное самоопределение субъекта, и предполагающие систему обучения, задаваемую в профильных, как специальных общеобразовательных школах: физико-математической, музыкальной, художественной, спортивной, ориентированных на консерваторию, теоретические кафедры университетов (теоретической математики и теоретической физики), художественные академии и колледжи, вузы физической культуры. Эти школы нередко называют школами для одаренных детей, однако далеко не всегда результаты обучения в таких школах могут рассматриваться как высшие достижения, и выпускники общеобразовательных специализированных школ выбирают иную профессиональную стезю, однако, как правило, они эффективны и в отношении общего развития ребенка. Обучение в них мыслится учителями, родителями и учащимися как единственно возможный адекватный выбор субъекта. К этому виду общеобразовательных организаций следует отнести и языковые школы, для обнаруживших выдающиеся способности к иностранным языкам.

Но есть и другой вид профильных школ. Это общеобразовательные организации, ориентированные на потребности социума, обучение в которых связано в большей степени с углубленным изучением таких дисциплин, как история, обществознание, экономика, экология, анатомия, психология, география, содержательную основу которых составляют знания, для освоения которых необходимо развитие понятийного мышления, памяти - для запоминания больших содержательно-информационных массивов и умения оперировать ими в процессе выполнения достаточно сложных заданий и задач. Особенность этих знаний в том, что их содержание направлено на познание, описание и объяснение внешнего мира, и для того, чтобы ученик освоил соответствующий профиль, не обязательно иметь склонности и способности к музыке, ИЗО и т.д., в то время как для обучения в специализированных профильных общеобразовательных организациях требуется развитие специальных задатков: музыкальных, двигательных, логико-математических, пространственно-образных. Обучение в общеобразовательных профильных школах опирается на развитие мышления, способность использовать репродуктивные и творческие умения для работы с разнообразной информацией, мысленно преобразовывать ее, и в итоге - создавать проекты и решения, направленные на сохранение и преобразование окружающей действительности. И обучение, и профессиональная деятельность, связанная с этими профильными школами допускает вариативный характер работоспособности субъекта, и не всегда высочайшего напряжения умственных и физических усилий.

Область духовного (искусство) или связанного с физической культурой (спорт) имеет особенностью зрелищность, как способность удовлетворять потребности большого количества людей одновременно либо в длительном (бесконечном) промежутке времени (музей, театр, консерватория, филармония, олимпиады, спартакиады, соревнования и др.); либо выполняются оба условия одновременно (параллельно) в пространстве и времени, и в этом также особенность специализированных профильных школ. Например, инженеров, юристов, экономистов требуется больше, чем дирижеров, певцов, танцоров, художников, легкоатлетов, гимнастов и т.д., так как деятельность первых (инженеров и т.д.) имеет повседневно значимый характер, и профессии являются массовыми.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, в основе профилизации старшей школы лежит свобода выбора обучающегося, гармония внешняя и внутренняя, идея саморазвития личности, а также задатки и способности самой личности развитие которых в совокупности и определяет ценностно-смысловые ориентиры профильного обучения. Дальнейшие направления научных исследований в области профильного обучения видятся нам в разработке стандартов для специализированных профильных школ и профильных общеобразовательных школ; в персонифицированной подготовке учителя к осуществлению профильного образования в специализированных и общеобразовательных профильных школах.

**СПИСОК ЛИЕРАТУРЫ:**

1. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 204 с.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. И.Я. Лернера, В. В. Краевского. М., 1983. 352 с.
3. Анциферова Л.А. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М., 2000.
4. Абульханова-Славская К. А. Диалектика определения природы психического. // Проблемы материалистической диалектики как теории познания. М., 1979. С. 61–111.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 536 с.
7. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980.197 с.
8. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума.

Особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во Акад. пед.наук РСФСР, 1962. 504 с.

9. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. М.: Совет.радио, 1974. 270 с.

10. Выготский Л.С. Развитие научных и житейских понятий в школьном возрасте // Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. С.143-150.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Арка, 2009. 379 с.

12. Перминова Л.М. Николаева Л.Н. Логико-дидактический подход к формированию общеучебных умений и навыков // Инновации в образовании. 2008. № 11. С. 94.

13. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: «Вильямс», 2007. с. 373-374.

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

15. Программное обеспечение подготовки педагога профильной школы / Отв. ред. С.В. Кривых, А.А. Макареня. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2004. 88 с.

16. Теория и практика организации предпрофильной подготовки. Часть 1 / Под ред. С.В. Кривых, Г.Н. Шорниковой, Н.Н. Букиной. СПб.: Изд. СПбАППО, 2005. 240 с.

17. Теория и практика организации профильного обучения. Часть 2 / Под ред. С.В. Кривых, Н.Н. Суртаевой. СПб.: Изд. СПбАППО, 2006. 260 с.

18. Иванов А. Гимназисты: выбор профессионального пути (конец XIX - начало XX века) / Лицейское и гимназическое образование. 1998. №4. С. 19-20.

19. Вопросы философии. [Электронный ресурс] // Академическое научное издание Президиума Российской Академии Наук. – URL: http://vphil.ru/ (дата обращения: 12.03.2012).

20. Философия образования. [Электронный ресурс] // Сибирское отделение РАН, Институт философии и права СО РАН – URL: http://www.sibran.ru/phyledu.htm (дата обращения: 12.03.2012).

УДК 37.02, 37

# ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

© 2016

**Безденежных Наталия Николаевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей
*Нижегородский государственный университет, Нижний Новгород (Россия)*
**Зайцева Светлана Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкознания и иностранных языков
*Российский государственный университет правосудия, приволжский филиал, Нижний Новгород (Россия)*
**Дюдякова Светлана Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации
*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород (Россия)*

**Аннотация.** Проблема формирования культуротворческих качеств современного человека наряду с профессиональными качествами является актуальной в современной методике обучения иностранному языку. В статье анализируются некоторые аспекты проблемы в зарубежной и отечественной литературе, рассматриваются этапы вхождения молодого специалиста в его профессиональную деятельность, способы применения будущим специалистом культуротворческой терминологии в профессиональном общении на иностранном языке. Авторы отмечают, что процесс формирования культуротворчески развитой личности в ситуациях вхождения в профессиональную деятельность строится с опорой на систему аутентичных ситуативно-ориентированных текстов по специальности с учетом специфики и методических функций каждого текста, входящего в систему. В процессе обучения студенты активно используют лингвострановедческие, толковые, этимологические, орфографические и другие словари, содержащие основной лексико-грамматический минимум, владение которым обеспечивает эффективность осуществления письменных форм профессионально - делового общения. Успешность овладения иностранным языком непосредственно связана с характером включения в процесс обучения иностранному языку мыслительных задач, с овладением студентами способами и приёмами их решения, развивающими языковое мышление и закладывающими основы для формирования речевых ситуаций. Речевые ситуации стимулируют аналитические, сравнительные и обобщающие действия, задают критерии анализа, сравнения и обобщения. Такие действия побуждают студентов мыслить самостоятельно. Этому способствует система вопросов, содержащаяся в заданиях и побуждающая обучаемых не к простому воспроизведению изучаемого материала, а к глубокому анализу текста, к поиску латентных свойств объектов, которые лежат на поверхности. Так достигается раскрытие наиболее важных и существенных сторон материала, понимание его замысла и смысловых отношений.

**Ключевые слова:** личность, речевая ситуация, речевое общение, учебно-речевая ситуация, речевая деятельность, моделирование, культуротворческий, лингвострановедческий, мыслительные задачи, языковой материал, профессиональная деятельность.

# FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION AS A BASIS FOR CULTURAL MODELING SPEECH SITUATIONS

© 2016

**Bezdenezhnykh Natalia Nikolaevna**, candidate of psychological sciences, associate professor of the department of «English language for humanitarian specialties»
*Nizhny Novgorod State University, Nizhniy Novgorod (Russia)*
**Zaitseva Svetlana Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Linguistics and foreign languages»
*Russian State University of Justice, Volga branch, Nizhniy Novgorod (Russia)*
**Dudyakova Svetlana Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Foreign language professional communication»
*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod (Russia)*

**Abstract.** The problem of formation of cultural and creative qualities of modern man, along with professional quality is very important in modern methodology of foreign language teaching. The article analyzes some aspects of the problem in the foreign and domestic literature, discusses the stages of joining the young specialist in his professional activity, methods of application to future specialist cultural terminology in professional communication in a foreign language. The authors note that the process of forming cultural personality in situations of entering the professional activity is articulated around a system of authentic situational-oriented texts in the specialty taking into account the specifics and methodological features of each text included in the system. In the process of learning students actively use linguistic, explanatory, etymological, spelling, and other dictionaries containing basic lexical and grammatical minimum, the possession of which ensures the effective implementation of the written forms of professional communication. The success of learning a foreign language is directly related to the nature of inclusion in the process of learning a foreign language mental problems with mastering students ways and methods of solving them, to develop linguistic thinking and lays the Foundation for the formation of speech situations. Speech situation stimulate analytical, comparative and synthesis steps, set the criteria for the analysis, comparison and generalization. Such actions will encourage students to think independently. This contributes to a system of questions contained in the assignments and motivate learners is not a simple reproduction of the studied material, and to a deep analysis of the text, to search for latent properties of objects that lie on the surface. This is the disclosure of the most important and essential aspects of the material, understanding its concept and semantic relations.

**Keywords**: personality, speech situation, speech communication, teaching speech situation, speech activity, modeling, cultural, linguistic, cognitive tasks, teaching materials, professional activities.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема формирования культуротворческих качеств личности наряду с профессиональными в процессе обучения специалистов иноязычному профессионально-деловому общению в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности практически не исследовалась в отечественной методической литературе. Некоторые аспекты данной проблемы рассматриваются в зарубежных учебниках и справочно-информационной литературе, однако, они не учитывают современных цивилизационных условий развития России, для которой новыми являются не только отдельные ситуации иноязычного профессионально-делового общения выпускника вуза,

но и сама сфера и условия вхождения в профессиональную деятельность.

Молодой специалист уже на этапе вхождения в профессиональную деятельность часто встречается с необходимостью применения культуротворческой терминологии при общении на иностранном языке. И от того, насколько успешно он это делает, во многом зависит его место работы, научная и трудовая деятельность в целом.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Становление личности – это результат непрерывной культурной эволюции человека. И в этом процессе важная роль отводится иноязычному общению. Истоки разработки проблемы духовно-нравственного формирования личности лежат ещё в античной философии - сочинениях Аристотеля, Платона, Сократа. Поднимался этот вопрос и российскими философами: А.Ф.Лосевым, В.В.Розановым, В.С.Соловьёвым, П.А. Флоренским. Учёные пытались объяснить природу духовно-нравственных ценностей русского человека, их связь с идеями православными, христианскими, с исконными русскими традициями и ценностями. Современный процесс изучения иностранного языка аккумулирует такие знания и использует их в качестве эффективного инструмента формирования культуротворческих качеств личности студента. В частности, иноязычное общение может использоваться как способ моделирования ситуаций общения (И.А.Зимняя, В.А. Якунин, Л.Г.Смышляева, С.Г.Тер-Минасова, R.Lado, G.Kennedy, M.K.Smith, G.Crosling, I.Ward и др. [1-22]), обеспечивающих вхождение в культурное пространство изучаемой страны.

*Формирование целей статьи.* Целью данной статьи является дефиниция речевых ситуаций, учебно-речевых ситуаций, определение их свойств, функций, моделей и типологии, а также условий воссоздания.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Процесс формирования культуротворчески развитой личности в ситуациях вхождения в профессиональную деятельность строится с опорой на систему аутентичных ситуативно-ориентированных текстов по специальности с учетом специфики и методических функций каждого текста, входящего в систему. В процессе обучения активно используются лингвострановедческие, толковые, этимологические, орфографические и другие словари, содержащие основной лексико-грамматический минимум, владение которым обеспечивает эффективность осуществления письменных форм профессионально - делового общения. Такая система текстов и поэтапная цикличная форма работы на их основе послужили основной опорой для построения системы упражнений, выделения их типов, видов и определения последовательности их выполнения в процессе поэтапного взаимосвязанного формирования знаний, навыков и умений в чтении и письменной речи в ситуациях вхождения в профессиональную деятельность. Работа над формированием навыков и умений устной и письменной речи строится в процессе тренировки и закрепления отдельных лексических единиц или лексико-грамматических конструкций (на основе проблемно-познавательных текстов) к построению отдельных письменно-речевых высказываний и далее - к построению целых речевых произведений (на основе текстов-образцов). Работа над формированием навыков и умений чтения проводится путём анализа целого речевого произведения или текста по определенной теме к разбору отдельных блоков текста или отдельных проблем, рассматриваемых в конкретных текстах, а далее – к анализу отдельных элементов определённого текста (лексических, грамматических единиц, способов внешнего и внутреннего оформления). Особенности работы над формированием умений чтения и письменной речи отражаются в соответствующем характере и способах создания различного рода подсистем упражнений. Основой построения системы упражнений является последовательность предъявления упражнений: от упражнений, направленных на формирование умений коммуникативного чтения, к упражнениям, предназначенным для формирования умений письменной речи. При выполнении подобного рода упражнений создаётся логическая основа для естественного перехода от обучения одной форме письменного профессионально-делового общения (чтению) к другой (письменной речи).

Успешность овладения иностранным языком непосредственно связана с характером включения в процесс обучения иностранному языку мыслительных задач, с овладением студентами способами и приёмами их решения, развивающими языковое мышление и закладывающими основы для овладения различными видами речевой деятельности на иностранном языке. Важное место в изучении проблемы языкового сознания и мышления занимают исследования И.А.Зимней [1], определяющей речь как способ формирования и формулирования мыслей посредством языка. Развитие языкового мышления является эффективным при условии, когда это составляет цель обучения иностранному языку и когда методика обучения обеспечивает достижение этой цели. В то же время развитие языкового мышления и эффективность усвоения иностранного языка являются взаимосвязанными. С этой точки зрения, особенности мыслительной деятельности в процессе изучения иностранного языка при различно организованной учебной деятельности студентов могут рассматриваться как условие повышения ее эффективности. Теоретический анализ литературы (Е.В.Беляев, М.Г.Каспарова, М.К.Кабардов, О.П.Кричевер, Т.Н.Мазурик, Н.С.Назаренко, Т.К.Решетникова и др.) выявил существование различных подходов к выделению типов мыслительных задач, включённых в процесс обучения иностранному языку. По различным критериям выделяются: вербальные, коммуникативные, лингвистические, экстралингвистические задачи. Было доказано, что в зависимости от включения в процесс обучения иностранному языку мыслительных задач различного типа имеет место их влияние на развитие языкового мышления и формирование различных видов речевой деятельности на иностранном языке. Было доказано также, что организация мыслительной деятельности обучаемых в процессе изучения иностранного языка не в полной мере учитывает уровень психологических знаний, достигнутых при разработке проблемы мышления и в особенности творческого мышления. Актуальным является сформулированное А.А.Леонтьевым [2] положение о необходимости уяснения до конца вопросов развития активной мыслительной деятельности применительно к иностранному языку на основе освоения всего того, что сейчас получено экспериментальной наукой. В качестве критерия для выделения различных типов мыслительных задач и выявления их влияния на процесс изучения иностранного языка учёными используется характер мыслительных действий, направленных на решение задач – репродуктивный или продуктивный. К репродуктивным относятся действия, осуществляемые по заданным критериям, а к продуктивным – действия, осуществляемые по критериям, формирующимся в ходе решения задач. Задачи, построенные на репродуктивных мыслительных действиях, направлены на автоматизацию языкового материала. Для исполнительных, воспроизводящих, аналитических, сравнительных и обобщающих действий характерным является наличие готовой цели, образца или схемы выполнения действий, заданность критериев анализа и оценки. При большом количестве подобного типа задач в процессе обучения мнемические компоненты преобладают над собственно мыслительными действиями, и студенты преимущественно запоминают и воспроизводят учебный материал. В заданиях, стимулирующих

аналитические, сравнительные и обобщающие действия, могут быть заданы критерии анализа, сравнения и обобщения. Однако значительно реже такие действия побуждают студентов мыслить самостоятельно, ведь продуктивные мыслительные действия задействуются только при выполнении творческих, импровизационных, аналитических заданий, предполагающих самостоятельный перенос умений и навыков в речевую ситуацию [3].

Развитие языкового мышления и успешность овладения различными видами речевой деятельности на иностранном языке связана с переходом обучаемого от выполнения репродуктивных действий к овладению продуктивными мыслительными действиями при изучении иностранного языка. Этому может способствовать система вопросов, содержащаяся в задании и побуждающая обучаемых не к простому воспроизведению изучаемого материала, а к глубокому анализу текста, к поиску латентных свойств объектов, которые лежат на поверхности. Так достигается раскрытие наиболее важных и существенных сторон материала, понимание его замысла и смысловых отношений. Однако в традиционной системе обучения лишь небольшая часть заданий организует целеобразующие, контролирующие и оценочные мыслительные действия как самостоятельные и продуктивные, что тормозит формирование регулирующих механизмов мышления. Это ведет к снижению уровня развития речемыслительной деятельности и эффективности решения коммуникативных типов задач.

Коммуникативная направленность обучения находит своё выражение в тенденции к моделированию в учебном процессе основных сторон реального общения, важнейшей из которых является ситуативность [23-30].

Речевой акт прогнозируется, программируется и реализуется на основе речевой ситуации (РС). Проблема РС находится на перекрёстке путей исследования речевой коммуникации различными науками: лингвистикой, психологией, психолингвистикой, теорией речевой коммуникации. Для теоретического обоснования коммуникативного обучения мы проанализировали наиболее значимые подходы к определению понятия «речевая ситуация общения», исходя из следующей предпосылки: корректная и исчерпывающая дефиниция РС – не самоцель, а средство проникновения в сущность моделируемого объекта для создания адекватной ему и эффективно действующей модели – учебно-речевой ситуации.

Исходя из важнейших функций и характеристик РС, можно предложить следующее интегрированное определение: речевая ситуация – это совокупность условий и обстоятельств, которые, отражаясь в сознании человека в качестве целостной системы личностно значимых для него факторов, обуславливают речевую мотивацию, формируют коммуникативное намерение говорящего, определяют содержательную сторону и программу высказывания и влияют на его лингвистическое оформление.

Учебное речевое общение осуществляется на основе учебно-речевых ситуаций (УРС). Под это обобщенное понятие можно подвести разнообразные приёмы, виды упражнений, сущностью которых является моделирование основных факторов общения в методических целях и коммуникативная мотивация учебной речевой деятельности.

В функциональном плане УРС – понятие более широкое, чем речевая ситуация. УРС выполняет все функции РС: мотивационно-побудительную, смыслообразующую, детерминирующую и, кроме того, специфические функции её учебной модели. Являясь формой организации обучения говорению, УРС обеспечивает коммуникативную направленность всех его звеньев.

Дидактические функции УРС на различных этапах выработки речевых навыков и развития умений говорения могут служить основой их типологизации и дифференцированной дефиниции.

УРС являются не только функциональной, но и структурной моделью речевой ситуации реального общения. При определении структуры РС мы выбрали методически значимые факторы, которые в принципе можно (а в определённых случаях необходимо) воссоздать в УРС.

Центральное место в ситуации занимают взаимодействующие участники коммуникации, носители определённых личностных, демографических, социальных характеристик, исполнители определённых социальных ролей с их мотивами, целями, коммуникационными намерениями, которые во многом определяются их взаимоотношениями.

Назовём факторы этой группы «субъектными», (касающимися участников общения как субъектов деятельности). Второй комплекс факторов РС составляют её информационный и оценочно-эмотивный компоненты, к которым относятся: предметное содержание речи, отношение к нему каждого из собеседников, их общая позиция; уровень информированности коммуникантов. Третья группа компонентов РС – обстановочные факторы, локально-темпоральные условия общения. Исходя из динамики ситуации и управления ею посредством речевых действий, мы включаем в структуру РС также речевой компонент.

Перечисленные факторы по-разному моделируются в УРС в зависимости от их функций в различных звеньях учебного процесса.

При ситуативном обучении вся учебная деятельность обусловлена существующими в группе, специально созданными или заданными условиями, которые мотивируют и стимулируют речевые поступки, эксплицитно или имплицитно определяют их содержание и влияют на языковое оформление.

УРС для обучения говорению должны отвечать определённым требованиям , важнейшими из которых являются: жизненность (достоверность, естественность стимула), динамизм, новизна (вариативность); экономичность (необходимость и достаточность условий). Способы и приёмы воссоздания УРС многочисленны и разнообразны, но все УРС объединены определёнными свойствами: способностью моделировать фрагменты общения, быть эффективным способом мотивации высказывания, служить чёткой ориентированной основой для речевых действий. Выделяются и различные типы УРС: ролевые, проблемные, деловые, и воображаемые, фантастические [4].

Бесспорно, при создании УРС необходимо учитывать интересы, знания, жизненный опыт, общий контекст деятельности студентов, их языковые возможности: УРС должны быть индивидуальными и личностно-значимыми. Наряду с другими целями (в основном - развитие навыков устной речи), УРС обеспечивают усвоение культурнофоновых знаний; овладение типичными для иностранной культуры моделями поведения в ходе осуществления межкультурной коммуникации; тренировку моделей речевого и неречевого поведения и языкового материала в специально смоделированных условиях, приближенных к естественным [5]. Они охватывают весь учебный процесс, обеспечивая преемственность и поэтапность в системе обучения иноязычному говорению.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом, моделирование успешного вхождения личности обучаемого в иноязычное общение посредством взаимодействия его с искусством, культурой, духовным потенциалом страны изучаемого языка выступает как поликультурное, интегрированное средство социального адаптирования студента через установление социокультурных ориентаций на основе ее гармонического развития.

Разработка новых моделей обучения иностранному языку с учетом новых культурных реалий жизни и цивилизационных изменений в России позволяет сформулировать у студентов адаптированность к окружающему

миру, содействовать преодолению ряда противоречий, требует многостороннего научного обоснования, проведения сложных теоретико-экспериментальных исследований.

Перед выпускниками российских вузов открываются большие возможности обмена культурным опытом со специалистами всех стран, а именно – участвовать в совместных международных проектах, общаться с зарубежными специалистами в России, самим проходить стажировки за рубежом, проводить научные исследования по своей специальности с привлечением зарубежных материалов, в том числе и на территории других стран.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
3. Хохлова Н.И. Психолого - педагогический анализ задач, предлагаемых в компьютерных учебных программах (на примере изучения иностранных языков на веб-сайт busuu.com)// Педагогическое образование в России. 2013, №1. – с.58-62
4. Варзанова С.И. Использование условно-речевых ситуаций на уроках английского языка в процессе формирования умения формулировать собственное мнение и позицию // Пермский педагогический журнал . 2014, №5 . – с.45-48
5. Краснощекова В.А. Роль учебно-речевых ситуаций в формировании коммуникативной компетенции обучаемых // ЮФУ. Технические науки . 2004, №8. – с.269
6. Авдеев В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей // Социально-гуманитарные знания. № 6. - 2006. – с. 235-240.
7. Агапова С.Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации.-Ростов-н/Д: Феникс, 2004. – 288 с.
8. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. РАН, Институт психологии.- М.: Наука, 2000. – 350 с.
10. Андреева Г.М. Психология социального познания. — М., 2000. – 288с.
11. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. -М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. –415 с.
12. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике М.: Высшая школа, 1991. – 140 с.
13. Архипова Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля): Автореф. дис. . канд. пед. наук. -Чита, 2006. –21 с.
14. Арчаков Р.А. Формирование профессионально-речевой культуры будущих социальных педагогов в процессе изучения иностранного языка: Автореф. дис. . канд. пед. наук. — М., 2006. – 22 с.
15. Галагузов А.Н. Культуротворческий подход в профессиональной подготовке специалистов профессиональной сферы: автореф.дис….д-ра пед. Наук:13.00.08-М., 2011. – 42с.
16. Семенов В.С. культура и развитие человека.// Вопр.философии,1982.-№4 . – с.15-29
17. Сингатуллина Г.И. Развитие культуротворческих компетенций учащихся в условиях создания учебного музея: дис….канд.пед.наук:13.00.01-Казань, 2006. –206 с.
18. Сундеева Л.А. Культуротворческий подход к проектированию современных образовательных систем // Вектор науки ТГУ, 2010. №3(13). С.341-343
19. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. № 1
20. Kennedy G. Conditions for Language Learning // Focus on the Learner./ Ed. by Y. Oller and J. Richards. Newberry, 1973.
21. Lado R. Language Testing. – London, 1973.
22. Smith, M. K. (2005) ‘Competence and competencies’, the encyclopaedia of informal education. [www.infed.org/biblio/b-comp.htm]
23. 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.
24. Ясаревская О.Н. коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.
25. Павловская Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.
26. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
27. Жесткова Е.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 77-80.
28. Гайнуллина Л.Ф., Леонтьева Л.С. Право на коммуникацию: должное и сущее // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 217-225.
29. Тараскина Я.В. Современные педагогические технологии в иноязычном вузовском образовании // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 152-157.
30. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.

УДК 37.015.32

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

© 2016

**Белевич Наталия Александровна,** кандидат психологических наук, преподаватель, доцент кафедры управление персоналом и психологии, факультет социальных технологий
*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Северо-Западный институт управления РАНХиГС), Санкт-Петербург (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме реализации стандартов, прописанных в ФГОС дошкольного образования и профессиональном стандарте педагога в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования. Целью исследования было определить, какие именно факторы способствуют тому, чтобы человек, выбравший профессию педагога и решивший посвятить себя воспитанию детей в дошкольном образовательном учреждении, смог реализовать себя в полной мере и достичь профессионального мастерства, избежав профессиональных деструкций и раннего выгорания. Для достижения поставленной цели была поставлена задача разработать модель компетенций для воспитателей ГДОУ методом изучения критических инцидентов. Предлагается учесть не только формальные признаки выполнения поставленных задач, но и обратить внимание на условия для реализации, через личностные особенности педагогов. В статье подробно описывается процесс разработки компетенций на основе изучения поведенческих признаков, которые проявляются в работе успешных работников дошкольного образования, имеющих большой опыт работы и результаты их работы высоко оценены руководством, коллегами и родителями. В результате работы представлена уровневая модель компетенций педагогов дошкольного образования, разработанная методом изучения критических инцидентов, которую можно в дальнейшем использовать как дополнительный метод работы с педагогическими кадрами для проведения аттестации, подбора и планирования профессионального обучения.

**Ключевые слова:** педагоги дошкольного образования, профессиональные компетенции, профессиональные стандарты.

# PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION, AS A CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS

© 2016

**Belevich Natalia Alexandrovna,** candidate of psychological Sciences, lecturer, associate Professor of management and psychology, faculty of social technologies
*The Russian Presidential Academy Of National Economy And Public Administration (The North-West Institute of Management), St. Petersburg (Russia)*

**Abstract.** This article is devoted to the realization of the standard which is registered in the Federal State Educational Standard of the preschool education and professional standard of the educational specialist in the field of the preschool, the primary general, the basic general and the secondary general education. The objective of the study was to determine what factors contribute to the fact that a person who has chosen the profession of the teacher and decided to devote himself to the education of children in preschool educational institution, was able to realize themselves fully and to achieve professional excellence, avoiding professional destruction and early burnout. task to develop a competency model for educators GDOU method for studying critical incidents was set to achieve this goal. It is proposed to take into account not only formal characteristics of the fulfilment of the assigned tasks, and to pay attention to conditions for realization through personal qualities of the teachers for decision of the assigned problem. In this articlethere is a detailed description of the process of the competence designs which are based on the studying of the behavioural indications which are shown in a work of the successful workers of the preschool education who have a large workingexperience, and the result of their work has been highly appreciated by governance, colleagues and parents. As a result of working,it has been produced a model of the teacher competence of the preschool education, which had been cultivated with a method of the studying the critical incidents. This model can be used as a complementary method of the working with pedagogical staff for conducting a certification, selection and planning the professional education.

**Keywords**: teachers of the preschool education, professional competence, professional standard.

На сегодняшний день вопрос о качестве выполнения любой профессиональной деятельности, особенно связанной с воспитанием детей, стоит очень остро.

До сих пор, в каждом дошкольном образовательном учреждении, ощущается нехватка высококвалифицированных кадров [1-5], обладающих не только необходимыми знаниями и умениями, но и мотивацией к осуществлению данной деятельности.

Для решения этой проблемы неоднократно уделялось внимание разработке профессиональных требований и компетенций к педагогам дошкольного образования, разработан федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в котором прописаны основные принципы дошкольного образования, перечислены требования к структуре образовательной программы и её объему и есть отдельная глава о требованиях к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, где так же есть упоминание о требованиях к профессиональному развитию педагогических работников (ФГОС дошкольного образования от 17.10.2013) [6]. С 1 января 2017 года вступает в силу приказ Министерства труда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог”[7]. В разработанном стандарте подробно и грамотно перечислены требования к образованию и обучению, к опыту работы и особых условиях допуска к работе. Перечень необходимых умений и знаний тоже представлен очень основательно и соответствует главной цели - воспитанию и развитию здоровой личности ребенка как в психосоматическом, так и в образовательном аспекте. Но на наш взгляд, все прописанные стандарты, как бы хорошо продуманы они ни были, упираются в их субъективную реализацию, проходящую через призму человеческого фактора.

Целью нашего исследования было определить, какие именно факторы способствуют тому, чтобы человек, выбравший профессию педагога и решивший посвятить себя воспитанию детей в дошкольном образовательном учреждении, смог реализовать себя в полной мере и достичь профессионального мастерства, избежав профессиональных деструкций и раннего выгорания.

Для достижения поставленной цели была поставлена задача разработать модель компетенций [8] для воспитателей ГДОУ методом изучения критических инцидентов. Данный метод, разработанный Джоном Фланаганом, на наш взгляд, позволяет наиболее полно изучить работу дошкольного педагога через призму субъективного восприятия и реализации данной профес-

сии, т.к. прося людей сосредоточиться на наиболее критических ситуациях, с которыми они столкнулись, можно собрать данные о самых важных навыках и компетенциях. Опрашиваемые рассказывают яркие «краткие истории» о том, как они справились со сложнейшими, самыми важными участками своей работы и при этом обнаружили у себя компетенции для выполнения этой работы.

Преимущества метода «Интервью по критическим инцидентам» заключаются в следующем:

1. Эмпирическое определение компетенций.
2. Точность по части выраженности компетенций.
3. Определение алгоритмов. (Полученные данные могут точно показать, как лучшие исполнители управляются с конкретными рабочими заданиями или проблемами).
4. Создание данных для ассессмента, обучения или планирования карьеры. (Результатом интервью являются очень конкретные описания эффективных и неэффективных типов рабочего поведения, которые могут показать и научить других, что надо делать — и что не надо — на работе. Важный побочный результат этих интервью — обилие коротких рассказов о рабочих ситуациях и проблемах, которые можно использовать для разработки кейсов, имитаций и учебных ролевых игр. Можно проследить и оценить карьерный путь опрашиваемого, основываясь на том, когда, где и как он приобрел ключевые компетенции).

Для выполнения поставленной задачи было проведено интервью по критическим инцидентам с педагогами дошкольного образования, отвечающим следующим параметрам:

1. Педагог проработал в ГДОУ не менее 10 лет.
2. Педагог оценен как профессионал руководством ГДОУ.
3. Педагог имеет хорошие отзывы от родителей, как о профессионале, который умеет наладить образовательный процесс, контакт с детьми и родителями.
4. Педагогическое мастерство педагога высоко оценено коллегами по работе.
5. Сам педагог высказывает позитивное отношение к своей работе.

Было опрошено 10 воспитателей из разных дошкольных учреждений. На основе полученных данных были выделены поведенческие признаки, в дальнейшем определенные как выраженные способности, характерные для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Поведенческие признаки и характеристики, выделенные в результате анализа интервью по критическим инцидентам представлены в таблице № 1.

Выделенные характеристики в дальнейшем были сгруппированы в компетенции.

Так характеристики решительность; профессиональная смелость; профессиональная настойчивость; инициативность; творческий подход к профессии; преданность профессии; выраженная мотивация на работу; умение ставить цели и добиваться их; отказ от профессиональных шаблонов и построение собственного пути в профессиональном развития −получили название компетенция профессиональной настойчивости.

Группа характеристик − выраженный познавательный интерес; стремление к самообразованию; способность использовать критику для дальнейшего профессионального роста; умение осознать свои слабые стороны, профессиональные ошибки и преодолевать их в дальнейшем - были объединены и обозначены как компетенция профессионального развития.

Характеристики эмпатия и доброжелательность; способность прогнозировать реакцию других на свои действия; тактичность; забота о коллегах по работе, микроклимате коллектива были объединены в компетенцию под названием −компетенция социального взаимодействия.

Таблица 1 - Характеристики, выделенные в результате анализа интервью по критическим инцидентам.

| Цитата из интервью, характеризующая поведение профессионала | Способности / Характеристики |
|---|---|
| «Когда мне предложили попробовать себя в новом профессиональном направлении, я решилась. Мне нужно было сделать так, чтобы меня узнали как грамотного специалиста». | Решительность, профессиональная смелость. |
| «Я знаю что у меня хватит сил, для того чтобы изучить то, чего я не знаю». | Выраженный познавательный интерес. |
| «У меня было огромное желание работать, которое я проявила, плюс искренность и честность во всем». «…я должна постараться сделать все, чтобы мне поверили». | Выраженная мотивация на работу. |
| «…единственное что я сказала, это то, что я очень хочу научиться». «Активность нужно уметь проявлять». | Профессиональная настойчивость. |
| «….все замечания и предложения по улучшению работы, предложенные заведующий, были приняты во внимание и в дальнейшем осуществлены». | Способность использовать критику для дальнейшего профессионального роста. |
| «…я очень много читаю профессиональной литературы». | Стремление к самообразованию. |
| «Когда видишь проблему, хочется помочь, подсказать». | Эмпатия и доброжелательность. |
| «Ошибка была в том, что я ни с кем не проконсультировалась. Я думала, что я достаточно знаю, но оказалось все совсем не так». | Умение осознать свои слабые стороны, профессиональные ошибки и преодолевать их в дальнейшем. |
| «Если бы эта ситуация произошла сейчас, я корректно подошла бы к маме, без таких слов как «травмирование ребенка», просто сказала бы «Что у вас, как? Может, беспокоит что-то? Тревожит почему-то?»...». | Тактичность. Способность прогнозировать реакцию других на свои действия. |
| «Педагог должен владеть не общими инструментами, а индивидуальными. Вначале нас всех одинаково учат, но в дальнейшем, уникальность педагогики в том, что каждый педагог должен найти для себя те инструменты, которые действительно помогут в дальнейшей работе». «И тогда, на совещании, я предложила организовать группу для повышению квалификации специалистов. | Отказ от профессиональных шаблонов и построение собственного пути в профессиональном развитии. Творческий подход к профессии. Инициативность |
| «Да, я нашла свой инструмент в работе, и он настолько уже вошел в жизнь, что без него уже никак». | Умение ставить цели и добиваться их. |
| «…мы смогли образовать эту группу и объединить. Они перестали бояться своей профессии, бояться того, чего от них просят…» «...мы все-таки смогли образовать эту группу и объединить. Они перестали бояться своей профессии, она стала им интересна и подход стал не шаблонный, а рациональный и продуманный». | Забота не о личном результате, а об общем, как проявление лояльности к имиджу организации. Преданность к профессии. Наличие собственного мнения по профессиональным вопросам и аргументированное отстаивание своих слов. |
| «Я это сказала и соответственно сдержала свои слова. Я такой человек, если я сказала - я это сделаю.» | Демонстрация уверенного поведения. |

И последняя группа характеристик − наличие собственного мнения по профессиональным вопросам и аргументированное отстаивание своих слов; демонстрация уверенного поведения; умение контролировать свои эмоции, преодолевать обиды − получила название компетенция уверенного поведения.

Выделенные компетенции: профессиональная настойчивость, ориентация на профессиональное развитие, компетенция социального взаимодействия, уверенное поведение - несколько отличаются от тех, которые предлагались ранее. Основное их отличие - это то, что

их наличие можно считать основными условиями для развития личности в процессе профессионального становления. Именно наличие этих 4-х характеристик объединяет выбранных нами профессионалов, достигших высоких результатов в профессии и эти результаты не только видны со стороны руководителям, коллегам и потребителям продукта труда, но и самим воспитателям приносят удовлетворение, что способствует профилактике профессиональных выгораний и формированию профессиональных деструкций. Несомненным преимуществом, является тот факт, что выделенные компетенции разработаны на основе многолетнего успешного практического опыта, а не на основе теоретических умозаключений. Предложенные компетенции в дальнейшем можно использовать для оценки и аттестации педагогических работников, как дополнительную систему оценки профессиональных качеств, составляющих базу для перспективы дальнейшего профессионального развития. Для этой цели в дальнейшем проделана работа по разработке уровневой модели компетенций, с выделением поведенческих индикаторов и их оценки в баллах.

Компетенция профессиональной настойчивости.

0 баллов. Не берёт на себя инициативу ни в каких профессиональных вопросах, не ставит перед собой никаких профессиональных задач.

1 балл. Ставит перед собой профессиональные задачи и решает их традиционным способом.

2 балла. Ставит перед собой профессиональные задачи, если не получается решить их известным, традиционным способом, то отступается от намеченной цели.

3 балла. Умеет ставить перед собой профессиональные задачи и решать их с учетом многих обстоятельств и если задачу нельзя решить традиционным способом, ищет новые пути решения, не отступая от намеченной цели.

Компетенция профессионального развития.

0 баллов. Не стремится к самообразованию. Критику воспринимает как оскорбление личности.

1балл. Не отказывается от курсов повышения квалификации за счет организации. На критику реагирует остро и эмоционально, не делая никаких выводов.

2 балла. Повышает свой профессиональный уровень, читает профессиональную литературу, обменивается опытом с коллегами. На критику реагирует остро, но делает выводы.

3 балла. Самостоятельно повышает свой профессиональный образовательный уровень, читает профессиональную литературу, посещает семинары и тренинги, участвует в конференциях, обменивается опытом работы с коллегами. Самостоятельно находит курсы повышения квалификации и проходит их. Критику использует как “почву” для развития.

Компетенция социального взаимодействия.

0 баллов. Не умеет выстраивать эффективное и бесконфликтное межличностное взаимодействие с различными группами в обществе (дети, родители, коллеги, руководители). Общение бесконфликтное, не эффективное, безынициативное.

1 балл. Умеет взаимодействовать с различными группами людей, без конфликтов добиваться эффективности во взаимодействии без учета мнения других людей.

2 балла. Умеет взаимодействовать с различными группами людей, без конфликтов добиваться эффективности во взаимодействии, с проявлением доброжелательного отношения и чувства такта по отношению к другим людям.

3 балла. Умеет взаимодействовать с различными группами людей, умеет предупредить конфликтную ситуацию и прогнозировать реакцию других на свои действия. Проявляет заботу о комфортном состоянии других людей в процессе взаимодействия.

Компетенция уверенного поведения.

0 баллов. В обыденных рабочих ситуациях проявляет признаки постоянного сомнения в том, что делает, нуждается в постоянном одобрении, контроле. Никогда не имеет своего мнения по профессиональным вопросам.

1балл. В обыденных ситуациях, работает без дополнительного контроля, демонстрирует уравновешенность и уверенность в себе.

2 балла. Демонстрирует уверенность и настойчивость, но не приводит аргументов в пользу своего решения или мнения.

3 балла. Четко понимает свои профессиональной задачи и умеет их выполнить при любых помехах со стороны. Может выразить свое несогласие в профессиональных вопросах, и аргументировано отстоять свою точку зрения.

Для руководителей ГДОУ, заинтересованных не только в формальном выполнении задач, поставленных ФГОС и Профессиональными стандартами, но и в качественном исполнении профессиональных обязанностей работниками дошкольного учреждения, предложенная уровневая модель может быть существенным ориентиром в формировании требований к педагогическим кадрам при подборе или при планировании обучения.

Таким образом, разработанные компетенции демонстрируют основные факторы, которые способствуют стойко выраженной мотивации педагогов дошкольного образовательного учреждения и являются важными условиями для достижения профессионального мастерства, а так же для реализации поставленных задач в воспитательном и образовательном процессе дошкольников. Несомненным, является тот факт, что личностные особенности педагога отражаются не только на его личной успешности, но и на имидже всей системы дошкольного образования и, что наиболее важно, на формировании личности дошкольников, что является основной ценностью и национальным приоритетом страны.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Руденко И.В., Каракозова Н.Ю. Формирование технологической компетентности воспитателей детского сада в процессе дополнительного профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 139-142.

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

3. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. Совершенствование методико-математической подготовки бакалавров дошкольного и начального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 46-48.

4. Притуляк Л.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.

5. Лепешкина Е.Ю. Проблема формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя в психолого-педагогической науке // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 35-37.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н

8. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. – М.: Hippo, 2005. (Глава 10. Проектируем исследование компетенций).

УДК:373.24:159.9.072

# ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ НА РАЗВИТИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2016

**Борисова Светлана Петровна,** соискатель, старший преподаватель
*Кубанский государственный университет, Краснодар (Россия)*

**Аннотация.** Педагогическая система М. Монтессори возникла на основе гуманистических и социокультурных постулатов, предполагающих ориентацию на личность ребёнка, учёт его индивидуальных склонностей и особенностей. Она нашла поддержку в различных странах мира и была адаптирована к учебно-воспитательному процессу с учётом местной специфики. Вместе с тем, следует отметить, что в центре внимания большинства исследователей находятся различные педагогические аспекты системы М. Монтессори, т.е. она выступает объектом изучения, тогда как проблема её непосредственного влияния на личностное развитие детей проанализирована значительно меньше. В связи с этим важным и актуальным представляется эмпирическое исследование влияния педагогической системы М. Монтессори на развитие акмеологической сферы дошкольников. Достижению цели способствовали следующие задачи: 1) охарактеризовать результаты эмпирического изучения акмеологической сферы дошкольников на этапе констатирующего эксперимента; 2) представить программу воспитания на основе педагогической системы М. Монтессори; 3) охарактеризовать результаты эмпирического изучения акмеологической сферы дошкольников на этапе контрольного эксперимента. На основании проведённого нами исследования было выявлено, что в результате внедрения указанной педагогической системы интеллектуальные, коммуникативные и сенсорные особенности дошкольников существенно улучшились. Опыт показал, что применение технологии М. Монтессори позволяет эффективно учитывать индивидуально-психологические особенности детей дошкольного возраста и способствовать их акмеологическому развитию.

**Ключевые слова:** М. Монтессори, педагогическая система, гуманизм, дошкольный возраст, акмеология, интеллектуальное развитие, коммуникативное развитие, сенсорное развитие, режим дня, развивающие материалы, портфолио.

# THE INFLUENCE OF M. MONTESSORI EDUCATIONAL SYSTEM OF PRESCHOOLERS' ACMEOLOGICAL EVOLUTION

© 2016

**Borisova Svetlana Petrovna,** applicant, assistant professor
*Kuban State University, Krasnodar (Russia)*

**Abstract.** The educational system of M. Montessori is emerged on the basis of humanitarian and socio-cultural tenets, assuming an orientation on the individual child, the account of his individual inclinations and characteristics. It found support in various countries around the world and has been adapted to the educational process, taking into account local specificities. However, it should be noted that the focus of the majority of researchers are different pedagogical aspects of the Montessori system, i.e., it is an object of the study, whereas the problem of its direct influence on the personal development of children is analyzed much less. In connection with this important and relevant empirical research seems to influence M. Montessori educational system of preschoolers' acmeological evolution. Contributed to achieving the objective of the following tasks: 1) to describe the results of an empirical study of preschoolers' acmeological of ascertaining experiment; 2) to provide training program on the basis of M. Montessori educational system; 3) to describe the results of an empirical study of preschoolers' acmeological of control experiment. Based on the research conducted by us revealed that as a result of the introduction of this pedagogical system of intelligent, communicative and sensory characteristics of preschool children have improved significantly. Experience has shown that the use of M. Montessori technology allows effectively taking into account the individual psychological characteristics of preschool age children and contributing to their acmeological evolution.

**Keywords:** M. Montessori educational system, humanism, preschool age, acmeology, intellectual development, communicative development, sensory development, day treatment, educational materials, portfolio.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Учебно-воспитательная система всемирно известного итальянского педагога М. Монтессори создана в начале XX в. под воздействием социокультурной ситуации и базируется на различных научно-философских постулатах и гуманистических педагогических идеях. Научные интересы М. Монтессори были весьма широки и разнообразны. Создавая свою педагогическую систему, она творчески использовала достижения современной ей науки в области экспериментальной психологии, лечебно-исправительной педагогики, педагогической антропологии и гигиены. Фундаментом педагогической теории М. Монтессори стала вера в возможности ребёнка, которые усиливаются благодаря «впитывающему уму» при правильном воспитании, в основе которого лежит принцип свободы. Для М. Монтессори свобода в воспитании - это создание наиболее благоприятных условий для телесного роста и душевного развития детей, в связи с чем особое внимание в её системе отводится тщательно продуманной организации воспитывающей среды. Предполагается, что отличительными чертами детей, воспитанных по этой системе, являются: быстрая и хорошая адаптация в различных жизненных ситуациях, стремление к самостоятельному разрешению самых трудных проблем, а также умение работать индивидуально и в группах, свободно общаться и умело распоряжаться своим временем. Современная социокультурная ситуация предполагает максимальный учёт индивидуально-личностных особенностей подрастающего поколения, следовательно, целесообразной является экспериментальная проверка значимости и эффективности педагогической системы для развития акмеологической сферы дошкольников.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Движение М. Монтессори распространено более чем в 80 странах мира и прошло испытание временем, особенно широко – в США, Англии, Испании, Индии, Голландии. Прогрессивные педагогические идеи М. Монтессори созвучны с концепциями ее выдающихся современников – З. Фрейда [1] (роль раннего обучения детей), Ж. Пиаже [2] (развитие интеллекта и мышления), Э. Эриксона [3] (возрастная периодизация), К. Роджерса [4] (гуманистические взгляды на ребенка и учителя). К зарубежным исследователям педагогического творчества М. Монтессори относятся Р. Крамер [5], М. Леффлер [6], Д. Миллер [7], Н. Рэмбуш [8], Э. Стэндинг [9] Д. Тернер [10], М. Торренс [11] и др. Среди наиболее ярких представителей отечественной научной мысли, ана-

лизировавших и адаптировавших идеи М. Монтессори к российским реалиям, следует назвать Ю.И. Фаусек [12] и Б.И. Хачапуридзе [13]. К современным исследователям различных аспектов педагогического наследия М. Монтессори относятся Т.Г. Белова [14], И.И. Дьяченко [15], Н.А. Каргапольцева [16], Л.А. Максутова [17], В.П. Никитина [18], А.Н. Никольская [19], М.Г. Сорокова [20] и др. Вместе с тем, следует отметить, что в центре внимания указанных исследователей находятся, преимущественно, различные педагогические аспекты системы М. Монтессори, т.е. она выступает объектом изучения, тогда как проблема её непосредственного влияния на личностное развитие детей проанализирована значительно меньше. В связи с этим важным и актуальным представляется эмпирическое исследование влияния педагогической системы М. Монтессори на развитие акмеологической сферы дошкольников.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Вышесказанное позволяет сформулировать цель статьи – охарактеризовать динамику развития акмеологической сферы детей дошкольного возраста в результате внедрения программы воспитания на основе педагогической системы М. Монтессори. Достижению цели способствуют следующие задачи: 1) охарактеризовать результаты эмпирического изучения акмеологической сферы дошкольников на этапе констатирующего эксперимента; 2) представить программу воспитания на основе педагогической системы М. Монтессори; 3) охарактеризовать результаты эмпирического изучения акмеологической сферы дошкольников на этапе контрольного эксперимента.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* С целью изучения акмеологического развития дошкольников на этапе констатирующего эксперимента мы использовали диагностический аппарат, включавший в себя: 1) комплекс «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова); 2) комплекс методик «Диагностика коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста» (Т.П. Авдулова, Г.Р. Хуреева); 3) комплекс методик «Диагностика развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника» (М.А. Нгуен); 4) тест креативности Э. Торренса.

С целью определения уровня акмеологического развития личности дошкольников экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента мы провели кластерный анализ. Первый кластер включает в себя 40% дошкольников. Проведённый анализ выявил, что они обладают достаточным уровнем развития речевой и мыслительной деятельности: значения параметров, характеризующих особенности внимания, памяти, коммуникативных способностей и различных типов мышления, варьируются в пределах среднего уровня, или нормы. С точки зрения поведенческого аспекта данные дошкольники, в целом, вписываются в коллектив, заинтересованы в общении и поддержании хороших отношений с другими детьми. Вместе с тем, их кругозор достаточно узкий, коммуникация, чаще всего, сводится к совместной игровой деятельности с ровесниками. Сверстники для них, в большей степени, являются объектами действия, а не самостоятельными субъектами. Дети, объединяемые первым кластером, достаточно пассивны, редко проявляют инициативу, не стремятся к лидерству. Они достаточно конформны, в случае конфликтной ситуации склонны подчиниться, не настаивать на своём мнении. Их уравновешенность положительно воспринимается другими детьми, они приняты в коллективе сверстников, однако никакими особыми навыками и умениями не отличаются. В общении со взрослыми данные дошкольники, чаще всего, избирают тактику подчинения. Они выполняют просьбы и поручения, ориентированы на взаимодействие. Их познавательные и креативные способности соответствуют возрастной норме. Таким образом, мы определяем их уровень акмеологического развития как средний.

Второй кластер охватывает 35% детей. При определении ключевых интеллектуальных способностей этих дошкольников было выявлено, что их коммуникативные и мыслительные процессы характеризуются как хорошие и высокие. Они быстро ориентируются в ситуации, внимательны, обладают развитой памятью и речевыми навыками, хорошим интуитивным и логическим мышлением. Эти дети часто являются лидерами среди сверстников, у них высокий социометрический статус, развитая способность к согласованным действиям. Представители второго кластера характеризуются сформированным образом сверстника, в большей степени ориентированы на личностное, чем на предметное общение. Они заинтересованы в общении с широким кругом людей на разнообразные темы, чаще всего ориентированы на стратегию сотрудничества как со сверстниками, так и со взрослыми. Эти дети популярны, поскольку доброжелательны и внимательны к окружающим, в любой ситуации склонны к конструктивным способам разрешения проблем. Проведённый анализ выявил у них высокий уровень эмоционального интеллекта. Данные дошкольники обладают явно выраженными познавательными и творческими потребностями. Они не ограничиваются предложенными игровыми ситуациями, склонны проявлять изобретательность, фантазию как в активной физической деятельности, так и в творческих работах. Вышесказанное позволяет определить их уровень акмеологического развития как средне-высокий.

Третий кластер объединяет собой 25% дошкольников. Исследование их интеллектуальных способностей показало, что их мыслительные и речевые навыки, а также внимательность и зрительно-моторная координация развиты слабо. Данные дошкольники обладают низким социометрическим статусом, у них неразвиты навыки продуктивного взаимодействия со сверстниками. Другие дети либо не интересуют их, либо вызывают отрицательные чувства, соответственно, можно говорить об отсутствии способности к согласованности действий, чувствительности к сверстнику. Представители третьего кластера замкнуты на общение в узком кругу, безынициативны, пассивны. В случае конфликтной ситуации склонны проявлять упрямство, не готовы к компромиссам, не могут выбрать конструктивную линию поведения. При отсутствии раздражителей склонны замыкаться в себе, избегать общения с другими детьми и взрослыми. Таким образом, эмоциональный интеллект этих дошкольников находится на низком уровне. Проведённый анализ позволяет охарактеризовать познавательные потребности и стремления данных дошкольников как низкие, несформированные. Их творческие способности также невысоки, ниже нормы. Таким образом, их уровень акмеоогического развития является низким.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что диагностика дошкольников на этапе констатирующего эксперимента выявила ряд сложностей индивидуально-психологического характера, по меньшей мере, у 65% детей (представители первого и третьего кластеров). В соответствии с полученными результатами, в рамках формирующего этапа нашего исследования был реализован психолого-педагогический проект, предполагающий воспитание детей дошкольного возраста на основе педагогической системы М. Монтессори. Педагоги дошкольных учреждений, участвующих в эксперименте, прошли обязательный курс профессиональной подготовки. В процессе освоения дополнительного профессионального образования педагогические работники не только познакомились с научными основами педагогической системы М. Монтессори и практическими приёмами организации работы с дошкольниками, освоили способы использования в образовательной практике классических Монтессори-материалов, но и потренировались в разработке собственных дидактических пособий для оснащения среды Монтессори-групп.

Особое значение придавалось тому, чтобы педагоги приняли задачу Монтессори-воспитателя: помочь ребенку организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, в наиболее полной мере реализовать свой потенциал, стать подлинно самостоятельным, исполненным чувства собственного достоинства и уважения к окружающим. Лекции, семинары, практические занятия и стажировка были направлены на развитие, прежде всего, гуманистической культуры будущего Монтессори-педагога и становление позиции партнера, образца для подражания, помощника и защитника. Монтессори-группы получили классическое оборудование: детям представилась возможность заниматься с разнообразными развивающими материалами и выполнять упражнения из повседневной практической жизни (застегивание пуговиц, переливание и пересыпание, уход за цветами и т.п.), развивать самостоятельность в различных видах деятельности и овладевать сенсорными эталонами (упражнения на различение форм, размеров, цветов, звуков и т.п.), знакомиться с основами грамотности (развитие речи и математических представлений) и расширять кругозор. Реализация образовательной программы в Монтессори-группе предполагает единство организации ухода и присмотра за детьми и их образования, поэтому большое значение отводится режимным моментам. Подготовка к приему пищи и еда, подготовка к прогулке и сама прогулка, подготовка ко сну, а также уход за собой и окружающей средой приобретают дидактический смысл. Педагоги продумывают тонкости организации ежедневной жизни группы, чтобы у детей своевременно сформировались навыки самообслуживания, помощи друг другу, умение разрешать конфликты, учитывают потребности и особенности, находящихся рядом людей и другие социальные навыки. В работе используются разные виды и формы деятельности (индивидуальная, подгрупповая, групповая, самостоятельная), их гибкое сочетание планируется коллегиально педагогическим коллективом группы.

Коллекция детских работ собирается воспитателями Монтессори-групп в индивидуальное портфолио ребенка и периодически анализируется педагогом в соответствии с поставленной им задачей. Портфолио наглядно демонстрирует прогресс в развитии ребенка и наряду с дневниками педагогических наблюдений и картой достижений ребенка представляется на обсуждение с родителями и другими заинтересованными участниками образовательного процесса (психологом, врачом, старшим воспитателем детского сада). Любой документ детского портфолио является результатом умения ребенка довести начатое дело до конца и естественным образом, без специальных взрослых назиданий, приучает детей ценить сам труд и его результаты. Воспитатели Монтессори-групп ведут индивидуальные карты достижений ребенка, которые необходимы для оптимизации работы с группой детей и обеспечения индивидуального образовательного маршрута, а в целом – для поддержки индивидуальности воспитанника Монтессори-группы. Во всех дошкольных учреждениях, получивших комплекты Монтессори-материалов, оборудована специальная развивающая предметно-дидактическая среда, оснащенная классическими и самостоятельно подготовленными пособиями, что позволяет детям выбирать деятельность по своим интересам и потребностям. В Монтессори-группах групповая комната, разделена на тематические зоны, правильно организованное рабочее пространство помогает ребёнку лучше ориентироваться в многообразии дидактических материалов и развиваться в своем темпе (не ускоряя и не замедляя развитие дошкольника). Разделение Монтессори-группы на тематические зоны позволяет структурировать получаемую информацию, а также поддерживать порядок, развивая регулятивные и познавательные способности детей.

В течение работы по программе воспитания дошкольников на основе педагогической системы М. Монтессори мы фиксировали достижения детей, анализировали изменения в их интеллектуальном, коммуникативном, сенсорном развитии. После окончания формирующего эксперимента мы провели повторное диагностирование акмеологического развития детей. Эмпирическое исследование на этапе контрольного эксперимента осуществлялось по тому же принципу, что и на этапе констатирующего эксперимента. Проведённый анализ эмпирических данных позволил распределить дошкольников по трём кластерам. Первый кластер включает в себя 40% дошкольников. Проведённое нами исследование выявило, что данные испытуемые характеризуются высоким уровнем сформированности мышления, памяти и речевого развития. Они популярны среди сверстников, отличаются высокой согласованностью действий, положительным отношением к окружающим, активностью в общении. Во взаимодействии с другим детьми и со взрослыми данные дошкольники избирают, преимущественно, тактику сотрудничества, склонны к конструктивному решению проблем, инициативны. Обладают развитой познавательной сферой, высоким уровнем эмоционального интеллекта и креативности. Их уровень акмеологического развития мы характеризуем как высокий.

Второй кластер объединяет собой 32% детей. Эти дошкольники обладают средним либо хорошим уровнем развития памяти, внимания, речевого и интеллектуального развития. В детском коллективе они находятся в статусе принятых, характеризуются средним уровнем сформированности образа сверстника и способности к согласованности действий. В отдельных случаях они готовы взять на себя роль лидера, но, в целом, предпочитают общение с узким кругом сверстников, редко проявляют инициативу. Во взаимоотношениях с взрослыми склонны к подчинению, достаточно избирательны в коммуникативных контактах. Данные дошкольники характеризуются средним уровнем познавательных потребностей и способностей, эмоционального интеллекта и креативности. Таким образом, уровень акмеологического развития представителей второго кластера мы оцениваем как средний. Третий кластер охватывает 28% испытуемых. Диагностика данных дошкольников показывает, что их уровень интеллектуального и речевого развития, а также памяти и мыслительных способностей может быть охарактеризован как средний, в ряде случаев – как средне-низкий. Эти дети относятся к категории принятых в коллективе, однако у них есть проблемы в общении. Они пассивны, безынициативны, коммуницируют с ограниченным количеством сверстников, проявляют неконструктивные способы поведения. Полученные данные позволяют говорить о низком уровне эмоционального интеллекта представителей третьего кластера, а также среднем уровне познавательных и креативных способностей. Вышесказанное позволяет нам определить уровень их акмеологического развития как средне-низкий.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, если на этапе констатирующего эксперимента низкий уровень акмеологического развития был зафиксирован у 25% дошкольников, средний – у 40%, высокий – у 35%, то на этапе контрольного эксперимента соотношение существенно изменилось: средне-низкий уровень выявлен у 28%, средний – у 32%, высокий – у 40%. Опыт показал, что применение технологии М. Монтессори позволяет эффективно учитывать особенности психофизиологического развития детей дошкольного возраста. Результатом внедрения проекта стала развивающая Монтессори-среда в детских садах, которая позволит обеспечивать социализацию и индивидуализацию детей; педагоги, внедряющие эффективные формы и методы работы с детьми, способствующие формированию у дошкольников мотивации к познанию и творчеству; дети, которые на этапе завершения дошкольного обра-

зования положительно относятся к окружающему миру и обладающие чувством собственного достоинства, инициативные и самостоятельные, успешные и достойные личности в будущем.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Фрейд З. Введение в психоанализ. Белгород; Харьков: Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2015. 480 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. М.: РИМИС, 2008. 416 с.
3. Эриксон Э. Детство и общество. СПб: Летний сад, 2000.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс; Универс, 1994. 480 с.
5. Kramer R. Maria Montessori. A Biography. Westview Press, 1988. 410 p.
6. Loeffler M. Montessori in Contemporary American Culture. Portsmouth. NH: Heinemann, 1992.
7. Miller J.K. The Montessori Elementary School and Its Curriculum. Montessori Development Foundation, 1974. 178 p.
8. Rambusch N. Learning how to Learn: An American Approach to Montessori. American Montessori Society, 1988. 180 p.
9. Standing E.M. Maria Montessori: Her Life and Her Work. Cosmo Publication. 2008.
10. Turner J. Montessori Play And Learn: A Parent's Guide to Purposeful Play from Two to Six. Joy Starrey Turner's Books, 1992.
11. Torrence M. Best Practices in Montessori Education. American Montessori Society, 2004.
12. Фаусек Ю.И. Детский сад Монтессори. М.: Карапуз, 2007.
13. Исследования о новых дидактических материалах для детских садов / Под ред. Р.Г. Натадзе, Б.И. Хачапуридзе. Тбилиси: Заря Востока, 1946. 303 с.
14. Белова Т.Г. Развитие исследовательской деятельности учащихся в Монтессори-образовании: Дис. канд. пед. наук. Оренбург, 2011. 267 с.
15. Дьяченко И.И. Педагогическая теория Марии Монтессори в общественном дошкольном воспитании России первой половины XX века: Дис. канд. пед. наук. Мурманск, 2000. 167 с.
16. Каргапольцева Н.А. Социализация и воспитание личности в Монтессори-образовании: Дис. д-ра пед. наук. Оренбург, 2000. 378 с.
17. Максутова Л.А. Реализация педагогического наследия М. Монтессори в профессиональной подготовке учителя: Дис. канд. пед. наук. Казань, 2010. 197 с.
18. Никитина В.П. Педагогические условия саморазвития младшего школьника в учебной деятельности на основе метода М. Монтессори: Дис. канд. пед. наук. Петрозаводск, 2007. 230 с.
19. Никольская А.Н. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США: Дис. канд. пед. наук. М., 2009. 234 с.
20. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори в парадигме реформаторской педагогики: Дис. д-ра пед. наук. М., 2004. 216 с.

УДК 378.147:004

# ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГЕОМЕТРИИ В LMS MOODLE

© 2016

**Букушева Алия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Геометрия»
*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)*

**Аннотация**. Отрасль информационных технологий является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей как в мире, так и в России. Перед системой высшего образования ставится задача повышения качества подготовки IT-специалистов. Выпускник направления бакалавриата «Математика и компьютерные науки» в своей профессиональной деятельности использует математические методы и компьютерные технологии, решает различные задачи с использованием математического моделирования процессов, объектов и программного обеспечения. Современному исследователю для решения задач математического моделирования необходимо овладеть основами компьютерной геометрии. В статье представлен опыт разработки электронного образовательного курса по дисциплине «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» на механико-математическом факультете Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (СГУ). Данный курс разработан на платформе LMS MOODLE. Применение электронного курса в учебном процессе позволяет преподавателю эффективно организовать самостоятельную работу студентов. Интернет-ресурсы позволяют организовать внеаудиторную работу студентов для изучения теоретических вопросов, ознакомления с языком программирования Wolfram Language. Такие элементы курса как вторичный глоссарий, задание дают возможность студентам играть активную роль в пополнении учебно-методического комплекса, обогащая курс информационными продуктами собственной деятельности.

**Ключевые слова**: высшее образование, самостоятельная работа студентов, компьютерная геометрия и геометрическое моделирование, математика и компьютерные науки, электронный образовательный курс, LMS MOODLE, Wolfram технологии.

# ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN STUDYING COMPUTER GEOMETRY IN LMS MOODLE

© 2016

**Bukusheva Aliya Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Geometry»
*Saratov National Research State University by N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia)*

**Abstract**. The information technology industry is one of the fastest growing industries in the world and in Russia. The system of higher education faces the problem how to improve the qualification of IT-specialists. A Bachalor graduate of "Mathematics and Computer Science" specialization uses mathematical methods and computer technology in his professional career, solves various problems using mathematical modeling of processes, objects and software. Nowadays modern researchers need to master the knowledge of the basics of computer geometry in order to solve mathematical modeling problems. The article describes the experience of e-training course introduction on the subject "Computer geometry and geometric simulation" at the Mechanics and Mathematics Department of Saratov State National Research University by N.G. Chernyshevsky (SGU). This course is developed on the platform LMS MOODLE. The use of e-learning in the educational process allows a teacher to organize independent work of students effectively. Online resources allow teachers to organize extra class activities of students and give them possibility to study theoretical issues and familiarize with the Wolfram Language programming. Due to such elements of the course as secondary glossary students are enabled to play an active role in formation and addition of the educational complex, enriching it with information and data as a feedback of their own activities.

**Keywords**: higher education, independent work of student, computer geometry and geometric simulation, mathematics and computer science, e-learning course, LMS MOODLE, Wolfram technology.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Развитие информационных технологий, федеральные государственные стандарты, внедряющиеся сегодня в российском образовании, принятие Стратегии развития отрасли информационных технологий в РФ на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года [1], Концепции развития российского математического образования [2] определяют новое качество образовательных результатов. Необходимо организовать таким образом подготовку будущих бакалавров в области математики и компьютерных наук, чтобы выпускники вуза оказались бы компетентными специалистами в решении своих профессиональных задач. В соответствии с новыми образовательными стандартами, на самостоятельную работу студентов отводится значительно больше времени в общей трудоемкости дисциплин. Кроме того, согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования по всем направлениям подготовки и для всех уровней каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде организации [3]. Согласно Части 3 статьи 16 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4], электронная информационно-образовательная среда, включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

В настоящее время информационная образовательная среда создана и функционирует во всех вузах. Она используется для организации дистанционного обучения, как среда дистанционной поддержки очного обучения. Электронная информационно-образовательная среда СГУ включает в себя: официальный сайт СГУ (www.sgu.ru); электронную библиотечную среду СГУ (http://library.sgu.ru); портал балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов (http://cdobars.sgu.ru/); образовательный портал IpsilonUni системы дистанционного образования СГУ (http://ipsilon.sgu.ru/); порталы системы создания и управления курсами Moodle (http://course.sgu.ru/ и http://school.sgu.ru/). Согласно положению об электронных образовательных ресурсах в системе создания и управления курсами Moodle, действующем в СГУ, электронный образовательный ресурс – это совокупность учебных, учебно-методических и/или контрольно-измерительных материалов, представленная в виде определенной информационно-технологической конструкции, удобной для изучения и использования в процессе обучения [5].

Основными задачами при применении системы создания и управления курсами Moodle являются: оптимизация деятельности профессорско-преподавательского состава, работающего с элементами электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; создание дополнительной электронной информационно-образовательной среды, позволяющей осуществлять индивидуальный подход в образовательном процессе; обеспечение образовательного процесса СГУ новыми учебно-методическими и контрольно-измерительными материалами, соответствующими динамичным изменениям современной науки и практики; поддержка концепции непрерывной подготовки специалистов на базе СГУ [5]. Особую роль электронные образовательные ресурсы играют в процессе самостоятельной работы студентов.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы*. Проблемы использования информационных и коммуникационных технологий в сфере образования исследуются Я.А. Ваграменко, Т.Н. Носковой, О.А. Козловым, Л.П. Мартиросян, И.В. Роберт, Е.К. Хеннером и др. В многочисленных исследованиях отмечается, что процесс самостоятельного освоения знаний студентами должен носить индивидуализированный характер и происходить в новых информационных условиях [6-9]. По мнению исследователей, «если организовать эту часть образовательной деятельности в новом «педагогическом ключе», то можно достичь заметных, значимых изменений в профессиональном сознании нового поколения выпускников вузов» [7, С. 80]. Следовательно, необходим электронный контент, обеспечивающий самостоятельную индивидуальную деятельность обучающихся с использованием современных информационных средств. Для организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий используют следующие платформы: TrainingWare Class, Claroline LMS, Learning Activity Management System, Sakai и др. Наиболее популярной платформой является система создания и управления курсами LMS Moodle (Learning Management System Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [10].

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных применению электронных образовательных ресурсов в подготовке будущих бакалавров и магистров, многие вопросы требуют разрешения. В частности, актуальной является проблема активизации самостоятельной работы студентов при изучении компьютерной геометрии на основе использования Moodle.

При разработке электронного ресурса по компьютерной геометрии мы учитывали требования, описанные в работах [6-9, 11-13]. Электронный курс должен выполнять следующие функции: эффективно управлять деятельностью обучаемого по изучению учебной дисциплины; стимулировать учебно-познавательную деятельность; обеспечивать рациональное сочетание различных видов учебно-познавательной деятельности с учетом дидактических особенностей каждой из них и в зависимости от результатов освоения учебного материала; рационально сочетать различные технологии представления материала (текст, графику и др.); при размещении в сети обеспечивать организацию виртуальных семинаров, дискуссий и других занятий на основе коммуникационных технологий [6, С. 65]. Кроме общих требований, мы учитывали требования предъявляемые к содержанию и структуре электронных образовательных ресурсов. Для обеспечения самостоятельной работы необходимо включать в систему требований следующие: реализация четкой логики изложения теоретического материала с возможностью прослеживания обучаемыми всех цепочек рассуждений с помощью специальных схем; четкость постановок задач; подробное комментирование примеров выполнения заданий, хода решения учебных и прикладных задач; использование различных методов и средств активизации познавательной деятельности обучаемых (изучение проблемных ситуаций, задачи исследовательского характера и т.п.) [6, С. 66]. К перечисленным требованиям Т.Н. Носкова и Т.Б. Павлова добавляют следующие:

– необходимо проводить постоянный «мониторинг» предметной области, отслеживание динамики изменения взглядов в проблемном поле дисциплины, появления новой информации, дающей ключи к пониманию практической значимости осваиваемого знания, к встраиванию его в общую научную систему и контекст профессиональной деятельности;

– в электронном курсе должны находить отражение образовательные и научные источники информации на разных языках, предусмотрены виды самостоятельной работы студентов, в результате которой предоставляются в общее использование рефераты или переводы полезных иноязычных текстов;

– стратегия построения ресурсов электронной среды должна ориентироваться на индивидуальный образовательный путь [8].

Электронный курс включает в себя следующие функциональные блоки: информационно-содержательный (общие сведения об изучаемой дисциплине, методические рекомендации по работе с электронными материалами); контрольно-коммуникативный (фонд оценочных средств), коррекционно-обобщающий (результаты педагогического мониторинга образовательного процесса: итоговые результаты учебной работы обучающегося, диагностика учебно-познавательной деятельности, анализ результатов различных видов контроля) [6, 11, 13].

*Формирование целей статьи (постановка задания)*. В статье представлен опыт использования системы LMS Moodle при изучении дисциплины «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» студентами, обучающимися по направлению «Математика и компьютерные науки» в СГУ. Подробно описано применение некоторых элементов электронного образовательного курса при организации самостоятельной работы студентов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов*. Компьютерная геометрия занимается общим компьютерным моделированием, связанным с визуализацией геометрических моделей. Компьютерная геометрия включает в себя вычислительную геометрию, но ограничивается ей. В рамках компьютерной геометрии создаются модели таких сложных объектов, как многообразия, неевклидовы геометрии, геодезический поток на поверхности, множество решений дифференциального уравнения и др. [14].

Целью учебной дисциплины «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» является формирование и развитие у студентов практических навыков моделирования геометрических объектов и создания визуализации с помощью компьютерных технологий.

Задачами дисциплины являются: изучить математический аппарат, необходимый для моделирования геометрических объектов, освоить современные компьютерные технологии для изображения и моделирования геометрических объектов, познакомить студента с основами компьютерного геометрического моделирования, которое позволяет сделать работу математика более эффективной.

В результате освоения дисциплины «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» формируются следующие компетенции (нумерация приведена согласно действующему Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 02.03.01 – «Математика и компьютерные науки (уровень бакалавриата)»:

- общекультурные компетенции: способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные,

этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6); способность к самоорганизации и к самообразованию (ОК-7);

- общепрофессиональные компетенции: способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-2); способность находить, анализировать, реализовывать программно и использовать на практике математические алгоритмы, в том числе с применением современных вычислительных систем (ОПК-4);

- профессиональные компетенции: способность использовать методы математического и алгоритмического моделирования при решении теоретических и прикладных задач (ПК-5); способность передавать результат проведенных физико-математических и прикладных исследований в виде конкретных рекомендаций, выраженной в терминах предметной области изучавшегося явления (ПК-6).

В качестве основного программного средства для проведения лабораторных занятий по дисциплине «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» в СГУ выбрана система компьютерной математики Wolfram Mathematica. В научно-методической литературе возможности Mathematica в решении математических задач проанализированы в работах В.З. Аладьева, Д.Бурланкова, Е.Г. Давыдова, Т.В. Капустиной, В.Б. Таранчук и других. В МГУ им. М. В. Ломоносова пакет Mathematica выбран в качестве основного программного средства для практикума по компьютерной геометрии [14]. Создание интерактивных образовательных ресурсов с использованием Wolfram Mathematica описано в [15]. Некоторые Wolfram технологии и их применение в обучении компьютерной геометрии рассмотрены в [16]. Принципы обучения геометрии с использованием системы Mathematica рассмотрены в [17].

Для проведения лабораторных занятий, организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов, а также подготовки к текущему контролю и промежуточной аттестации нами был разработан электронный образовательный курс на базе LMS Moodle (http://course.sgu.ru). Изучение материала электронного курса проходит параллельно с очным обучением.

Электронный образовательный курс основывается на рабочей программе учебной дисциплины и имеет следующую структуру. Первый модуль содержит элементы рабочей программы дисциплины: титульный лист рабочей программы дисциплины, структуру и содержание дисциплины; данные для учета успеваемости в балльно-рейтинговой системе; учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (основная и дополнительная литература, Интернет-ресурсы); сведения об авторах-разработчиках рабочей программы.

Каждый модуль дисциплины включает следующие элементы: теоретический материал, фонд оценочных средств: задания для лабораторных работ; варианты контрольной работы; методические рекомендации по написанию контрольной работы; тестовые задания для организации промежуточного контроля; вопросы для самостоятельного изучения; список литературы к учебному модулю.

Теоретический материал курса представлен в виде элементов «лекция», где каждый блок содержит теоретические сведения и тестовые вопросы, при неправильном ответе на которые система возвращает студента к повторному изучению теории. Для организации самостоятельной работы и подготовки к лабораторным занятиям используется элементы курса:

- «страница» – это ресурс курса, который позволяет преподавателю создать веб-страницу с помощью текстового редактора; веб-страница может отображать текст, изображения, звук, видео, веб-ссылки и внедренный код;
- «файл» – это ресурс курса, который позволяет разместить в заданном разделе курса ссылку на файл, загруженный в LMS Moodle;
- «папка» позволяет преподавателю отображать несколько смежных файлов в одной папке;
- «книга» позволяет преподавателю создать многостраничный ресурс, подобный книге, с главами и подглавами; книги могут содержать медиа-файлы, а также длинную текстовую информацию, которая может быть разбита на разделы;
- «гиперссылка» – это ресурс курса, который позволяет преподавателю разместить веб-ссылку как ресурс курса. Гиперссылка может быть связана с любым ресурсом, который находится в свободном доступе в Интернете.

В обучении компьютерной геометрии используем следующие интернет-ресурсы: WolframAlpha, Wolfram Language & System «Documentation Center» (http://reference.wolfram.com/language/), MathWorld (mathworld.wolfram.com), Wolfram Demonstrations Project, Wolfram Programming Lab.

Интернет-ресурсы WolframAlpha, Wolfram Language & System «Documentation Center», виртуальная лаборатория Wolfram Programming Lab используется для изучения языка программирования Wolfram Language. Например, выполняя построение кривых или поверхностей с помощью WolframAlpha, можно познакомиться с написанием простого кода на языке Wolfram Language, а на занятии, работая с лицензионной программой Mathematica, можно решать более сложные задачи [18].

В условиях глобального развития информационной среды современный специалист не может ограничивать себя электронными ресурсами на родном языке. Как отмечают авторы статьи [8, С. 135], “иноязычная компетенция, гибкое использование инструментов автоматизированного перевода текстов и веб-страниц позволяет человеку сегодня становиться полноценным членом международного профессионального сообщества, получать доступ к новейшей информации и знаниям”. В разработанном электронном курсе для изучения некоторых теоретических вопросов студентам рекомендуется использовать англоязычную математическую онлайн энциклопедию MathWorld. В онлайн энциклопедии по некоторым определениям имеются коды программ (в формате nb), которые визуализируют рассматриваемое понятие или представляют необходимые вычисления.

В электронном курсе также имеется гиперссылка на Wolfram Demonstrations Project. На сайте представлена коллекция интерактивных программ, написанных на языке Wolfram Language. Все демонстрации имеют краткое описание решаемой задачи и демонстрации доступны для скачивания в форматах nb и cdf. Решения некоторых задач имеют открытый исходный код. Интернет-ресурс Wolfram Demonstrations Project можно использовать для изучения следующих тем по дисциплине «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование»: сплайны, кривые Безье, триангуляция. На сайте имеется большое количество примеров решения задач по геометрии на визуализацию и вычисление геометрических объектов.

Использование рассмотренных интернет-ресурсов, позволяет организовать внеаудиторную работу студентов для изучения теоретических вопросов, ознакомления с языком программирования Wolfram Language.

Электронный курс содержит разноуровневые математические задачи. Приведем примеры задач. Задачи репродуктивного уровня позволяют оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины. Например, а) построить изгибание: простого куска цилиндра на простой кусок плоскости; простого куска

плоскости на простой кусок конуса; катеноида в геликоид; б) на гиперболическом параболоиде визуализировать прямолинейные образующие, проходящие через динамически заданную точку поверхности. Положение точки задать двумерным слайдером. Изучить взаимное положение образующих одного семейства.

Задачи реконструктивного уровня позволяют оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей. Например, а) нахождение и визуализация: локсодром на поверхностях; геодезических на поверхностях; б) на сфере точки (динамически их меняя), дугу между точками, вывести на экран расстояние между точками.

Задачи творческого уровня позволяют оценивать и диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Например, а) изобразить индикатрису Дюпена на торе; б) для данной поверхности визуализировать геодезическую, выходящую из данной точки в данном направлении. Обеспечить динамическое изменение точки, направления и длины геодезической. Изучить поведение геодезических на поверхности вращения (визуализировать теорему Клеро об угле между геодезической и меридианом.

Подбор индивидуальных заданий по компьютерной геометрии для студентов является важной и сложной задачей. Анализ рабочих программ по дисциплине «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» для направления «Математика и компьютерные науки» показал, что в содержании дисциплины, как правило, можно выделить две части: инвариантную и вариативную. Первая часть посвящена таким вопросам, как: решение задач дифференциальной геометрии, сплайны и кривые Безье, поверхности Безье. Вторая часть содержания определяется научными исследованиями авторов рабочей программы и кафедры, реализующей данную дисциплину.

На четвертом курсе будущие бакалавры-математики получают возможность изучения геометрических курсов, таких как «Гладкие многообразия и управляемые системы», «Группы и алгебры Ли», «Симплектическая геометрия и гамильтоновы системы». В этой связи дисциплина «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» играет особую роль [19]. Использование прикладных программ позволяет студенту взглянуть на ранее изученный материал с единой точки зрения. В качестве примера можно указать на задачу классификации трехмерных алгебр Ли. Решая эту задачу, студент сталкивается с необходимостью одновременно использовать объекты всех изучаемых ранее геометрических дисциплин. Студент получает возможность получить довольно ясную картину современных геометрических исследований, и тем самым, быть приобщенным к исследованиям, проводимым в настоящее время сотрудниками кафедры геометрии Саратовского государственного университета. В электронной курсе формируется банк задач, решения которых выполнены студентами с использованием Wolfram Mathematica, GeoGebra, Maxima. Для организации коллективной работы используются следующие элементы: форум, вики-страницы, вторичный глоссарий. Все это позволяет включить студентов в продуктивную деятельность по наполнению и расширению электронного образовательного курса.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления*. Разработанный электронный курс создает условия для реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта, предоставляет обучающимся комплект учебно-методических материалов для аудиторного и самостоятельного освоения учебной дисциплины. Использование электронного курса по компьютерной геометрии в учебном процессе способствует повышению эффективности самостоятельной деятельности студентов, формированию их профессиональных компетенций. В дальнейшем планируется совершенствовать организацию процесса обучения бакалавров с использованием дистанционных технологий, этому также будет способствовать дальнейшее развитие информационных и коммуникационных технологий в сфере образования [20].

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Стратегия развития отрасли информационных технологий в РФ на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ. – 1.11.2013. [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/docs/8024/ (дата обращения 02.08.2016 г.)

2. Концепция развития математического образования в РФ // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/3894 (дата обращения: 02.08.2016).

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165887/ (дата обращения 02.08.2016 г.)

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 02.03.01 – математика и компьютерные науки, квалификация (степень) «бакалавр». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. № 949. [Электронный ресурс] – URL: минобрнауки.рф/документы/7562 (дата обращения: 02.08.2016).

5. Положение об электронных образовательных ресурсах в системе создания и управления курсами MOODLE. П 1.58.02–2014 // [Электронный ресурс]. URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2015/tekst_polozheniya.pdf (дата обращения: 02.08.2016).

6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.

7. Лаптев В.В., Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка в условиях электронной сетевой среды // Высшее образование в России. 2013 №2. С. 79-83.

8. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. Электронные ресурсы как основа формирования перспективных профессиональных компетенций // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. № 3 (59). С. 133-137.

9. Роберт И.В. Дидактика периода информатизации образования // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 110-119.

10. MoodleLearn – как создавать сайты с системой дистанционного обучения [Электронный ресурс]. URL: http://moodlearn.ru/ (дата обращения: 02.08.2016).

11. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М.В. Моисеевой. М.: Издательский дом «Камерон», 2004. 216 с.

12. Осин, А.В. Открытые образовательные модульные мультимедиасистемы. М.: Агентство «Издательский сервис», 2010. 328 с.

13. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.] ; под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.

14. Иванов А.О., Ильютко Д.П., Носовский Г.В., Тужилин А.А., Фоменко А.Т. Компьютерная геометрия: Практикум // Учебное пособие. Москва, изд-во БИНОМ, Интернет-Университет информационных технологий. 2010. 392 с.

15. Таранчук В.Б. О создании интерактивных образовательных ресурсов с использованием технологий Wolfram // Информатизации образования. 2014. №1. С.

78-89.

16. Букушева А.В. Возможности использования Wolfram технологий при изучении компьютерной геометрии // Труды Международной научно-практической конференции «Информатизация образования - 2016», 14 – 17 июня 2016 г., Сочи. М.: Изд-во СГУ, 2016. С. 168-175.

17. Букушева А.В. Компьютерное сопровождение геометрии для будущих бакалавров-математиков // Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций: Сборник научных трудов Двенадцатой Международной заочной научно-методической конференции: В 2ч. Ч. 1. Саратов: Изд-во СРОО «Центр Просвещение», 2016. С.68-72.

18. Букушева А.В. Учебно-исследовательские задачи в подготовке бакалавров-математиков // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия «Информационные компьютерные технологии в образовании». 2015. Вып. 11. С. 85-93.

19. Букушева А.В. Место компьютерной геометрии в подготовке бакалавров-математиков // Современные информационные технологии и ИТ-образование [Электронный ресурс] / Сборник научных трудов X Юбилейной международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Сухомлина. Москва: МГУ, 2015. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). С. 272-275.

20. Роберт И.В. Прогноз развития информатизации образования // Современные информационные технологии. Теория и практика. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (г. Череповец, 20 ноября 2014 г.). Под ред. Е.А. Смирновой. Череповец: ЧГУ, 2015. С. 8-28.

УДК [378 :004]-047.44

# НЕЧЕТКОЕ ЭКСПЕРТНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В ВУЗЕ

© 2016

**Гордиенко Татьяна Петровна,** доктор педагогических наук, профессор, директор Центра ДПО
*Крымский инженерно-педагогический университет, Симферополь (Россия)*
**Гапонов Андрей Иванович,** кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Бизнес-информатики и математического моделирования»
**Смирнова Оксана Юрьевна**, ассистент кафедры «Бизнес-информатики и математического моделирования»
*Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского, Симферополь (Россия)*

**Аннотация.** Цель: провести нечеткое экспертное оценивание на примере использования информационно-коммуникационных технологий в высшей школе. Методы: нечеткое экспертное оценивание осуществляется с помощью применения алгоритма теории нечетких множеств используя пакет Fuzzy Logic Toolbox в среде MATLAB. Результаты на основе применения пакета Fuzzy Logic Toolbox определена комплексная оценка эффективности применения средств информационно-коммуникационных технологий в ВУЗе. Эксперты, в количестве 10 человек, оценили по четырем критериям (лингвистическим переменным) эффективности применения средств информационно-коммуникационных технологий: методика проведения занятий, уровень информационно-коммуникационных технологий, педагогическая ИКТ-компетентность преподавателей, ИКТ-компетентность студентов. Поскольку в реальности из-за некоторой нечеткости («размытости») оценок «хорошо», «отлично» и т.д. сложно с абсолютной уверенностью оценить ту или иную характеристику, то применение аппарата нечеткой логики позволяет преодолеть такую неопределенность. Научная новизна: в статье впервые на основе использования пакета Fuzzy Logic Toolbox в среде MATLAB проведено нечеткое экспертное оценивание информационно-коммуникационных технологий в высшей школе. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов об использовании информационно-коммуникационных технологий в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** образование в высшей школе, информационно-коммуникационные технологии, конкурентоспособность вуза, нечеткое экспертное оценивание, теория нечетких множеств, пакет Fuzzy Logic Toolbox, среда MATLAB.

# FUZZY EXPERT EVALUATION OF ICT IN HIGH SCHOOL

© 2016

**Gordienko, Tatyana Petrovna**, doctor of pedagogical sciences, professor, the Director of the Center of Additional Professional Education
*Crimean Engineering Pedagogical University, Simferopol (Russia)*
**Gaponov, Andrey Ivanovich**, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of the chair “Business Informatics and Mathematical Modelling”
**Smirnova, Oksana Yurievna**, assistant of the chair «Business-Informatics and Mathematical Modelling»
*Crimean Federal V. I. Vernadsky University, Simferopol (Russia)*

**Abstract.** Objective: To carry out a fuzzy expert evaluation of the application use of information and communication technologies in higher education. Methods: fuzzy expert evaluation is carried out using the algorithm of fuzzy set theory using Fuzzy Logic Toolbox in the MATLAB package. The results: complex efficiency of ICT in higher education was determined based on Fuzzy Logic Toolbox use. Experts were interviewed by four criteria (linguistic variables) effective use of information and communication technologies: the method of employment, the level of information and communication technology, ICT-pedagogical competence of teachers, ICT competence of students. In real life, due to some “blurring”, “good”, “excellent”, etc. evaluations are difficult to distinguish with ultimate certainty, though the use of fuzzy logic device allows to overcome this uncertainty. Scientific novelty: for the first time in an article based on the use of Fuzzy Logic Toolbox package MATLAB the fuzzy expert evaluation of information and communication technologies in higher education was conducted. Practical value: the main principles and conclusions of the article can be used in research and teaching devoted to information and communication technologies in higher education.

**Keywords:** information and communication technologies, university competitiveness, fuzzy expert evaluation, education in high school, the theory of fuzzy sets, the package Fuzzy Logic Toolbox, MATLAB.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Одной из интересных и перспективных областей современных высоких технологий является нечеткое моделирование [1-7]. Актуальность этой технологии обусловлена тенденцией увеличения сложности математических и формальных моделей реальных систем и процессов управления, связанной с желанием повысить их адекватность и учесть все большее число различных факторов, оказывающих влияние на процессы принятия решений. Традиционные методы построения моделей не приводят к удовлетворительным результатам, когда исходное описание подлежащей решению проблемы заведомо является неточным или неполным, а стремление получить всю исчерпывающую информацию для построения точной математической модели сложной реальной ситуации может привести к потере времени и средств, поскольку это может быть в принципе невозможно.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* В настоящее время деятельность вуза строится на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ). Влияние ИКТ на деятельность вуза увеличилось настолько, что автоматизация во многом определяет конечный результат деятельности как вуза так, и преподавателя. [8] Для того чтобы вуз оставался конкурентоспособным необходимо предлагать новые формы обучения, постепенно приближая их разнообразие и качество к общепринятым в мировой практике стандартам. Конкуренция заставляет бороться за абитуриентов. На первый план наряду с ценовой политикой выходят так называемые профессиональные качества вуза — профессионализм профессорско-преподавательского состава, разнообразие форм обучения (очная, заочная, дистанционная) и т. д. Сейчас для студента представляет ценность не только классический процесс обучения, но и современный, учитывающий потребности студента. Информационно-коммуникационные технологии способствуют таким качествам вуза. Проблема повышения качества информационных технологий актуальна для любого вуза. Поэтому необходимо детально изучить эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в деятельности высшего учебного заведения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Провести нечеткое экспертное оценивание применения информационно-коммуникационных технологий в высшем учебном заведении с использованием прикладного пакета Fuzzy Logic Toolbox в среде MATLAB [9, 10, 11].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Проанализируем комплексную оценку (*КО*) эффективности использования ИКТ в вузе [12]. В работе [13] значений критериев комплексной оценки определялись одним экспертом в балльной шкале. Теперь уровень критериев, формирующих комплексную оценку, будет определяться на основании мнения 10 экспертов. Причем каждому из этих критериев эксперты дают качественную оценку: *«Н»* - неудовлетворительно, *«Y»* - удовлетворительно, *«X»* - хорошо, *«О»* - отлично. При этом для окончательного вывода, как и в предыдущей работе [12], применяем алгоритм теории нечетких множеств с использованием пакета Fuzzy Logic Toolbox в среде MATLAB. В данном случае входные критерии имеют не определенные количественные значения, а определяются указанными лингвистическими термами с треугольными функциями принадлежности [14, 15, 16].

$$\mu(x,a,b,c)=\begin{cases}0, & x\le a,\\ \dfrac{x-a}{b-c}, & a\le x\le b,\\ \dfrac{c-x}{c-b}, & b\le x\le c,\\ 0, & x\ge c,\end{cases} \qquad (1)$$

где параметры *a* и *c* являются абсциссами основания треугольника, *b* – абсцисса его вершины (рисунок 1).

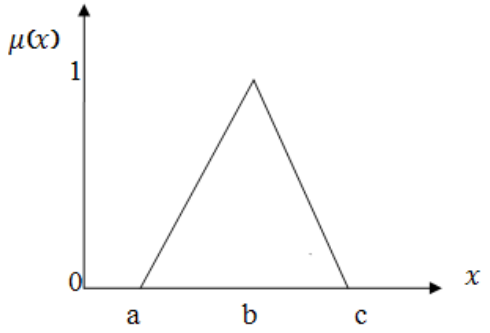


Рисунок 1 - График треугольной функции принадлежности

Результаты опроса экспертов по четырем критериям (лингвистическим переменным) эффективности применения средств информационно-коммуникационных технологий в ВУЗе приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Критерии эффективности ИКТ (входные лингвистические переменные)

| № п/п | Эксперты | Методика проведения занятий (M) | Уровень информационно-коммуникационных технологий (LT) | Педагогическая ИКТ-компетентность преподавателей (PC) | ИКТ-компетентность студентов (CS) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Эксперт 1 | *у* | *н* | *о* | *о* |
| 2. | Эксперт 2 | *у* | *н* | *х* | *х* |
| 3. | Эксперт 3 | *х* | *х* | *у* | *у* |
| 4. | Эксперт 4 | *х* | *н* | *о* | *у* |
| 5. | Эксперт 5 | *о* | *у* | *х* | *х* |
| 6. | Эксперт 6 | *х* | *у* | *у* | *у* |
| 7. | Эксперт 7 | *у* | *х* | *о* | *о* |
| 8. | Эксперт 8 | *х* | *н* | *х* | *х* |
| 9. | Эксперт 9 | *у* | *н* | *у* | *о* |
| 10. | Эксперт 10 | *х* | *н* | *о* | *х* |

Параметры функций принадлежности лингвистических термов $\mu_{М;УТ;ПК;КС}$(Н; У; Х; О) следующие: *«Н» (0; 0; 3), «Y» (0; 3; 6), «X» (3; 6; 9), «О» (6; 9; 9).*

Значение функции принадлежности для лингвистической переменной определяем, как отношение числа ответов *«Н», «Y», «X», «О»* к общему числу опрошенных [4, 17]. Аргументы функций принадлежности находим из уравнений соответствующих сторон треугольников. Полученные результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2 - Значение функции принадлежности для лингвистической переменной

| | *M* | | | | *LT* | | | | *PC* | | | | *CS* | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Н* | *Y* | *X* | *О* | *Н* | *Y* | *X* | *О* | *Н* | *Y* | *X* | *О* | *Н* | *Y* | *X* | *О* |
| $\mu(x)$ | | 0,4 | 0,5 | 0,1 | 0,6 | 0,2 | 0,2 | | | 0,3 | 0,3 | 0,4 | | 0,3 | 0,4 | 0,3 |
| *x* | | 4,8 | 4,5 | 6,3 | 1,2 | 3,6 | 6,6 | | | 5,1 | 8,1 | 7,2 | | 5,1 | 4,2 или 7,8 | 6,9 |

Нечеткий вывод выполняем на основании алгоритма Мамдани [9, 12, 13].

Составляем базу знаний из правил вида: Если *M* есть «*Y*» («*X*», «*О*»), и *LT* есть «*Н*» («*Y*», «*X*»), и *PC* есть «*Y*» («*X*», «*О*»), и *CS* есть «*Y*» («*X*», «*О*»), то *КО* есть «*Н*» («*Y*», «*X*», «*О*»). Полученная база содержит 81 правило – по три терма для каждого из четырех критериев. Например,

1. Если *M* есть *«Y»,* и *LT* есть *«Н»,* и *PC* есть *«Y»,* и *CS* есть *«X»,* то *КО* есть *«Н».*
2. Если *M* есть *«X»,* и *LT* есть *«X»,* и *PC* есть *«У»,* и *CS* есть *«Y»,* то *КО* есть *«Y».*
3. Если *M* есть *«О»,* и *LT* есть *«X»,* и *PC* есть *«О»,* и *CS* есть *«X»,* то *КО* есть *«X».*
4. Если *M* есть *«О»,* и *LT* есть *«X»,* и *PC* есть *«О»,* и *CS* есть *«О»,* то *КО* есть *«О»* и т.д.

Степень истинности (значение функции принадлежности $\mu_{КО}$(Н; У; Х; О) каждого из правил определяется как результат нечеткой конъюнкции [9, 12, 13]:

1. $\mu_{1KO}(H)=\min\{\mu_M(Y),\mu_{LT}(H),\mu_{PC}(Y),\mu_{CS}(X)\}$ 2)
2. $\mu_{2KO}(H)=\min\{\mu_M(X),\mu_{LT}(X),\mu_{PC}(Y),\mu_{CS}(Y)\}$ (3)
3. $\mu_{3KO}(H)=\min\{\mu_M(O),\mu_{LT}(X),\mu_{PC}(O),\mu_{CS}(X)\}$ (4)
4. $\mu_{4KO}(H)=\min\{\mu_M(O),\mu_{LT}(X),\mu_{PC}(O),\mu_{CS}(O)\}$ и т.д. (5)

Итоговое значение функции принадлежности выходной лингвистической переменной - «Комплексная оценка» $\mu^i_{КО}$ (*i* – номер комбинации значений аргументов *x* функций принадлежности входных переменных *M, LT, PC, CS*) (см. табл.2) находится объединением, т.е. аккумуляцией всех степеней истинности каждого правила из базы знаний и является результатом нечеткой дизъюнкции. Дизъюнкция - это логическая операция, по своему применению максимально приближённая к союзу «или» в смысле «или то, или это, или оба сразу»:

$$\mu^i_{KO}=\max\{\mu_{1KO},\mu_{2KO},\mu_{3KO},\ldots,\mu_{81KO}\} \qquad (6)$$

На основании результатов аккумуляции определяется количественное значение выходной переменной. Проведем дефаззификацию – т.е. преобразование нечёткого множества в чёткое число по методу «центра тяжести» [9, 12, 13].

$$KO_i=\frac{\int_0^8 x\mu(x)dx}{\int_0^8 \mu(x)dx}, \qquad (7)$$

где комплексная оценка $КО_i$ – результат дефаззификации *i*-й комбинации;

*x* – переменная, соответствующая выходной лингвистической переменной *КО* и принимающая значения от

$0 \leq x \leq 9$;

$\mu(x)$ – функция принадлежности нечёткого множества, выходной переменной *КО* после этапа аккумуляции.

Полученное число будет определять $КО_i$ для введенных значений (соответствующей комбинации) входных переменных. Итоговое значение *КО* находим как среднее арифметическое для всех комбинаций входных переменных

$$КО = \frac{\sum_{i=1}^{81} КО_i}{81} \qquad (8)$$

Графические интерфейсы результатов соответствующих элементов алгоритма нечеткого вывода проиллюстрированы на рисунках 2, 3.

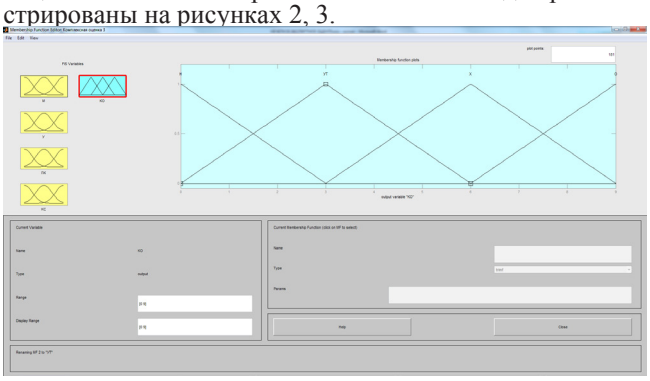

Рисунок 2 - Графический интерфейс редактора выходной функции принадлежности КО

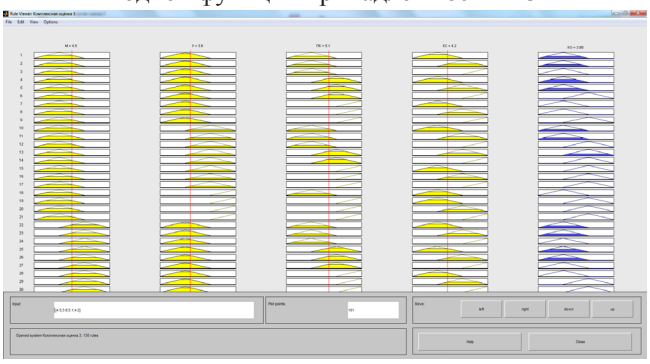

Рисунок 3 - Окно программы просмотра правил после выполнения нечеткого вывода

В итоге получаем:

*КО*=4,64 (для $x_X^{КС} = 4{,}2$), т.е. «хорошо» с «уверенности» 55% или «удовлетворительно» с «уверенностью» 45%;

либо *КО* = 4,71 (для $x_X^{КС} = 7{,}8$), что на 57% соответствует «хорошо» или на 43% - «удовлетворительно».

Полученный результат достаточно адекватно согласуется с данными, приведенными в табл. 2 (см. табл.2.).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Для оценивания эффективности использования ИКТ-технологий в ВУЗе применен алгоритм нечеткого вывода на основании субъективных оценок критериев, выставленные несколькими экспертами в порядковой шкале: «неудовлетворительно, «хорошо», «удовлетворительно», «отлично». При этом на этапе фаззификации - введения нечеткости, первоначально найдены значения функций принадлежности лингвистических термов, как их относительные частоты, в экспертной оценке соответствующего критерия. После этого определены численные значения аргументов, исходя из значений соответствующих функций принадлежности. В результате получена комплексная оценка эффективности использования ИКТ-технологий, адекватно отражающая экспертную информацию.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Пегат А. Нечеткое моделирование и управление / А. Пегат; пер. с англ. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. — 798 с.
2. Дилигенский Н.В., Дымова Л.Г., Севастьянов П.В. Нечеткое моделирование и многокритериальная оптимизация производственных систем в условиях неопределенности: технология, экономика, экология М.: «Издательство Машиностроение − 1», 2004. – 397 с.
3. Зак Ю.А. Принятие решений в условиях нечетких и размытых данных. Fuzzy-технологии. М:ЛЕНАД, 2016.- 352 с.
4. Копытин К.В. Моделирование проектной деятельности в условиях неопределенности // Аудит и финансовый анализ. М: ДСМ Пресс, 5’2007-3.9.
5. Матвеев М.Г. Методы решения задач управления предприятием в условиях расплывчатой неопределенности / М.Г. Матвеев, Г.Н. Лебедев, М.Е. Семенов, О.И. Канищева. Вестник ВГУ. Серия: Системный анализ и информационные технологии, 2012. № 1, С.102-106.
6. Чернов В. Г. Модели поддержки принятия решений в инвестиционной деятельности на основе аппарата нечетких множеств / В. Г. Чернов. —М.: Горячая линия — Телеком, 2007. — 312 с.
7. Попов А.В., Белоконь Ю.А., Бибиков М.И. Методы многокритериального выбора поставщика с применением нечетких чисел/. – Харьков, 2015.-№3 (73), С.112-117.
8. Гордиенко Т.П., Смирнова О.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции Наука и образование в ССI веке, Тамбов, 31 октября 2014 г., Часть 8., Тамбов, 2014, С.54-57.
9. Штовба С.Д. Введение в теорию нечетких множеств и нечеткую логику проекта [Электронный ресурс]: http://matlab.exponenta.ru/fuzzylogic/book1/
10. Леоненков А. В. Нечеткое моделирование среде MATLAB и fuzzyTECH. / СПб.: БХВ. Петербург, 2005. –736 с.
11. Тарасян В.С. Пакет Fuzzy Logic Toolbox for Matlab: учеб. пособие.-Екатеринбург, Изд-во УрГУПС, 2013.-112 с.
12. Гордиенко Т.П., Гапонов А.И., Смирнова О.Ю. Расчет эффективности ИКТ в среде MATLAB прикладным пакетом Fuzzy Logic Toolbox// Проблемы современного педагогического образования. - Ялта, 2016.-50-2. С.26-35.
13. Гордиенко Т.П., Смирнова О.Ю. Критерии оценки эффективности применения ИКТ в учебном процессе / Научные исследования и разработки 2016. IX Международная научно-практическая конференция. [Электронный ресурс]. – М.: Издательство «Олимп», 2016. – С. 242-245.
14. Заде Л. А. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений: пер. с англ./Л.А.Заде. -М.: Мир, 1976. – 165 с.
15. Беллман Р., Заде Л. Принятие решений в расплывчатых условиях. В кн.: Вопросы анализа и процедуры принятия решений. М.: Мир - 1976. - С.172-215.
16. Воронцов Я.А., Матвеев М.Г. Методы параметризированного сравнения нечетких треугольных и трапециевидных чисел//Вестник ВГУ, серия «Системный анализ и информационные технологии». -2014.-№2.-С.90-97.
17. Орлов А.И. Организационно-экономическое моделирование. В 3 частях. Часть 2. Экспертные оценки. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана -2011. - 488 с.

УДК 378: 681.3

# ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОРТАЛА КОРПОРАТИВНЫХ ЗНАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© 2016

**Гущина Оксана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Прикладная математика и информатика»
**Аникина Оксана Владимировна**, кандидат технических наук, доцент кафедры
«Прикладная математика и информатика»
**Еник Оксана Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Дошкольная педагогика и психология»
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** На сегодняшний день во многих сферах деятельности наблюдается переизбыток информации, что требует поиска новых механизмов ее структурирования и хранения в удобном для пользователя виде. В образовательных учреждениях для решения указанной проблемы разрабатывают порталы корпоративных знаний, которые являются примером практического применения теории управления знаниями для получения конкурентных преимуществ путем более эффективного использования корпоративных знаний. Несмотря на то, что информация на порталах корпоративных знаний является структурированной, ее не всегда можно найти по поисковым запросам, что вызывает сложности не только у студентов, но и у самих преподавателей. Кроме того, порталы не всегда содержат именно ту информацию, которая является актуальной и необходимой. Для улучшения качества работы студентов и преподавателей с информационными ресурсами требуется применить инновационные методы мониторинга информационных ресурсов, которые позволили бы упростить поиск и использование необходимых данных. Поэтому существует потребность в оценке эффективности использования корпоративного портала знаний с аккумулированными данными предметной области, которые наиболее точно удовлетворяют образовательным потребностям студентов и преподавателей. Научная новизна и значимость исследования состоит в том, что была обоснована и рассчитана оценка эффективности использования корпоративного портала знаний в образовательном учреждении, позволяющего поддерживать информационные ресурсы в актуальном состоянии, что позволяет повысить эффективность работы с базой корпоративных знаний.

**Ключевые слова:** портал корпоративных знаний, информационно-образовательная среда учебного заведения, система управления знаниями, портал, информационный ресурс, база знаний, критерий Макнамары, уровень значимости, парный t-тест для средних (критерия Стьюдента).

# ASSESSMENT OF EFFICIENCY OF APPLICATION OF A PORTAL OF CORPORATE KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2016

**Gyshchina Oksana Mihailovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor
of «Applied Mathematics and Computer Science»
**Anikina Oksana Vladimirovna,** candidate of technical sciences, associate professor
of «Applied Mathematics and Computer Science»
**Enik Oksana Alekseevna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor
of « Pre-school Pedagogics and psychology»
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** Today, in many fields of activity information surplus that demands search of new mechanisms of its structuring and storage in a user-friendly look is observed. In educational institutions develop portals of corporate knowledge which are an example of practical application of the theory of management of knowledge for obtaining competitive advantages by more effective use of corporate knowledge for the solution of the specified problem. In spite of the fact that information on portals of corporate knowledge is structured, it cannot always be found on search queries that causes difficulties not only in students, but also in teachers. Besides, portals not always contain that information which is actual and necessary. With information resources it is required to apply innovative methods of monitoring of information resources which would allow to simplify search and use of necessary data to improvement of quality of work of students and teachers. Therefore, there is a need for an assessment of efficiency of use of a corporate portal of knowledge with the accumulated data of subject domain which most precisely satisfy to educational needs of students and teachers. Scientific novelty and the importance of research consists that the assessment of efficiency of use of the corporate portal of knowledge in educational institution allowing to support information resources in an actual state was proved and calculated that allows to increase efficiency of work with base of corporate knowledge.

**Keywords:** portal of corporate knowledge, the information and education environment of educational institution, control system of knowledge, portal, information resource, the knowledge base, McNamara's criterion, significance value, the pair t-test for averages (Styyudent's criterion).

В связи с большим потоком информации, доступной для восприятия студентам и преподавателям, появилась проблема поиска новых механизмов ее структурирования и хранения в удобном для пользователей виде. Все чаще и чаще прибегают к использованию корпоративных порталов знаний как составляющих информационно-образовательной среды учебного заведения, в основе которых лежат специализированные системы управления знаниями, объединяющие знания смежных дисциплин [1], опыт преподавателей и знания экспертов предметной области. Разработка порталов является новым и наиболее перспективным направлением развития информационных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающим интеграцию, накопление и поддержку, а также организацию доступа к знаниям образовательной среды. Сегодня не существует точного определения портала, например, одно из них звучит следующим образом: «Портал – аппаратно-программный комплекс, который обеспечивает персонифицированный интерфейс, дающий людям возможность быстро находить и использовать информацию в соответствии со своими интересами» [2], т.е аккумулировать знания в определенной предметной области. Несмотря на то, что портал знаний аккумулирует информацию, она имеет свойство устаревать со временем. Кроме того, отсутствие регулярного обновления статей часто приводит к исчезновению их из поисковой выдачи и, как следствие, к проблемам в процессе обмена знаний. Отсюда следует, что необходим мониторинг запросов к информационным ресурсам на портале, который позволит выявлять часто используемые страницы корпоративного портала и обновлять их.

Большой вклад в области освоения и внедрения пор-

талов внесли такие ученые, как Загорулько Ю.А. [3], Боровикова О.И., Кононенко И.С. [4], Санжапов Б.Х., Буханцева Н.В., Буханцев А.Н. [5], Мухина Ю.Р. [6], Грушевская В.Ю., Грибан О.Н. [7]. Вопросами моделирования образовательной деятельности на основе технологии управления знаниями занимались: Кудинов В.А. [8], Карнаух И.В. [9], Веретенникова А.В., Полевикова М.Г., Туякпаева Е.А., Медведева О.В. [10], Гущина О.М., Крайнова О.А. [11]. Построением интеллектуальных информационных систем, в основе которых лежит технология управления знаниями как составляющей образовательного портала, занимались Бова В.В. [12], Тишкина Т.В. [13], Карелин В.П. [14], Рулиене Л.Н. [15], Чистоусов В.А. [16] и др. [17-27].

Следует отметить, что до настоящего времени за пределами интереса исследователей и разработчиков остается ряд фундаментальных проблем, связанных с определением эффективности применения корпоративных порталов и систем управления знаниями в образовательных учреждениях; технологии оценки систем управления знаниями как в процессе их разработки, так и в процессе экспертизы готового программного продукта. Для того, чтобы определить насколько эффективен механизм применения корпоративного портала знаний в образовательном учреждении, необходимо применить систему мониторинга, способную коррелировать действия пользователей по использованию знаний.

Одним из способов решения выделенной проблемы можно считать портал корпоративных знаний, предназначенный для обеспечения коллективной работы сотрудников в едином информационном пространстве внутри организации и аккумулирования знаний преподавателей и студентов в структурированном виде. Основная задача портала корпоративных знаний – воплощение базы для сохранения бесценного опыта преподавателей и управления их знаниями. Управление знаниями – это механизм предоставления информации студенту в удобном виде для помощи в осуществлении его решений. Цель портала – помочь каждому найти студенту ответ на возникший вопрос и возможность преподавателю поделиться опытом. Портал корпоративных знаний можно рассматривать как результат совместных усилий, направленных на создание базы знаний, которая станет ценностью не только организации, но и каждого из ее сотрудников.

На рисунке 1 представлена последовательность действий, производимых пользователем корпоративных информационных ресурсов, по поиску известных данных и добавления новых в существующую базу знаний.

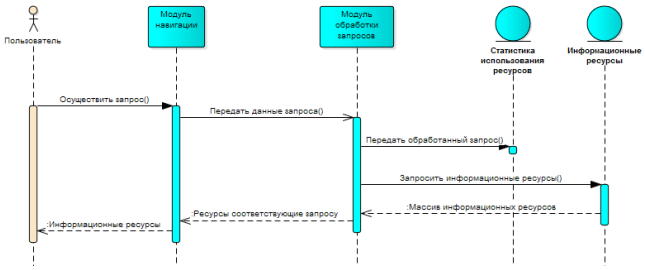


Рисунок 1 – Диаграмма последовательности по работе с информационными ресурсами

Инициатором работы системы на данной диаграмме является сотрудник образовательной организации, обращающийся к порталу корпоративных знаний за определенным информационным ресурсом. Модуль «Навигация», обработав запрос, определяет его тип (переход по страницам или информационный поиск) и передает данные о нем в модуль «Обработка запросов». Обработчик запросов перехватывает данные запроса и отправляет их в хранилище статистики, после чего происходит обработка запроса и поиск релевантных данных. Результатом работы представленного алгоритма будет массив информационных ресурсов, соответствующий пользовательскому запросу.

Продемонстрируем работу системы по формированию статистических отчетов о работе пользователей с информационными ресурсами. График статистики по использованию ресурсов представлен на рисунке 2.

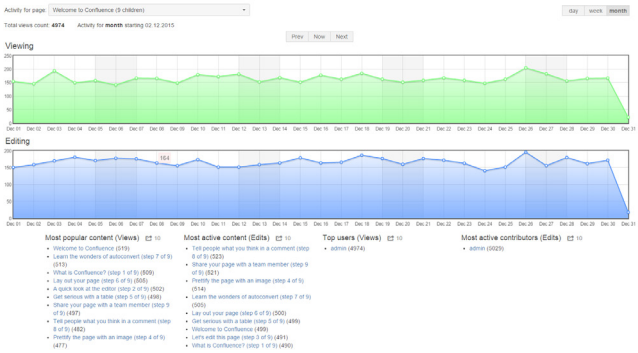


Рисунок 2 – Диаграмма статистики использования ресурсов

На данной диаграмме отображены два графика, отображающие динамику изменения статистических данных по количеству просмотров и редактирований информационных ресурсов. В верхней части отчета находится навигационный блок, который позволяет регулировать даты и период отчетности, а также выбирать основные параметры, положенные в основу построения отчета. Нижняя часть экрана разделена на 4 блока: просмотр наиболее популярных ресурсов, редактирование данных ресурсов, данные об активных пользователях, данные о редакторах контента. Информация данного отчета позволит определить наиболее востребованный ресурс и актуализировать его по мере необходимости.

На рисунке 3 представлена диаграмма, отображающая статистику поисковых запросов от студентов и преподавателей.

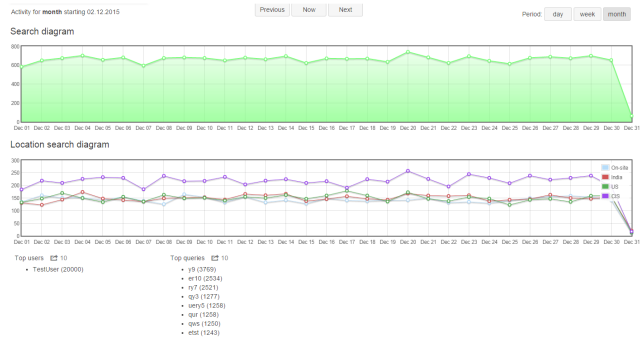


Рисунок 3 – Диаграмма статистики поисковых запросов

На данной диаграмме отображаются общее число поисковых запросов за запрашиваемую дату и число поисковых запросов с делением на географические зоны. Это позволяет определить активность пользователей из разных регионов в разные моменты времени. В нижней части диаграммы представлена информация о наиболее часто запрашиваемых выражениях и активных пользователях, что позволяет сформировать перечень вопросов, интересующих студентов и преподавателей.

Для оценки эффективности работы портала корпоративных знаний был проведен опрос среди студентов и преподавателей, активно использующих поисковый модуль портала. Пользователям был задан вопрос: «Является ли релевантной поисковая выдача по вашему поисковому запросу?». Результаты опроса до и после использования портала корпоративных знаний были сведены в суммарную таблицу 1, где:

– А – число участников опроса, которые до и после

использования портала дали положительный ответ на поставленный вопрос,

– B – число участников опроса, которые дали положительный ответ до использования, но отрицательный после,

– C – число участников опроса, которые дали отрицательный ответ до использования, а после – положительный,

– D – число участников опроса, которые до и после использования портала дали отрицательный ответ на поставленный вопрос.

Зададим две гипотезы: H1 – о наличии существенных различий между результатами первого и второго опроса пользователей и H0 – об отсутствии различий между результатами опросов.

Таблица 1 – Результаты опроса студентов и преподавателей

| | | Второй опрос | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Да | Нет | Сумма |
| Первый опрос | Да | A=12 | B=6 | 18 |
| | Нет- | C=20 | D=8 | 28 |
| | Сумма | 32 | 14 | 46 |

Для анализа полученных результатов был использован критерий Макнамары [17], который наиболее приспособлен к анализу данных, представленных в дихотомической шкале. Этот критерий предназначен для сравнения распределений объектов двух совокупностей по состоянию некоторого свойства на основе измерений этого свойства в двух зависимых выборках из рассматриваемых совокупностей. Расчет эмпирического значения *Ìýìï* производится для B≠C и B+C>20 по формуле (1).

$$Ìýìï = \frac{(\hat{A} - \tilde{N})^2}{\hat{A} + \tilde{N}} = \frac{(6 - 0)^2}{6 + 0} \approx 7{,}538 \qquad (1)$$

Возьмем критические значения M из таблицы критических значений критерия Макнамары для уровней статистической значимости, определяющих вероятность того, что различия являются существенными, в то время как они на самом деле случайны. Выделим 2 уровня значимости:

– 1-й уровень значимости: $p \le 0{,}05$ (5%). До 5% составляет вероятность того, что был сделан ошибочный вывод о том, что различия достоверны, в то время как они на самом деле являются недостоверными. Что означает, что существует лишь 95% уверенность в том, что различия действительно достоверны;

– 2-й уровень значимости: $p \le 0{,}01$ (1%). Вероятность ошибочного вывода о том, что различия достоверны, составляет не более 1%. Иначе – есть 99% уверенность в том, что различия действительно достоверны. В данном случае можно написать и так: P>0,99.

Критические значения при расчете критерия данным способом для первого и второго уровней значимости всегда постоянны и равны по формуле (2).

$$Ìêð = \begin{cases} 3{,}841 & äëÿ \quad Ð \le 0{,}05 \\ 6{,}635 & äëÿ \quad Ð \le 0{,}01 \end{cases} \qquad (2)$$

Построим ось значимости, изображенную на рисунке 4.

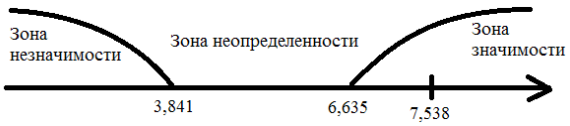


Рисунок 4 – Ось значимости

Полученное значение *Ìýìï* попало в зону значимости, то следует принять гипотезу H1 о наличии различий. Если при этом посмотреть на результаты опроса, то можно увидеть, что большинство из контрольной группы, опрошенных при первом опросе, ответили отрицательно, а при втором – положительно. В совокупности с принятой гипотезой можно говорить о том, что для опрошенной группы пользователей работы портала корпоративных знаний была эффективной, и они получили более релевантные результаты после в процессе поиска информационных ресурсов.

Для того, чтобы подтвердить выдвинутую гипотезу об эффективности использования портала корпоративных знаний в образовательном учреждении было осуществлено сравнение среднего времени, затрачиваемого студентами на поиск необходимого информационного ресурса. Данные об этом сведены в таблицу 2.

Таблица 2 – Временные затраты студентов на поиск ресурсов

| | Среднее время на поиск до внедрения корпоративного портала знаний, сек. | Среднее время на поиск после внедрения корпоративного портала знаний, сек. |
|---|---|---|
| Студент 1 | 15,7 | 13,2 |
| Студент 2 | 20,9 | 20,1 |
| Студент 3 | 18,1 | 17,6 |
| Студент 4 | 20,4 | 16,8 |
| Студент 5 | 25,4 | 22,8 |
| Студент 6 | 17,1 | 17 |
| Студент 7 | 22,4 | 21,6 |
| Студент 8 | 15,6 | 14,9 |
| Студент 9 | 17,9 | 17,5 |
| Студент 10 | 19,2 | 18,5 |

Для анализа средних значений удобнее всего будет воспользоваться пакетом анализа Microsoft Excel, который предоставляет возможность построения парного t-теста для средних (критерия Стьюдента). Определим гипотезу H1 как «Среднее время, затрачиваемое сотрудником на поиск необходимой информации после внедрения разработанной системы, значительно отличается от времени, затрачиваемого до внедрения системы», а гипотезу H0 – как гипотезу об отсутствии различий между двумя сравниваемыми значениями. Результаты выполнения этой функции представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Парный двухвыборочный t-тест для средних

| | Среднее время до внедрения системы | Среднее время после внедрения системы |
|---|---|---|
| Среднее | 19,27 | 18 |
| Дисперсия | 9,497888889 | 8,462222222 |
| Наблюдения | 10 | 10 |
| Корреляция Пирсона | 0,92407588 | |
| Гипотетическая разность средних | 0 | |
| Df | 9 | |
| t-статистика | 3,404908675 | |
| P(T<=t) одностороннее | 0,003906173 | |
| t критическое одностороннее | 1,833112933 | |
| P(T<=t) двухстороннее | 0,007812346 | |
| t критическое двухстороннее | 2,262157163 | |

Поскольку p-значение равно 0,004 и меньше $\alpha < 0{,}05$, нулевую гипотезу H0 следует отклонить. Кроме того, гипотеза подтверждается за счет большого превышения

t-статистики над t критическим двухсторонним. Это означает, что среднее время, затрачиваемое студентом на поиск необходимой информации с использованием портала корпоративных знаний, действительно значительно отличается от времени, затрачиваемого до его внедрения.

Результатом исследования стало подтверждение выдвинутой гипотезы, заключающейся в том, что эффективность функционирования портала корпоративных знаний будет выше, если будет производиться постоянная актуализация и повышение качества информационных ресурсов на основе данных мониторинга пользовательских запросов. А это, в свою очередь, будет способствовать обновлению информационных ресурсов, востребованных студентами и преподавателями, в соответствии с предъявляемыми требованиями к подготовке выпускников образовательных учреждений.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Жилина А.И. Модель управления знаниями в современной системе образования // Царскосельские чтения. 2014. №XVIII. С.89-101.
2. Голошумов А.Ю. Педагогические возможности использования информационных порталов в процессе экономического образования // Научные исследования в образовании. 2009. №10. С.26-30.
3. Загорулько Ю.А. Автоматизация сбора онтологической информации об Интернет-ресурсах для портала научных знаний // Известия ТПУ. 2008. №5. С.114-119.
4. Загорулько Ю.А., Боровикова О.И., Кононенко И.С. Обеспечение содержательного многоязычного доступа к лингвистическим информационным ресурсам на основе технологии порталов знаний // Известия ТПУ. 2011. №5. С.99-104.
5. Санжапов Б.Х., Буханцева Н.В., Буханцев А.Н. Портал знаний: модель развития информационного образовательного пространства региона // Известия ВолгГТУ. 2009. №7. С.112-115.
6. Мухина Ю.Р. Корпоративный информационный портал как средство управления образовательным процессом вуза // Управление в современных системах. 2014. №2. С.44-48.
7. Грушевская В.Ю., Грибан О.Н. Системы управления контентом и обучением как инструменты создания информационной среды образовательного учреждения // Педагогическое образование в России. 2012. №5. С.49-55.
8. Кудинов В.А. Модель образовательной области на основе технологии управления знаниями // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2010. №1. С.81-85.
9. Карнаух И.В. Управление знаниями организации // Пространство экономики. 2009. №2-3. С.127-129.
10. Полевикова М.Г., Туякпаева Е.А., Веретенникова А.В., Медведева О.В. Особенности формирования современных квалифицированных кадров как основы экономики знаний // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. №11-2. С.240-241.
11. Гущина О.М., Крайнова О.А. Информационные ресурсы в системе управления образовательным процессом // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №3 (14). С.85-88.
12. Бова В.В. Концептуальная модель представления знаний при построении интеллектуальных информационных систем // Известия ЮФУ. Технические науки. 2014. №7 (156.) С.109-117.
13. Тишкина Т.В. Управление знаниями как условие обеспечения адаптивности предприятия в современных условиях // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №5-1. С.215-218.
14. Карелин В.П. Интеллектуальные технологии и системы искусственного интеллекта для поддержки принятия решений // Вестник ТИУиЭ. 2011. №2. С.79-84.
15. Рулиене Л.Н. Управление знаниями в информационном обществе // Вестник БГУ. 2010. №1. С.30-35.
16. Чистоусов В.А. Корпоративные знания образовательной организации: структура, актуализация и генерация // КПЖ. 2014. №2 (103). С.73-83.
17. Шелехова Л.В. Статистическая проверка простых гипотез в педагогических исследованиях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. №7. С.170-175.
18. 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.
19. Глухова Л.В. Управление знаниями: дивергентный подход // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3 (29). С. 165-168.
20. Насиленко Л.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях высшего учебного заведения (из опыта университета современных знаний) // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 31-33.
21. Шехтман Н.А. Информация и знания: лексико-семантический комментарий // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 2 (7). С. 154-156.
22. Гумерова Г.И., Шаймиева Э.Ш. Формирование концептуальных положений модели управления знаниями в организации: теоретико-методический подход (на основе эмпирического исследования) // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 3 (27). С. 71-81.
23. Сысоева Ю.Ю. Эффективность образовательной услуги организаций высшего образования // Вестник НГИЭИ. 2015. № 5 (48). С. 92-95.
24. Коростелева Л.А. Особенности профессиональной подготовки экспертов-экономистов в контексте использования экономических и правовых знаний // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 1. С. 11-14.
25. Гнатюк Н.В. Методическое сопровождение образовательного процесса в вузе // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 48-50.
26. Кузьмина В.Д. Практическое применение студентами знаний по иностранному языку в современном языковом пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 17-19.
27. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Формализация предметной образовательной информации в процессе разработки компетентностного подхода к оцениванию знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 156-160.

УДК 378.14

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ УМЕНИЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2016

**Дичинская Людмила Евгеньевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** В данной статье предпринята попытка определения педагогических условий формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников. Формирование готовности будущих учителей к развитию универсальных учебных действий, в число которых входит самоконтроль, является актуальной проблемой современной педагогической науки. Ориентация программы общего образования на достижение метапредметных результатов требует пересмотра программы подготовки педагогов в системе высшего образования. Необходимо создать условия формирования готовности к развитию универсальных учебных действий, в частности, самоконтроля. В нашем исследовании готовность рассматривается как системное личностное образование, представленное мотивационно-ценностным, когнитивным, операционным и рефлексивно-аналитическим компонентами. Для определения педагогических условий формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля были рассмотрены особенности формирования свойств личности в педагогическом процессе. В результате были выделены следующие условия: поэтапное формирование готовности, обогащение содержания профессиональной подготовки знаниями о самоконтроле и способах его развития, обеспечение опыта деятельности по развитию умения самоконтроля у младших школьников. Учитывая тот факт, что умение самоконтроля является предметом обучения, и принимая во внимание наличие положительных связей между уровнем самоконтроля в учебной деятельности студентов и уровнем готовности к развитию этого умения у школьников, мы выделили еще одно условие – развитие умения самоконтроля в учебной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** самоконтроль, готовность, компоненты готовности, уровни готовности, этапы формирования готовности, педагогические условия, формирование свойств личности, содержание профессиональной подготовки, опыт деятельности, педагогическая деятельность.

# PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF INTENDING TEACHERS' READINESS TO DEVELOP SELF-ASSESSMENT IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

© 2016

**Dichinskaya Lyudmila Yevgenyevna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign languages
*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

**Abstract.** The present article attempts to determine the pedagogical conditions of the formation of intending teachers' readiness to develop self-assessment in primary school children. Formation of intending teachers' readiness to teach universal learning skills, which include self-assessment, is a live issue of modern pedagogy. Aiming general education program at achieving metasubject results requires a revision of teacher training programs in higher education. It is necessary to create conditions for the formation of readiness to teach universal learning skills, self-assessment being among them. In present study readiness is considered as a personality trait represented by motivational, cognitive, operational and reflexive-analytical components. To determine the pedagogical conditions of the formation of intending teachers' readiness to develop self-assessment the formation of personality traits in the pedagogical process has been considered. As a result, we have identified the following conditions: staged development of readiness, enriching the content of the training programme with knowledge about self-assessment and the ways of its development, providing experience in developing self-assessment in primary school children. Considering the fact that self-assessment is the skill to be taught, and taking into account the existence of a positive correlation between the level of self-assessment in students' learning activity and their readiness to develop this skill in schoolchildren, we have identified one more condition - the development of self-assessment in students' learning activity.

**Keywords:** self-assessment, readiness, readiness components, readiness levels, stages of readiness development, pedagogical conditions, the formation of personality traits, the content of the training, experience, teaching activities.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Самоконтроль выступает одним из метапредметных результатов обучения в начальной школе, что отражено во ФГОС НОО [1]. Следовательно, будущие учителя начальной школы должны быть готовы к развитию данного умения у младших школьников. Это положение находит подтверждение во ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат) [2]. В частности, студент, освоивший программу бакалавриата, должен обладать готовностью реализовывать образовательные программы по предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1) и способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых предметов (ПК-4) [2, с. 9]. Необходимость подготовки бакалавров педагогического образования и учителей к реализации ФГОС является объектом ряда исследований в области педагогики (А.А. Вендина, К.А. Киричек, В.В. Малиатаки [3], З.А. Магомеддибирова, П.А. Расулова [4], Л.И. Лазарева, Г.Т. Васильчук [5], Л.А. Павлова [6] и др.)

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Проблема готовности к профессиональной деятельности достаточно хорошо изучена в педагогической науке. Анализ показывает, что существуют два подхода к определению структуры и содержания готовности к профессионально-педагогической деятельности. В обоих подходах учитывается структура деятельности. Однако часть авторов выделяют в структуре готовности к профессиональной деятельности функциональные виды этой деятельности и определяют готовность через профессиональные способности и умения, соответствующие функциональным видам профессиональной деятельности (Н.В. Кузьмина [7], В.А. Сластенин [8, 9], Т.В. Руднева [10, 11] и др.), другие исследователи выделяют компоненты готовности в соответствии с функциональными компонентами деятельности, соответствующими фазам ее осуществления (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [12] и др.). Особое значение имеют исследования авторов, изучающих готовность в рамках акмеологического подхода (Н.В. Кузьмина [7], А.К. Маркова [13], Л.М. Митина [14] и др.). Они выделяют в содержании готовности такие элементы, как адаптированность к изменениям в профессиональной деятельности, способность к перестройке имеющихся знаний, легкость обучения новому знанию, способность к освоению новой для себя дея-

тельности, готовность отойти от устоявшихся профессиональных стереотипов. Отмечая плодотворность исследований по проблеме готовности, следует признать, что в педагогической теории проблема формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников недостаточно изучена.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме готовности к педагогической деятельности [15-24], педагогические условия формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников не были определены. Устранения данного противоречия является целью данной статьи.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Готовность к деятельности может выступать как психическое и психофизиологическое состояние и как свойство личности. Для профессиональной подготовки принципиальным является формирование долговременной готовности, которая обеспечивает будущему учителю успешное выполнение деятельности в разных условиях и представляет собой системное личностное образование. В своем исследовании мы определяем готовность будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников как системное личностное образование, представляющее собой единство и взаимосвязь мотивационно-ценностного, когнитивного, операционного и рефлексивно-аналитического компонентов. Мотивационный компонент представлен осознанным отношением к деятельности (мотив «ответственность») и увлеченностью данным видом деятельности (мотив «интерес»). Когнитивный компонент включает знания об умении самоконтроля и способах его развития, которые являются ориентировочной основой операционного компонента. Операционный компонент представлен умениями в соответствии с видом педагогической деятельности: проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической. Рефлексивно-аналитический компонент представлен рефлексивными умениями будущего учителя, позволяющими обнаружить несоответствие деятельности целям или условиям, и аналитическими умениями, позволяющими приобрести недостающие знания и внести необходимые коррективы в операционный компонент за счет анализа педагогической практики и теории. На наш взгляд, такое понимание готовности отражает структуру будущей деятельности с учетом возможных изменений условий ее осуществления и способа ее осуществления, что особенно актуально в современных условиях быстрого развития общества и образования.

Для уточнения теоретических положений, являющихся основой процесса формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников, и определения педагогических условий успешного формирования такой готовности мы обратились к педагогической практике.

В ходе пилотажного исследования была проведена диагностика уровня готовности будущих учителей к развитию умения самоконтроля у младших школьников среди студентов 4 и 5 курса факультета начального образования (N=112). Студентам была предложена анкета, в которой им предлагалось оценить по четырехбалльной шкале степень интереса к деятельности по развитию умения самоконтроля у младших школьников, степень значимости этой деятельности, уровень своих знаний и умений (в том числе рефлексивных) в области развития умения самоконтроля. Одновременно была проведена диагностика уровня сформированности умения самоконтроля у будущих учителей.

Анализ результатов показал, что в процессе обучения в вузе мотив развития умения самоконтроля у младших школьников не формируется в достаточной степени. Будущие учителя осознают, что умения самоконтроля важны для учебной деятельности младших школьников, но не видят необходимости в специальной деятельности по их развитию.

Диагностика когнитивного компонента готовности показала, что большая часть студентов обладает определенными знаниями о самоконтроле, полученными в процессе изучения курсов психологии, педагогики и методики, на которые можно опираться в процессе формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников. Однако будущие учителя не в полной мере способны применять имеющиеся знания для развития самоконтроля у младших школьников. Более того, знания по вопросу о механизме осуществления самоконтроля у будущих учителей практически отсутствуют.

Результаты изучения операционного и рефлексивно-аналитического компонентов готовности показали низкий уровень их сформированности.

Одновременно с анкетированием был изучен уровень развития умения самоконтроля в учебной деятельности самих студентов. Корреляция результатов изучения готовности и результатов изучения уровня развития умения самоконтроля показала наличие положительных связей: более высокий уровень самоконтроля соответствовал более высокому уровню готовности.

Результаты пилотажного исследования выявили недостаточную сформированность компонентов готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников. Для того чтобы добиться более высоких показателей по каждому компоненту готовности, необходимо создать условия для их успешного формирования.

Понятие «педагогические условия» рассматривается как возможности содержания, методов, организационных форм обучения для решения задач образования (В.И. Андреев [25], В.А. Беликов [26], А.Я. Найн [27] и др., а также как компонент педагогической системы (образовательной и материально-пространственной среды), обеспечивающий успешное функционирование и развитие данной системы (М.В. Зверева [28], Н.В. Ипполитова [29] и др.). Так как наше исследование направлено на решение конкретной задачи, мы придерживаемся определения В.И. Андреева и понимаем под педагогическими условиями результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения для достижения целей [25, с. 10]. Для определения того, каким образом необходимо осуществлять отбор содержания, выбор методов и организационных форм обучения, мы проанализировали особенности формирования готовности как системного личностного образования.

Одной из предпосылок формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников является развитость данного умения в учебной деятельности самих студентов, что подтвердили результаты пилотажного исследования.

Связь между умением самоконтроля и готовностью к его развитию у школьников обусловлена самой деятельностью обучения и ее предметом. «Учить можно только тому, – утверждает В.В. Сериков, – что может быть передано другому человеку с помощью обучения, а именно тому опыту, который можно представить в виде способов выполнения какой-то деятельности. <> Обучение предполагает вооружение учащегося предметным опытом, т.е. опытом, который может быть отчужден от его созидателя и носителем которого может выступать и другой человек» [30, с. 115]. Чтобы учитель мог передать младшим школьникам способ самоконтроля, он должен сам владеть этим способом, а также знать основные ситуации его применения, то есть у него должно быть развито умение самоконтроля.

Кроме того, отрефлексированный опыт осуществления учебной деятельности, в которой присутствует развитое умение самоконтроля, оказывает воздействие

на мотивационно-ценностный компонент готовности. С.В. Пазухина среди условий, связанных с мотивационно-ценностной сферой личности будущего учителя, выделяет включение личного опыта будущих учителей в структуру образовательной ситуации, его преобразование и обогащение, а также переход от осознания личностного смысла изучаемых дисциплин к реализации самопобуждаемой и самоорганизуемой учебно-профессиональной деятельности [31, с. 45]. Тогда осуществление будущими учителями самоконтроля своей учебной деятельности и будет тем самым личным опытом, который на начальном этапе формирования готовности должен быть включен в структуру образовательной ситуации. Рефлексия этого опыта позволит будущим учителям осознать значение умения самоконтроля в учебной деятельности, осознать смысл развития этого умения, смысл специальной подготовки к развитию умения самоконтроля у младших школьников.

Несмотря на то, что учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте и именно в этом возрасте должны быть сформированы основные универсальные учебные действия, обеспечивающие эту деятельность, период начала обучения в вузе также является сенситивным для развития умений учиться. Это обусловлено тем, что в этот период происходит смена и усиление требований, которые предъявляет личности будущего специалиста учебно-профессиональная деятельность. Это предположение выдвинуто и доказано И.П. Ничипоренко [32, с. 27].

Итак, одним из необходимых условий формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников является целенаправленное развитие этого умения в учебной деятельности самих будущих учителей.

Так как мы понимаем готовность как системное личностное образование, на основе которого формируется готовность как свойство личности, для выявления условий ее успешного формирования мы рассмотрели процесс формирования свойств личности в педагогическом процессе. По В.С. Ильину, В.В. Серикову формирование свойств личности делится на фазы, каждая из которых включает период качественных изменений в сознании и период количественных накоплений в сферах опыта. При этом для успешного развития качественного новообразования личности необходимо сформировать мотивы осуществления определенной деятельности, обеспечить обучающихся знаниями, которые послужат ресурсами для осуществления деятельности, создать условия для приобретения обучающимися опыта осуществления деятельности и, наконец, стимулировать саморазвитие формируемого качества [30, с. 114-115]. Тогда еще одно из условий формирования готовности – поэтапное ее формирование.

На наш взгляд, каждый этап формирования готовности должен обеспечивать определенный результат. Таким результатом является уровень готовности. В своей работе мы выделили три уровня готовности. Интуитивный уровень, представляющий собой отрефлексированное умение самоконтроля в учебной деятельности самого студента; частично продуктивный уровень готовности, который предполагает сформированность умений выполнять отдельные приемы деятельности на основе теоретических знаний в области педагогики и психологии; продуктивный уровень готовности, который предполагает, что будущий учитель может осуществлять деятельность по развитию умения самоконтроля у младших школьников на основе специальных знаний об этом умении и методике его формирования. В соответствии с уровнями готовности было выделено три этапа ее формирования: подготовительный (формирование готовности на интуитивном уровне), общепрофессиональный (формирование готовности на частично продуктивном уровне) и специально профессиональный (формирование готовности на продуктивном уровне).

Так как поэтапное формирование готовности как свойства личности предполагает приобретение знаний и накопление опыта деятельности на каждом этапе, то еще два необходимых условия формирования готовности – это обогащение содержания подготовки будущего учителя специальными знаниями о развитии умения самоконтроля и обеспечение опыта деятельности, соответствующего формируемому уровню готовности.

Анализ программ учебных дисциплин «Общая психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Введение в педагогическую деятельность», «Теория обучения. Педагогические технологии», «Педагогика начального образования», «Теория и методика обучения младших школьников», «Методика обучения русскому языку и литературе», «Методика преподавания математики», «Методика обучения иностранному языку» позволил выявить элементы содержания профессиональной подготовки, которые лежат в основе процесса формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников, но не находят должного отражения в содержании выше указанных дисциплин профессиональной подготовки: организация системы внутренней накопительной оценки достижений учащихся; технология деятельностного метода обучения, предложенная Л.С. Петерсон [33]. Знания, умения и опыт деятельности в области организации накопительной оценки и реализации деятельностного метода обучения позволят будущим учителям научить младших школьников эффективно пользоваться средствами самоконтроля учебных достижений и осуществлять самоконтроль своей собственной учебной деятельности. Дополнить содержание курсов профессиональной подготовки знаниями и умениями по указанным темам возможно за счет спецсеминаров. Необходимо также создать условия для обобщения этих знаний и их интеграции со специальными знаниями по методике развития умения самоконтроля у младших школьников. Это возможно в ходе изучения спецкурса, на котором студенты получают знания о возрастных особенностях самоконтроля у младших школьников, требованиях к уровню развития умения самоконтроля, зафиксированных в нормативных документах, объектах контроля и эталонах для его осуществления, операционном составе действия самоконтроля, этапах работы над умением самоконтроля, уровнях развития умения самоконтроля. Таким образом, обогащение содержания профессиональной подготовки будущего учителя знаниями о самоконтроле в учебной деятельности младших школьников и способах развития умения самоконтроля является необходимым условием формирования готовности к данному виду деятельности.

Для поэтапного формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников необходимо обеспечить накопление положительного опыта деятельности. Положительный опыт имеет большое значение для формирования свойств личности, так как он обеспечивает положительные психические состояния, которые закрепляются в свойствах личности [34, с. 311-312]. Положительный опыт необходим для формирования готовности в целом, а также имеет особое значение для отдельных ее компонентов. Для формирования мотивационно-ценностного компонента готовности необходимо обеспечить опыт учебной деятельности, в который включено умение самоконтроля, опыт педагогической деятельности и рефлексию этого опыта. Принципиально значение опыта деятельности для операционного компонента готовности. Так как педагогическая деятельность включает проектировочную, конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую, в процессе обучения необходимо обеспечить приобретение положительного опыта в каждом виде деятельности. Опыт проектировочной и конструктивной деятельности может быть получен в ходе выполнения практических заданий по проектированию

средств самоконтроля для младших школьников. Опыт гностической деятельности будущие учителя приобретают в ходе наблюдений за деятельностью коллег по развитию умения самоконтроля у младших школьников и деятельностью самих школьников во время практики, а также в процессе исследовательской деятельности по проблеме самоконтроля. Организаторская и коммуникативная деятельность предполагают общение с другими участниками педагогического процесса, поэтому для приобретения опыта в этих видах деятельности необходимы формы и методы работы на занятиях в вузе, имитирующие реальные условия проведения урока в школе. Формирование рефлексивного компонента готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников предполагает также рефлексию опыта этой деятельности и своего сознания. Таким образом, четвертое необходимое условие успешного формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников – обеспечение опыта деятельности по развитию умения самоконтроля у младших школьников.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, успешное формирование готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников обеспечивается следующими условиями: поэтапное формирование готовности; приобретение опыта деятельности по развитию умения самоконтроля у младших школьников; обогащение содержания профессиональной подготовки знаниями и умениями в сфере развития самоконтроля; специально организованная деятельность по развитию умения самоконтроля в учебной деятельности студентов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 декабря 2009 г. No 15785 (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 No 1241, от 22.09.2011 No 2357)

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)». Зарегистрировано в Минюсте РФ 2 марта 2016 г. No 41305

3. Вендина А.А., Киричек К.А., Малиатаки В.В. Активные и интерактивные методы обучения как средство подготовки бакалавров педагогического образования к реализации требований ФГОС // Интернет журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2 URL: http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN26.pdf (Дата обращения 30.07.2016).

4. Магомеддибирова З.А, Расулова П.А. Подготовка студентов факультета начальных классов в условиях внедрения ФГОС начального общего образования// Педагогическое образование в России. 2015.№ 9. С. 96-101.

5. Лазарева Л.И., Васильчук Г.Т. Универсальные учебные действия младших школьников: Практические подходы к определению содержания // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 193.

6. Павлова Л.А. Подготовка студентов к реализации программы формирования универсальных учебных действий у младших школьников // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2013. № 5 (11). С. 42-45.

7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.

8. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 159 с.

9. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2003. 192 с.

10. Руднева Т.И. Основы педагогического профессионализма. Самара: СИУ, 1991. 118 с.

11. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: Учеб. пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. 220 с.

12. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

13. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

14. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

15. Карпычева А.А. К вопросу о готовности педагогов начального образования к инновационной деятельности // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 25-27.

16. Тальков С.В. Формирование готовности студентов - будущих учителей к реализации ценностей педагогической морали в рамках учебных дисциплин педагогического ссуза // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 204-211.

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

18. Горбунова О.В. социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов: подходы к определению // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 45-47.

19. Иванова Т.Н., Одарич И.Н. Профессиональная готовность выпускников вузов // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2015. № 2 (40). С. 48-53.

20. Архипова И.В. К вопросу о развитии учебно-профессионального сознания будущих педагогов // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 17-20.

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

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

23. 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.

24. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.

25. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Л., 1984. 19 с.

26. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004. 357 с.

27. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44-49.

28. Зверева М.В. О понятии «дидактическое условие» // Новые исследования в педагогических науках.

М.: Педагогика, 1987. № 1. С. 29-32.

29. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: Сущность, классификация // General and Professional Education, 2012. № 1. С. 8-14.

30. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.

31. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие. Спб.: речь, 2007. 224 с.

32. Ничипоренко Н.П. Развитие представлений студентов-педагогов об умении учиться. Дисс. … канд. психол. наук. Калуга, 2000. 190 с.

33. Петерсон Л.Г. Что значит «уметь учиться». / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, С.Е. Мазурина, И.В. Зайцева. М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000…», 2006. 80 с.

34. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта: Учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание». М.: Просвещение, 1985. 335 с.

УДК 378.172

# ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

© 2016

**Евтин Александр Борисович,** заведующий кафедрой «Физической культуры»
**Гусев Алексей Николаевич,** доцент кафедры «Физической культуры»
*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)*

**Аннотация.** С каждым годом растущая учебная нагрузка, нерациональное питание, большой объем работы с компьютером, социальный дискомфорт, действие различных психоэмоциональных факторов вызывают напряжение систем адаптации у учащихся. Все это приводит к тому, что с каждым годом увеличивается доля студентов, испытывающих трудности обучения, связанные с ухудшением физического и функционального состояния организма в процессе адаптации к учебным нагрузкам. Важным условием формирования и совершенствования механизмов адаптации, в том числе и к умственным нагрузкам, является двигательная активность. Однако система образовательного процесса в высших учебных заведениях не позволяет полностью компенсировать общий дефицит двигательной активности, особенно у студентов, имеющих хронические заболевания и низкий уровень физического развития, что создает предпосылки для поиска новых форм и средств физической культуры оздоровительной направленности. Правильно организованные систематические занятия физическими упражнениями – важнейшее средство укрепления здоровья студентов. Они улучшают физическое развитие, повышают функциональные возможности организма учащихся вуза, отнесенных к специальной медицинской группе. В исследовании нами представлены физкультурно- оздоровительные технологии на занятиях по физическому воспитанию студентов в специальных медицинских группах. Определена эффективность использования физкультурно- оздоровительных технологий в учебном процессе и экспериментально обосновано их влияние на показатели физической подготовленности и функциональных возможностей учащейся молодёжи специальной медицинской группы.

**Ключевые слова:** оздоровительные технологии, двигательная активность, студенты специальной медицинской группы, физическая культура, физические упражнения, оздоровительный бег, физическое развитие, функциональные возможности.

# IMPROVING TECHNOLOGIES IN TRAINING OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP

© 2016

**Evtin Alexander Borisovich,** head of the chair “Physical culture”
**Gusev Alexey Nikolaevic,** an assistant professor of “Physical Education”
*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Knyaginino (Russia)*

**Abstract.** Every year the growing teaching load, poor nutrition, a large amount of work with computer, social discomfort, the effect of various psychoemotional factors cause stress systems of adaptation of students. All this leads to the fact that every year increases the proportion of students experiencing learning difficulties related to deteriorating physical and functional state of the organism in the process of adaptation to training loads. An important condition for the formation and improvement of mechanisms of adaptation, including for mental stress is physical activity. However, the system of educational process in higher educational institutions does not fully compensate for the total lack of physical activity, especially among students with chronic diseases and low level of physical development, which creates prerequisites for the search of new forms and means of physical culture improving orientation. Properly organized, systematic physical exercise is a key means of strengthening the health of students. They improve physical development, increase functional possibilities of organism of students of the University, related to special medical group. In the study we have presented the physical - improving technologies in the classroom for physical education students in special medical groups. The efficiency of use of fitness technologies in the educational process and experimentally proved their influence on the indexes of physical development and functional possibilities of students of special medical group.

**Key words:** health technologies, students of special medical group, physical culture, physical exercises, physical development, functional possibilities.

Одной из актуальных проблем высшего профессионального образования является изучение состояния здоровья студентов, путей его сохранения и укрепления [1, с.10-11]. Процент выпускников средних школ, имеющих низкий уровень здоровья, растет. В вузе таким студентам трудно адаптироваться к условиям обучения [2, с. 35-36; 3, с. 4315-4316; 4, с.72-75; 5, с.24-26].

Типичная для учащихся гиподинамия, с каждым годом растущая учебная нагрузка, нерациональное питание, большой объем работы с компьютером, социальный дискомфорт, действие различных психоэмоциональных факторов вызывают напряжение систем адаптации. Все это приводит к тому, что с каждым годом увеличивается доля студентов, испытывающих трудности обучения, связанные с ухудшением физического и функционального состояния организма в процессе адаптации к учебным нагрузкам [6, с.8-9; 7, с.51-52].

Важным условием формирования и совершенствования механизмов адаптации, в том числе и к умственным нагрузкам, является двигательная активность. Однако система образовательного процесса в высших учебных заведениях не позволяет полностью компенсировать общий дефицит двигательной активности, особенно у студентов, имеющих хронические заболевания и низкий уровень физического развития, что создает предпосылки для поиска новых форм и средств физической культуры оздоровительной направленности [8, с.12-55; 9, с.63-64].

Правильно организованные систематические занятия физическими упражнениями - важнейшее средство укрепления здоровья студентов. Они улучшают физическое развитие, повышают функциональные возможности организма учащихся вуза, отнесенных к специальной медицинской группе [10, с. 1263-1264].

Высокая эффективность занятий достигается правильным подбором методических приемов. Определяя содержание каждого занятия, преподаватель должен уметь подобрать и использовать наиболее рациональные средства и методы физического воспитания, отвечающие состоянию здоровья и уровню физической подготовленности занимающихся, и при этом, учитывать медицинские противопоказания и педагогические рекомендации. Очень сложно подобрать средства для занятия так, чтобы соблюдался индивидуальный подход, к занимающимся (по разным заболеваниям не рекомендуется выполнять различные упражнения) [11, с.8-9; 12, с.8-14]. К тому же противопоказания по содержанию занятий, представленные в научно-методической литературе, даны в соответствии с клиническими диагнозами и носят общий характер [13, с.10-11]. Это вызывает у преподавателей, работающих с учащимися специальной медицинской группы, определенные трудности в выборе

средств и методов занятия, так как они не могут определить, какие конкретно упражнения нельзя использовать с той или иной категорией занимающихся [14, с.51-52; 15, с. 4-6].

Поэтому проблема поиска рациональных подходов физического воспитания и оздоровления студентов специальных медицинских групп, обеспечивающих восстановление нарушенных функций организма, повышение умственной и физической работоспособности в условиях учебной деятельности в вузе является чрезвычайно актуальной [16, с.5-6; 17, с.68-74; 18, с.12-15]. Предполагалось, что процесс физического воспитания студентов специальных медицинских групп будет проходить более успешно при рациональном комбинировании средств, методов и двигательных режимов, использования оздоровительной ходьбы и бега, а так же будет способствовать совершенствованию функциональных возможностей и физического развития [19, с. 11-15; 20, с. 24-26].

Педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности использования физкультурно-оздоровительных технологий у студентов специальной медицинской группы на занятиях физической культурой. В основе физкультурно- оздоровительной технологией были положены средства оздоровительной ходьбы и бега. Экспериментальная группа была представлена учащимися второго курса Нижегородского государственного инженерно-экономического университета, занимающихся в специальной медицинской группе в количестве 18 человек.

Целью физического воспитания студентов специальных медицинских групп является восстановление функций организма после перенесенного заболевания и способности организма противостоять неблагоприятным условиям окружающей среды, а также развитие двигательных навыков и качеств, необходимых для совершенного овладения будущей профессией. Основные задачи физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, следующие:

- формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, установки на здоровый стиль жизни, физическое совершенствование и самовоспитание привычки к регулярным занятиям физическими упражнениями и спортом;
- овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, психическое благополучие, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств личности, самоопределение в физической культуре и спорте;
- приобретение личного опыта повышения двигательных и функциональных возможностей, обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности к будущей профессии и быту;
- создание основы для творческого и методически обоснованного использования физкультурно-спортивной деятельности в целях последующих жизненных и профессиональных достижений.

В таблице 2 представлено содержание дисциплины в разделе прикладная физическая культура для студентов специальной медицинской группы (фрагмент программы).

Таблица 2 – содержание дисциплины в разделе прикладная физическая культура для студентов специальной медицинской группы

| Код занятия | Наименование разделов и тем/вид занятия | Семестр/курс | Часов | Компетенции | Активная форма | Самостоятельная работа |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Раздел 3. **Прикладная физическая культура** | | | | | |
| 3.1 | Легкая атлетика | 1-3 | 50 | ОК-8 | 50 | 10 |
| 3.2 | Основная гимнастика | 1 | 50 | ОК-8 | 50 | 10 |
| 3.3 | Спортивные игры | 2-3 | 50 | ОК-8 | 50 | 10 |
| 3.4 | Оздоровительная ходьба и бег | 2-3 | 50 | ОК-8 | 50 | 10 |
| 3.5 | Профессионально-прикладная физическая подготовка | 1-3 | 88 | ОК-8 | 88 | |

Основным методом тренировки в оздоровительном беге являлся равномерный метод, способствующий развитию общей выносливости. В качестве тренировочного средства в этом случае использовался непрерывный бег в равномерном темпе продолжительностью 30-60 мин, 2 раза в неделю. В группе, где занимающиеся имели, как правило, различные отклонения в состоянии здоровья, использовалась подготовительная 6-недельная программа оздоровительной ходьбы с постепенно возрастающей продолжительностью и интенсивностью.

При наличии противопоказаний к бегу в течение следующих 6 недель дистанция увеличивалась до 5 км, а время ходьбы – до 45 мин.

В дальнейшем эта нагрузка сохранялась в качестве основной тренировочной программы, обеспечивающей минимальный оздоровительный эффект.

Интенсивность нагрузки соответствовала около 50 % МПК, а ЧСС может колебалось в диапазоне 100–120 уд./мин. При отсутствии противопоказаний к беговым тренировкам после освоения 6-недельной программы ходьбы мы перешли ко второму этапу – чередованию коротких отрезков ходьбы и бега (например,50 м бега – 1–150 м ходьбы, затем 100 м бега – 100 м ходьбы и т. д.), до тех пор, пока бег не перешёл в непрерывный.

После этого начинался третий этап – тренировка на выносливость. Сроки перехода к непрерывному бегу строго индивидуальны и не должны планироваться заранее.

В зависимости от возраста, состояния здоровья и УФЕ этот этап может продолжаться от нескольких месяцев до года.

Интенсивность нагрузки на этом этапе возрастала до 60–65 % МПК, продолжительность занятий – до 30–40 мин., ЧСС – до 120–130 уд./мин.

На подготовительном этапе тренировки использовался переменный метод - чередование коротких отрезков ходьбы и бега это соответствует интенсивности 50-60 % МПК и использовался в качестве подготовительного средства тренировки. Выбор оптимальной величины тренировочной нагрузки, а также продолжительности, интенсивности и частоты занятий определялся уровнем физического состояния занимающегося. Индивидуализация тренировочных нагрузок в оздоровительной физической культуре являлась важнейшим условием их эффективности; в противном случае тренировка может принести вред.

В результате проведения исследования внедренная в учебный процесс экспериментальной группы методика, направленная на повышение уровня развития функциональных возможностей на занятиях физической культуры положительно повлияла на показатели функциональных возможностей у студентов специальной медицинской группы. У девушек принимавших участие в эксперименте показатель ЧСС увеличился на 4 уд/мин и составил 84,2±1,45 уд/мин. различия достоверны ($t=2,15; p<0,05$). Показатель ЖЕЛ к концу эксперимента увеличился на 600 мл., и составил 2,900±0,045 мл., различия достоверны ($t=3,98; p<0,05$), что свидетельствует правильном подборе средств в разработанной нами методике. Показатель работоспособности, определившейся с помощью теста RWC- 170 увеличился на 2,5 кгм/мин, и составил 12,9±0,25 кгм/мин., различия достоверны ($t=2,5; p<0,05$). К концу эксперимента результат в тесте ИГСТ увеличился на 13 ед., и составил 61,4±1,670 ед., различия достоверны ($t=3,16; p<0,05$).

В показателях физической подготовленности нами также были выявлены достоверные различия в исследуемых показателях. Так, результат в беге на 60м улучшился на 1,7 сек, и составил 10,1±0,3 сек., различия достоверны ($t=2,2; p<0,05$). Результат в тесте на гибкость увеличился на 3,2 см и составил 13,7±1,45 см. различия достоверны ($t=2,83; p<0,05$). Результат в челночном беге улучшился 1,9 сек и составил 9,9±0,05 сек., различия достоверны ($t=2,3; p<0,05$). Результат в тесте скручивания

за 3 минуты увеличился на 13 ед и составил 61±3,5 ед., различия достоверны (t=4,16; p<0,05). Результат в тесте 12- минутный бег увеличился на 420 метров и составил 1970±135,4 м., различия достоверны (t=2,56; p<0,05)

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что предлагаемые оздоровительные технологии оказали положительное влияние на показатели функциональных возможностей и общей выносливости у девушек специальной медицинской группы.

Использование оздоровительных технологий при подготовке студентов специальной медицинской группы, существенно повышает эффективность образовательного процесса. Полученные результаты могут быть использованы в практике учителями средних образовательных школ на уроках физической культуры, в процессе подготовки студентов вузов и на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки тренеров и преподавателей физической культуры.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Бальсевич В.К. Непрерывное физкультурное образование// Теория и практика физической культуры. 2010. № 12. 10-13с.
2. Физическая культура студента: учеб. для студентов вузов / под общ. ред. В.И.Ильинича. М.: Гардарики, 2007. 314 с.
3. Стафеева А.В., Дерябина А.Л. Повышение функциональной подготовленности девушек 18-25 лет средствами степ-аэробики//Фундаментальные исследования. №2 (часть 19). 2015.С. 4315-4318.
4. Герасимова А.Ю. Некоторые особенности использования самоконтроля и саморегуляции в процессе самостоятельных занятий студентов физической культурой и спортом / Интеграция инновационных систем и технологий в процессе физического воспитания молодежи: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск: УлГТУ, 2008. С. 72-75.
5. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения//Вестник мининского университета. №4.2015.С.24-26.
6. Горелов А.А., Кондаков В.Л., Усатов А.Н. Интеллектуальная деятельность, физическая работоспособность, двигательная активность и здоровье студенческой молодежи: Монография, Белгород: ИПЦ «Политерра», 2011. 101 с.
7. Кожанов В.В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Теория и практика физической культуры. 2006.№ 2. С. 12–15.
8. Горелов А.А., Русакова И.В. О самостоятельной физической тренировке студенток. Физическая культура и здоровье студентов ВУЗов: Материалы Междунар. Межвуз. науч.-практ. конф. 22 декабря 2003 г., СПбГУП, СПб, 2009, С. 50 - 52.
9. Дружкин А.В. Блочно-модульное обучение в профессиональном образовании. Саратов. 2001. С. 63-64 с.
10. Стафеева А.В., Воронин Д.И. Антропно–деятельностная парадигма образовательных технологий// Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3; URL: http://www.science-education.ru/117-13075 (дата обращения: 13.05.2014).
11. Иванова С.С., Стафеева А.В. Содержательные аспекты физического, психического и социального здоровья и возможности формирования их гармоничного соотношения//Фундаментальные исследования. 2014. № 11. С.2729-2733.
12. Кошбахтиев И. А. Основы оздоровительной физкультуры молодежи //Учебное пособие. Ташкент, 1987. 48 с.
13. Стафеева А.В. Моделирование технологии комплексного подхода к воспитанию физических качеств юношей старших классов: дис. ... канд. пед. наук. - Улан-Удэ, 2002. 149 с.
14. Лысова И. А., Блинова А. В. Показатели общей физической подготовленности студентов по результатам фестивалей вузов физической культуры //Теория и практика физической культуры. 2007. № 2. С. 75–76.
15. Методика проведения занятий по физической культуре со студентами специальной медицинской группы: метод. рекомендации / сост. Д.Р. Суркова, Н.Д. Ипанова, Ю.Д. Чуркин. Самара: СГПУ. 2008.64с.
16. Популо В.М. К вопросу о повышении уровня грамотности студентов в области физкультурно-оздоровительных занятий: матер. Всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск, 2011.57 с.
17. Стафеева А.В., Воронин Д.И. Теоретико-методические предпосылки использования восточных оздоровительных систем в решении проблем сохранения здоровья студентов//Высшее образование сегодня. 2013. №10. С. 68-74.
18. Щербакова В.Л., Платонова Е.Н., Вишневский В.И. Формирование компетенций бакалавра технического вуза по дисциплине «Физическая культура»: учеб. пособие М.: МАДИ, 2013. 68 с.
19. Селуянов В. Н. Технология оздоровительной физической культуры. - М.: Спорт Академ Пресс, 2008. 172 с.
20. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография/Под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 1997. 352 с.

УДК 377.1

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2016

**Ефремкина Ирина Николаевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
*Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам самообразования студентов вуза. Указывается противоречие между необходимостью обновления знаний и умений студентов и отсутствием как мотивационной готовности к самообразовательной деятельности, так и умений организовать её, чем и обусловливается актуальность данной работы. В статье выделяются компоненты готовности к самообразованию: когнитивный, мотивационный (эмоционально-оценочный), поведенческий (деятельностный), рефлексивный, организационный. Предлагается рассматривать рефлексивный компонент как интегрирующий, поскольку на его основе и при его участии могут в полной мере функционировать другие компоненты готовности к самообразованию. В основу данного исследования было положено предположение о том, что специально организованные психолого-педагогические условия будут способствовать формированию или дальнейшему развитию компонентов готовности к самообразованию студентов вуза. В ходе проведённого исследования было обнаружено, что в структуре готовности к самообразованию более выраженным является мотивационный компонент, в то время как показатели когнитивного, поведенческого и рефлексивного компонентов свидетельствуют о среднем уровне сформированности. В статье приводятся основные методы и приёмы развития учебно-профессиональной рефлексии на примере дисциплины «Общая психология», а также формирования навыков тайм-менеджмента. Результаты повторной диагностики показывают снижение доли студентов, характеризующихся низким уровнем развития рефлексивности и одновременное увеличение доли студентов с высоким уровнем развития рефлексивности, а также значимое увеличение доли студентов, указавших, что применение планирования своей работы, основных упражнений увеличило эффективность и продуктивность их учебной работы.

**Ключевые слова:** самообразование, готовность к самообразованию, компоненты готовности к самообразованию, учебно-профессиональная рефлексия, тайм-менеджмент, психолого-педагогические условия формирования готовности к самообразованию.

# PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS FOR SELF-EDUCATION HIGH SCHOOL STUDENTS

© 2016

**Yefremkina Irina Nikolaevna,** candidate of psychological science, associate professor of «Pedagogy and Psychology»
*Penza State Technological University, Penza (Russia)*

**Abstract.** Article is devoted to self-university students. Specifies the contradiction between the need to update knowledge and skills of students and the lack of a motivational readiness for self-educational activity, and the ability to organize it, and this is due to the urgency of this work. The paper highlighted the components of readiness for self-education: cognitive, motivational (emotional and evaluative), behavioral (activity), reflective, organizational. It is proposed to consider the reflective component as an integrator, as its basis, and with his participation can fully operate other components of readiness for self-education. The basis of this study was on the assumption that the specially organized psychological and pedagogical conditions will contribute to the further development or availability of components for self-education of students of the university. In the course of the study, it was found that the structure of readiness for self-education more pronounced is the motivational component, while the indicators of cognitive, behavioral and reflective components indicate its average level of formation. The article presents the basic methods and techniques of teaching and professional reflection on the example of discipline "General Psychology", as well as the formation of time-management skills. The results of re-diagnosis show a decline in the proportion of students, characterized by a low level of reflexivity and the simultaneous increase in the proportion of students with a high level of reflexivity, as well as a significant increase in the proportion of students who reported that the use of the planning of the work, the basic exercises to increase the efficiency and productivity of their academic work.

**Keywords:** self-education, readiness for self-education, self-education components of preparedness, training and professional reflection, time management, psycho-pedagogical conditions of formation of readiness for self-education.

Современный уровень развития нашего общества требует от специалиста инициативности и самостоятельности, готовности совершенствоваться личностно и профессионально, приобретая новые знания и осваивая новые сферы деятельности. Эффективная адаптация выпускника вуза к условиям профессиональной деятельности и самореализация в ней в существенной степени определяется тем, насколько в период обучения в вузе у будущего специалиста сформирована способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, поэтому всё построение образовательного процесса должно быть нацелено не на передачу готовых знаний, а на формирование самостоятельности. Главным направлением деятельности современной высшей школы авторы называют «закладывание профессиональных основ деятельности, а также желания и привычки к постоянному саморазвитию» [7, с. 25-30.]. Рядом авторов отмечается наличие противоречия между необходимостью обновления знаний и умений студентов и отсутствием как мотивационной готовности к самообразовательной деятельности, так и умений организовать её. Этим, на наш взгляд, и обусловливается актуальность данной работы.

Исследованиями самообразования студентов вуза в отечественной педагогике и психологии занимались А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, Н.В. Жукова, Г.Е. Климова, Г.Н. Сериков, Г.С. Сухобская, С.В. Юдакова и др.

В Российской педагогической энциклопедии самообразование рассматривается как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. Основу самообразования составляет непосредственный личный интерес обучающихся, сочетающийся с самостоятельностью изучения материала. Как отмечается в энциклопедии, «самообразование – составная часть непрерывного образования – выступает как связующее звено между базовым образованием (общим и профессиональным) и периодическим повышением квалификации, переподготовки специалистов» [16, с. 307]. Таким образом, самообразование напрямую связывается с самостоятельной работой обучающегося [17-23].

При всём разнообразии определений самообразо-

вания, которые дают отечественные исследователи (Громцева А.К., Коджаспирова Г.М., Пидкасистый П.И., Сериков Г.Н. и др.) они сходятся в главном: самообразование представляет собой часть системы непрерывного образования, самостоятельную, специально организованную, систематическую познавательную деятельность. Авторами выделяются различные компоненты готовности к самообразованию: личностный, содержательно-процессуальный мотивационный, эмоционально-волевой (Климова Т.Е.), мотивационно-ценностный (Борисова Е.А.), эмоционально-личностный аппарат, личностные знания, умения работать с источниками информации, организационно-управленческие умения (Г.Н. Сериков), мотивационный, целеполагающий, процессуальный, организационный, энергетический, оценочный (А.К. Громцева).

На наш взгляд, понимание самообразования как системного явления, позволяет выделить следующие компоненты:

-когнитивный, который предполагает знание студентами методов и технологий самостоятельной работы;

-мотивационный (или эмоционально-оценочный), под которым можно понимать мотивацию обучения и эмоциональное отношение к своей учебной деятельности;

-поведенческий (деятельностный), включающий владение методами и технологиями самостоятельной работы;

-рефлексивный, предполагающий способность обучающегося аналитически осмысливать свои действия и выбор их вариантов, выражать отношению к учению и своей будущей профессиональной деятельности.

В своей работе мы предлагаем рассматривать рефлексивный компонент как интегрирующий, поскольку на его основе и при его участии могут в полной мере функционировать другие компоненты готовности к самообразованию. Именно рефлексия как интегративное образование даёт возможность обучающемуся взглянуть на себя и свою деятельность как бы со стороны. При этом мы считаем уместным говорить об учебно-профессиональной рефлексии, которая, с нашей точки зрения подразумевает умение анализировать свою учебную деятельность и её действия в перспективном плане, в связи с будущей профессиональной деятельностью [8, с. 22].

Указанные компоненты можно считать внутренними, поскольку, на наш взгляд, следует добавить ещё один внешний компонент – организационный, под которым мы понимаем условия для самостоятельной работы, обеспеченность необходимой литературой, методическими материалами.

Среди факторов, влияющих на готовность студента к самообразованию, теоретический анализ позволил выделить следующие. Во-первых, психологический фактор, под которым понимаются потребности, установки, мотивы учебной деятельности. Во-вторых, социальный фактор – взаимодействие с одногруппниками, однокурсниками, преподавателями, общение в социальных сетях, использование образовательного портала и т.д.). В-третьих, педагогический фактор – специально организованные педагогические условия.

При этом мы полагаем, что психологический и педагогический факторы являются определяющими.

Для того, чтобы ответить на вопросы о том, как создать стимулирующую образовательную среду, каким умениям и навыкам самообразовательной деятельности следует научить, как научить пользоваться источниками информации, необходимо провести исследование, в рамках которого целесообразно осуществить диагностику когнитивного, мотивационного, поведенческого и рефлексивного компонентов, проанализировать знания и владения студентами методами и технологиями самостоятельной работы, навыками тайм-менеджмента, а также организационные условия для них.

Таким образом, целью нашего исследования являлось изучение компонентов готовности студентов к самообразованию и психолого-педагогических условий, способствующих их формированию.

Объектом исследования выступает готовность студентов к самообразованию.

Предметом – компоненты готовности студентов к самообразованию и психолого-педагогические условия, способствующие их формированию.

В основу нашего исследования было положено предположение о том, что специально организованные психолого-педагогические условия будут способствовать формированию или дальнейшему развитию компонентов готовности к самообразованию студентов вуза.

Базой исследования выступили студенты 1-3 курсов Пензенского государственного технологического университета, Пензенского государственного университета в количестве 138 человек.

Для достижения цели исследования использовались карта педагогической оценки и самооценки готовности к самообразованию (Г.М. Коджаспирова), методики диагностики рефлексивности (Анисимов О.С., Карпов А.В), а также разработанные анкеты с вариантами ответов.

Обратимся к результатам проведённой диагностики.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал следующее. Абсолютное большинство опрошенных студентов (96,4%) считают самообразование необходимым для себя, в том числе указали, что стремятся к познанию самого себя и своих творческих способностей 85,7% респондентов.

В качестве основного мотива самообразовательной деятельности будущего специалиста до 80% опрошенных указывали получение знаний, желание стать специалистом, мастером своего дела, высококвалифицированным профессионалом, стремление к саморазвитию. При этом 71,4% опрошенных ожидают личного удовлетворения от процесса и результата самообразования.

Самостоятельно достигают поставленных целей 71,5% опрошенных студентов, пятая часть прибегает к помощи окружающих и лишь 7,1% прекращают начатое дело при появлении трудностей.

Все респонденты отметили, что при подготовке к занятиям пользуются ресурсами Интернет, около половины (46,4%) – учебником; четверть – монографиями по проблеме занятия; примерно пятая часть – лекциями; материалами образовательных порталов (в случае их наличия в вузе) – около половины опрошенных. Только 3,6% опрошенных пользуются научной периодикой.

Наиболее высокую оценку (по 5-балльной шкале) респонденты дают своему умению работать с учебником, информацией сети Интернет и материалами образовательного портала – 4,3 балла; а также с материалами лекций – 3,9 балла. На среднем уровне оценивается умение работать с монографическими изданиями – 3,1 балла. Наименьшую оценку получило умение работать с научной периодикой – 2,7 балла.

При подготовке к занятиям более половины респондентов (53,6%) изучают только некоторые вопросы. Все вопросы изучают менее 40% опрошенных.

Рекомендованную литературу постоянно не читает никто из опрошенных. Иногда читают около 43%, изредка – 32,1; никогда – 25%.

Также никто из опрошенных не указал, что всегда стремится подготовить больше материала, чем задавал преподаватель. Очень редко делают это 57,1% опрошенных, хотя бы иногда – 14,3%.

Встречая незнакомые и непонятные термины, стремятся узнать, что они означают, 64,2% респондентов, остальные либо иногда, либо очень редко.

Полагают, что умеют самостоятельно вычленять главное, систематизировать и обобщать информацию более 60% опрошенных, около трети делают это при помощи других, например, преподавателей.

Часто для дополнительной подготовки посещают библиотеку (читальный зал) только 10,7% опрошенных

студентов. Иногда или очень редко – более 63%, совсем не посещают библиотеку четверть респондентов.

Более 70% студентов считают, что умеют организовывать свою самостоятельную работу, однако при этом всё делают по плану и вовремя лишь 14,3% . Более 85% студентов признались в том, что они делают не всё вовремя и по плану, либо даже в последний момент. Зачастую неумение организовать своё время приводит к тому, что подготовка к занятиям занимает значительное количество времени – до 5 часов.

В результате проведенной диагностики было выявлено, что студенты знакомы с понятием «Тайм-менеджмент», однако не владеют навыками самоорганизации, целеполагания, планирования времени и т.д. Кроме того, большинство респондентов отметили, что никогда не выполняли упражнений по тайм-менеджменту, однако выразили желание подробно ознакомиться с советами и упражнениями, которые, по мнению опрашиваемых студентов, позволят им научиться планированию времени, постановке целей и последовательному решению задач, делегированию, расстановке приоритетов и т. д.

Анализ самооценки готовности к самообразованию с применением карты, разработанной Г.М. Коджаспировой, позволил выявить уровни сформированности когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов.

Так, обнаружено, что в структуре готовности к самообразованию более выраженным является мотивационный компонент, который проявляется в достаточно высокой оценке осознания личной и общественной значимости своей профессиональной деятельности, наличия стойких познавательных интересов в своей профессиональной области, потребности в самопознании. Среднее значение оценки мотивационного компонента составило 59,4 из 81. При этом среднее ранговое место потребности в самообразовании среди 9 наиболее значимых видов деятельности – 6,4.

Выявленные показатели когнитивного компонента свидетельствуют о его среднем уровне сформированности. Средние значения составили 29,6 балла из 45. Наиболее высоко студенты оценили уровень своих общеобразовательных знаний и умений (7,2 балла из 9), психологических (6,9 балла), а также специальных знаний (6,8 балла). Студенты педагогических специальностей наименее всего оценили уровень педагогических и методических знаний и умений (5,4 балла и 5,2 балла соответственно).

Выявленные показатели поведенческого компонента готовности к самообразованию также позволяют говорить о среднем уровне сформированности. Средние значения составили 34,5 балла из 54. Наиболее высоко при этом студенты оценили свои навыки пользования оргтехникой и банком компьютерной информации (7,8 балла из 9), владение различными приёмами фиксации прочитанного (8,2 балла), умение ориентироваться в классификации источников (6,7 балла). Мене всего развиты навыки планирования времени (5,6 балла) и навыки планирования своей работы (5,5 балла), а также навыки работы в библиотеках (4,6 балла).

Результаты диагностики рефлексивности позволили констатировать преобладание среднего и низкого уровня развития рефлексивности по методике А.В. Карпова; среднего уровня рефлексивности и коллективности мышления и высокого уровня самокритичности мышления по методике О.С. Анисимова (таблицы 1–2), причём ситуативная рефлексия более выражена, чем ретроспективная или перспективная.

Таблица 1. Уровни развития общей рефлексивности студентов по методике А.В. Карпова

| Высокий | Средний | Низкий |
|---|---|---|
| 7,9% | 62,8% | 29,3% |

Таблица 2. Уровни развития рефлексивности мышления студентов по методике О.С. Анисимова

| Рефлексивность мышления | | | Самокритичность мышления | | | Коллективность мышления | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| высокий уровень | средний уровень | низкий уровень | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| 3,2% | 67,7 % | 29,0 | 67,7% | 22,6 % | 9,7% | 12,9% | 80,6% | 6,5% |

Следует отметить, что большинство опрошенных нами студентов (96,9%), в анкете отмечали важность анализа собственных действий, поступков; 72% респондентов считают рефлексию важным и нужным аспектом в образовательном процессе. Кроме того, большинство студентов отметили, что лишь незначительная доля преподавателей целенаправленно побуждает студентов к рефлексии, используя рефлексивные задания. В основном это касается преподавателей психолого-педагогических дисциплин.

Полученные в ходе исследования выводы потребовали практического применения. Какие же психолого-педагогические условия могут способствовать формированию или дальнейшему развитию компонентов самообразования студентов?

Исследователями отмечается, что в качестве важнейшего условия формирования и развития рефлексии выступает рефлексивная образовательная среда, которая предполагает «обеспечение преподавания психолого-педагогических дисциплин; создание на учебных занятиях рефлексивной среды, способствующей самопознанию студентами себя и своих действий; использование образовательных технологий, актуализирующих рефлексию будущих специалистов» [2, с. 8], а также применение специальных психолого-педагогических приемов ее развития.

Как полагают некоторые авторы, «специфика формирования рефлексии в учебном процессе заключается в том, что условия, конструируемые и создаваемые педагогом, стимулирующие развитие рефлексии, должны быть адаптированы к содержанию и методам обучения» [6, с. 35].

Опытная работа осуществлялась нами на базе Пензенского государственного технологического университета в двух направлениях. Поскольку рефлексивный компонент готовности к самообразованию рассматривается нами как центральный, интегрирующий, то первым направлением работы выступает формирование или дальнейшее развитие рефлексивных умений и навыков студентов, что, на наш взгляд может способствовать повышению уровня мотивационного и когнитивного компонентов.

Авторами предлагаются различные методические приёмы развития рефлексивных умений обучающихся. Так, например, Е.В. Ликсина полагает целесообразным применение рефлексивного дневника, «который представляет собой иллюстрированную «тетрадь» и включает в себя задания, предполагающие рефлексивные действия на разных этапах занятия» [15, с. 110.].

Рассмотрим основные методы и приёмы развития учебно-профессиональной рефлексии на примере дисциплины «Общая психология».

С нашей точки зрения, основным методом развития рефлексивных способностей обучающихся выступает интерактивный, который включает в себя ряд техник и приёмов.

Весьма эффективным в плане развития рефлексии является приём технологии развития критического мышления «Знаю. Хочу узнать. Узнал». По сути, каждый из этапов этого приёма – вызов, осмысление, рефлексия – требует от обучающегося рефлексивного подхода. Кроме того, по итогам изучения дисциплины мы, как правило, составляем рефлексивную карту в виде таблицы, заполняя которую студенты осуществляют рефлексию, анализируя виды образовательной деятельности, в которых они участвовали; знания, умения, навыки, которыми они овладели; как они могут применять по-

лученные знания, умения, навыки в будущей профессиональной деятельности; а также каких знаний, умений, навыков им ещё недостаточно для учебной и будущей профессиональной деятельности.

В ходе обсуждения вопросов, которые были даны на самостоятельную подготовку, защиты проектных работ рефлексия применяется для осмысления способов и приёмов работы студентов с учебным материалом: «Что вы делали? Почему вы выбрали именно этот способ (вариант)? Насколько это было важно и полезно для вас? Что получилось в результате? Можно ли было выбрать другое решение? Насколько это существенно для вас и вашей будущей профессиональной деятельности?»

Ценными для формирования навыка рефлексии являются так называемые «метапредметные» задания, которые представляют собой листы самооценки, в которых чаще всего анализируются следующие четыре позиции: 1) что было интересно (неинтересно), что нравится (не нравится); 2) что было легко (вызвало затруднения); 3) что помогало (мешало), что было продуктивно (непродуктивно); 4) что в следующий раз надо сделать иначе.

Считается, что целесообразно применять листы самооценки после выполнения контрольной проверочной работы или же наиболее существенного для данной темы задания, вида деятельности.

Рефлексивный приём «Благодарность» может применяться при выполнении видов деятельности, предполагающих взаимодействие в парах, мини-группах, когда в конце занятия каждому студенту предлагается выбрать только одного из одногруппников, кого хочется поблагодарить за сотрудничество, помощь и пояснить, в чём оно проявилось.

В качестве домашнего задания может применяться рефлексивный прием «Плюс / Минус / Интересно». Обучающимся предлагается заполнить таблицу. В графу «Плюс» записывается все, что понравилось на занятии, информация и формы работы, которые, по мнению студента, могут быть ему полезны для достижения каких-то целей. В графу «Минус» записывается все, что не понравилось на занятии, показалось скучным, осталось непонятным, или информация, которая, по мнению студента, оказалась для него не нужной, бесполезной с точки зрения решения жизненных или профессиональных ситуаций. В графу «Интересно» обучающиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на занятии и то, что бы еще хотелось узнать по данной проблеме, вопросы к преподавателю.

Результаты повторной диагностики с применением методик А.В. Карпова и О.С. Анисимова показывают снижение доли студентов, характеризующихся низким уровнем развития рефлексивности и одновременное увеличение доли студентов с высоким уровнем развития рефлексивности. (таблицы 4–5).

Таблица 4. Уровни развития общей рефлексивности студентов по методике А.В. Карпова

| Высокий | Средний | Низкий |
|---|---|---|
| 35,4% | 48,2% | 16,4% |

Таблица 5. Уровни развития рефлексивности мышления студентов по методике О.С. Анисимова

| Рефлексивность мышления | | | Самокритичность мышления | | | Коллективность мышления | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| высокий уровень | средний уровень | низкий уровень | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень | высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| 29,3% | 52,5 % | 18,2% | 73,6% | 20,2 % | 6,2% | 34,0% | 60,6% | 5,4% |

Другим направлением выступило формирование навыков тайм-менеджмента. Навыки тайм-менеджмента (управления временем) рассматриваются специалистами как весьма эффективное средство достижения высоких результатов во многих видах деятельности [9, 26].

На наш взгляд, наиболее целесообразно применять их в рамках факультативной дисциплины «Технологии обучения в вузе», которая преподается в Пензенском государственном технологическом университете на первом курсе на всех направлениях подготовки, а также в студенческом научно-проектном Кампусе ПензГТУ.

Анализ рабочей программы указанной дисциплины показал, что студенты в рамках дисциплины знакомятся с основами аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, с основами работы с различными информационными источниками. Однако, как представляется по результатам исследования, целесообразно включить в данный курс раздел, касающийся навыков тайм-менеджмента.

Мы в своей работе предложили программу семинаров-тренингов, а также рабочую тетрадь по тайм-менеджменту, разработанную на основе работ признанных специалистов в области тайм-менеджмента [9, 25, 26]. В качестве ознакомления с основами тайм-менеджмента был проведен ряд занятий в рамках дисциплины «Технология обучения в вузе», а также со студентами, посещающими студенческий научно-проектный Кампус ПензГТУ, в процессе которых студентами выполнялись тренинговые упражнения и упражнения из рабочей тетради по тайм-менеджменту, проводились дискуссии, анализ ситуаций.

Опытная работа велась в течение трёх месяцев, после чего была проведена повторная диагностика, которая показала значимое увеличение доли студентов, указавших, что применение планирования своей работы, основных упражнений увеличило эффективность и продуктивность их учебной работы. Так, возросла доля студентов, которые указали, что они составляют план работы ежедневно и выполняют многие упражнения, а также что результативность их деятельности вследствие этого увеличилась, они стали успевать больше и качественнее (с 5,4% до 36,4%).

Таким образом, в ходе опытной работы был апробирован один из возможных способов формирования поведенческого компонента готовности к самообразованию студентов вуза. Выявлено, что специально организованные психолого-педагогические условия, и прежде всего, занятия с применением интерактивного метода, способствуют формированию или дальнейшему развитию компонентов готовности к самообразованию студентов вуза.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. Баженова Н.Г. Формирование рефлексивной готовности будущих психологовпедагогов к профессиональной деятельности: автореф. дисс. …канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 24 с., с. 8
3. Борисова Е.А. Личностно ориентированный подход к формированию готовности учащихся к самообразованию // Образование и саморазвитие. Научный журнал. – 2010. – №2 (18). – С. 3-8.
4. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию.– М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
5. Громцева А.К. Самообразование учащихся средних профтехучилищ. – М.: Высшая школа. – 1987. – 116 с.
6. Дмитриева Т.В., Седова Н.Е. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача // Вестник Тюменского государственного университета – 2009, Выпуск № 5. – С. 35., с. 35
7. Жукова Н.В. Деловая игра как средство формирования внутреннего кросс-культурного контекста в профессиональной подготовке студентов // Педагогическое образование в России. – 2015.– № 1. – С. 25-30.
8. Ефремкина И.Н., Королева А.А. Методы развития учебно-профессиональной рефлексии студентов как компонента готовности к самообразованию // Pedagogical,

psychological and sociological issues of professionalization personality: materials of the II international scientific conference on February 10–11, 2016. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – P. 21-25

9. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем [Текст]. – СПб.: Речь, 2006. – 371 с.

10. Карпов А.В. Рефлексийность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. –Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

11. Карпова О.Л. Теоретические основания развития самообразовательной деятельности студентов вуза. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта, 2013. – №3(28). С. 60-67.

12. Климова Т.Е., Хабибулин Д.А. Отражение проблем мотивации самообразовательной деятельности студентов в отечественной литературе второй половины XX века. // Вестник ВЭГУ. – 2011. – № 5 (55). С. 16-23

13. Коджаспирова Г.М. Теория и практика профессионального педагогического самообразования – М.: Альфа, 1993.–117 с.

14. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. –М.: Педагогика, 1977. –151 с.

15. Ликсина Е.В. Проблема формирования рефлексивных умений студентов в современном образовании [Текст] // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – №6 (28). – С. 108-112.

16. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т./ Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1998. – Т. 2 : М-Я. – 672 с.

17. Ясаревская О.Н., Волков А.И., Толмачева В.О. Самообразование IT специалиста через развитие иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 181-185.

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

19. Третьякова Е.М., Жданова Е.Ю. Комплексный подход к формированию профессиональной культуры современного специалиста // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 77-78.

20. Морозова И.М. Методика реализации самостоятельной работы по изучению теоретического модуля «профессиональная педагогика» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 209-215.

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

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

23. 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.

24. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. – Иркутск: Изд-во Иркут.ун-та, 1991. –230 с.

25. Трейси Б. Результативный тайм-менеджмент: эффективная методика управления собственным временем [Текст]. – М.: СмартБук, 2007.–79 с.

26. Халан И.С. Управление временем [Текст]. – СПб.: «Издательство «ДИЛЯ», 2006. – 96 с.

27. Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование: Учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 131 с.

УДК 373.1

# ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕМ ШКОЛЫ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПОЗНАНИЯ

© 2016

**Коваль Наталья Николаевна**, методист
*Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, Донецк (ДНР)*

**Аннотация.** В центре внимания автора – обоснование вывода о том, что педагогический анализ является одним из необходимых условий научного управления школой. На современном этапе преобразования и развития системы образования осуществление управления на основе аналитической деятельности является проблемой для многих руководителей школ. Это связано с рядом научно-теоретических препятствий, разрешить которые без специальной аналитической и управленческой подготовки руководящих кадров невозможно. В статье обзорно представлена модель функции педагогического анализа, разработанная ученым Ю.А. Конаржевским. Рассмотрены три уровня модели: стихийно-эмпирический, эмпирический и научный. Стихийно-эмпирическому уровню анализа соответствует недостаточно глубокий характер аналитической деятельности руководителя школы, что не позволяет ему вскрыть причины появления отдельных педагогических фактов. На эмпирическом уровне педагогического анализа аналитическая деятельность первых лиц общеобразовательной организации носит описательный и констатирующий характер. И только осуществление анализа на научном уровне позволяет руководителю увидеть и оценить изменения, происходящие в управляемой школьной системе, спрогнозировать дальнейшие пути ее развития, устранить причины обнаруженных недостатков. В статье приведена сравнительная характеристика педагогического анализа и процесса научного познания. Аналитическая деятельность имеет как много общего с процессом научного познания, так и ряд отличительных черт.

**Ключевые слова:** педагогический анализ, аналитическая деятельность, этапы аналитической деятельности, модель функции педагогического анализа, стихийно-эмпирический уровень, эмпирический уровень, научный уровень, руководитель общеобразовательной организации, управление школой, процесс научного познания.

# REALIZATION OF ANALYTICAL ACTIVITY LEADER OF SCHOOL ON DIFFERENT LEVELS OF COGNITION

© 2016

**Koval Natalia Nikolaevna**, methodist
*Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Donetsk (DPR)*

**Abstract.** In the spotlight of author is a ground of conclusion that a pedagogical analysis is one of necessary terms of scientific management by school. But on the modern stage of transformation and development of the system education realization of management on the basis of analytical activity is a problem for many leaders of schools. It is related to the row of theoretical obstacles, to settle that off special analytical and administrative hand of leading shots not maybe. In the article a survey is presented the model of function of pedagogical analysis, worked out by the scientist of Y.A. Konarzhevsky. Three levels of model are considered: spontaneously-empiric, empiric and scientific. To the Spontaneously-empiric level of analysis inherently deep not enough character of analytical activity of leader of school, that does not allow to unseal reasons of appearance of separate pedagogical facts. At empiric level of pedagogical analysis analytical activity of the first persons of general organization carries descriptive and establishing character. And only realization of analysis at scientific level allows to the leader to see and estimate changes what be going on in the guided school system, спрогнозировать the further ways of her development, remove reasons of found out defects. To the article comparative description of pedagogical analysis and process of scientific cognition is driven. Analytical activity has as much general with a process scientific cognition, so row of distinguishing features.

**Keywords:** pedagogical analysis, analytical activity, stages of analytical activity, model of function of pedagogical analysis, spontaneously-empiric level, empiric level, scientific level, leader of general organization, management by school, process of scientific cognition.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами*. Перед системой образования, руководителем общеобразовательной организации возникает объективная необходимость в улучшении управления, если [1, с. 75-76]:

– происходят радикальные изменения внешней среды, которые влекут за собой изменения ценностей, целей, содержания образования, а, следовательно, и критериев его эффективности, функционирования системы образования;

– обостряются и актуализируются существующие требования к общеобразовательной организации, которые преобразуются в новые задачи школы и управления;

– возникают определенные проблемы управления: действующие модели систем управления не способны выполнить имеющиеся, новые и предполагаемые требования и задачи.

Действительно, с одной стороны, в образования наметились новые ориентиры, связанные с переходом от знаниецентризма к человекоцентризму, когда приоритетом становится развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка воспитанников к жизни в социуме.

С другой стороны, преобразования, осуществляемые в общеобразовательных организациях, свидетельствуют о том, что [1, с. 83-84]:

– инновационные усилия носят несистемный, нецелевой характер;

– изменения в содержании образования зачастую носят экстенсивный характер, что влечет за собой перегрузку учащихся, ослабление учебной мотивации;

– создание новых организационных форм общеобразовательных организаций в ряде случаев до сих пор означают смену вывесок, а не кардинальные изменения образовательных и управленческих моделей;

– нововведения осуществляются с запаздыванием, носят вынужденный характер;

– базовые педагогические технологии остаются неизменными, что существенно ограничивает глубину и качество развития образования.

Выше перечисленные проблемы говорят о наличии ряда дефектов в системе управления, об отсутствии необходимых системных качеств и о низком качестве осуществления педагогического анализа руководителями школ.

*Ю.А. Конаржевский* [2, с. 103-106] считал, что в основе управления педагогическим коллективом лежат пять закономерностей, в числе которых присутствует *аналитичность*:

1) *гуманистичность* (внутришкольное управление должно носить гуманистический характер, быть сориентировано на человека, строиться на основе сотрудничества, уважения и доверия);

2) *демократичность* (активное и инициативное

включение в процесс внутришкольного управления педагогов и обучающихся при расширении горизонтальных и сокращении вертикальных связей);

3) *аналитичность* (осуществление системного педагогического анализа личности, педагогических явлений и процессов, обстановки в коллективе; научное управление школой, гуманистичность и демократичность могут быть обеспечены при условии его высокого *аналитического уровня*);

4) *целенаправленность* (управление образовательной организацией на основе целей, которые в свою очередь декомпозируются на подцели и доводятся до исполнителей; зависит от уровня *аналитического процесса* управления);

5) вооруженность аппарата управления умением осуществлять разнообразные виды управленческой деятельности (управление может быть эффективным только в том случае, если управляющая подсистема обладает умением выполнять все виды деятельности, необходимые для управления данной системой).

Нецелевой характер, недостаточная системность, низкая наукоемкость, запаздывающий характер управления, ненаучный уровень осуществления педагогического анализа – проблемы, стоящие на пути перевода внутришкольного управления на демократическую и гуманистическую основу.

Педагогический анализ, как технологическая функция, во взаимодействии с другими управленческими функциями играет важнейшую роль в процессе управления школой. Невозможно эффективно управлять педагогическими процессами, не анализируя ход их развития, не сравнивая качество их настоящего состояния с нормативными величинами, не вскрывая причин положительных и отрицательных результатов функционирования общеобразовательной организации.

Но практика свидетельствует, что итоговые аналитические документы школ до сих пор, к сожалению, не содержат причинно-следственного осмысления фактического состояния управляемых объектов и мало чем отличаются от традиционных отчетов о выполненных или невыполненных мероприятиях [3].

Согласимся с *Б.И. Канаевым,* который утверждает, что стадия анализа технологии внутришкольного управления все еще является одной из самых «западающих» стадий. И это при том, что миссия анализа заключается в обеспечении субъекта управления знаниями о проблемах и причинах фактического состояния управляемого объекта с целью его дальнейшего совершенствования.

С точки зрения ученого, научно-теоретическими препятствиями на пути профессионального осуществления технологии педагогического анализа образовательных систем являются:

*1. Сложность самого предмета педагогического анализа.* Отсутствие четких представлений о его составляющих и их взаимодействии как системы.

*2. Преобладание описательного характера педагогических явлений* над теоретическим и, что особенно отрицательно сказывается на профессиональной аналитической деятельности руководителя образовательного учреждения, над математическим его выражением (сопоставление, обобщение, корреляция и т.п.).

*3. Отсутствие должного инструментария (автоматических информационно-аналитических систем) профессионального исполнения функции педагогического анализа*.

Очевидно, что одной из серьезнейших проблем управления школой является проблема совершенствования педагогического анализа как функции управленческого цикла. Знания о системном подходе, педагогическом анализе многократно увеличивают возможности руководителя школы выполнять свою работу успешно, эффективно и качественно. Руководитель должен уметь правильно ставить цели, грамотно анализировать, качественно планировать, рационально организовывать, систематически осуществлять контроль. Если руководитель не владеет технологиями управления и, в частности, технологией осуществления педагогического анализа, то вся его деятельность перестает быть творческой, созидательной, демократической, гуманной.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Идеи теории систем, системного подхода, системного анализа развивали такие ученые, как Р. Акофф, О. Ланге, Р. Мертон, М. Месарович, Т. Парсонс, У. Росс Эшби и др. (представители зарубежья); проблемами системологии в российской науке занимались В.Г. Афанасьев, В.М. Глушков, В.П. Кузьмин, Ю.Г. Марков, И.Б. Новик, Л.А. Петрушенко, В.Н. Садовский, М.И. Сетров, В.С. Тюхтин, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и другие ученые.

Теории научного познания посвящали свои труды Б.Г. Ананьев, И.Д. Андреев, И.Г. Безуглов, А.И. Безуглов, И.Г. Герасимов, В.И. Загвязинский, П.В. Копнин, В.В. Краевский, В.В. Лебединский, П.А. Рачков, Г.И. Рузавин.

В.В. Дудников, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.Л. Портнов, М.М. Поташник, Н.В. Рогожкина, В.К. Терентьев, П.И.Третьяков, Л.И. Фишман, Т.И. Шамова, В.Н. Чупин и др. в своих работах осуществляли исследование вопросов педагогического менеджмента.

Е.С. Березняк, А.Д. Бондарь, П.В. Зимин, Ю.А. Конаржевский, М.И. Кондаков, И.А. Кудинов, И.И. Митина, В.П. Симонов, Л.А. Смирнов, Н.И. Соцердотов, Т.И. Шамова и др. уделяли особое внимание основным положениям педагогического анализа учебно-воспитательного процесса.

В работах В.И. Бондаря, Б. Канаева, В.М. Кожухар, Ю.А. Конаржевского, А.А. Коростелева, К.Л. Крутий, Г.О. Савченко, В.А. Сластенина, В.Д. Федорова, Г.В. Федорова, В.В. Ягупова, О.Н. Ярыгина анализ выделяется в самостоятельную функцию управления.

И.А. Абрамова, Н.А. Зинчук, А.А. Коростелев, Е.В. Назначило, Н.П. Пичугова, Л.П. Половенко, В.В. Ягупов, О.Н. Ярыгин в своих диссертационных исследованиях раскрыли методику формирования аналитической компетентности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Обосновать вывод о том, что педагогический анализ является одним из необходимых условий научного управления школой. Обзорно представить модель функции педагогического анализа, сконструированную ученым Ю.А. Конаржевским. Рассмотреть три уровня модели: стихийно-эмпирический, эмпирический и научный и охарактеризовать аналитическую деятельность руководителя школы на каждом уровне анализа. Сравнить педагогический анализ с процессом научного познания.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* У истоков исследования теоретико-методологических и практических аспектов педагогического анализа в управленческом цикле стоит Ю.А. Конаржевский, определивший связи анализа и его взаимодействие с другими функциями управления школой, обосновавший функциональную самостоятельность педагогического анализа.

В своих исследованиях Ю.А. Конаржевский [4, 5] представил систему методологических принципов педагогического анализа (принцип объективности, принцип детерминизма, принцип развития, принцип взаимодействия, принцип системного подхода, принцип главного звена, принцип единства анализа и синтеза, принцип комплексного подхода); данные принципы применяются на всех этапах педагогического анализа.

Ученым был выделен определенный метод познания – метод педагогического анализа, представляющий собой открытую искусственную систему правил, операций, приемов, действий, необходимых для изучения

педагогического процесса и управления им, а также обнаружения причин, влияющих на его конечные результаты.

Метод педагогического анализа по Ю.А. Конаржевскому представляет собой совокупность следующих аналитических этапов [4, с. 60-65]: этап предварительного ознакомления с предметом анализа, этап морфологического описания предмета анализа, этап описания структуры предмета анализа, этап определения причины, завершающий этап анализа (обобщение).

С целью теоретического осмысления генезиса функции педагогического анализа, понимания характера зависимости между элементами и подсистемами исследуемой функции, синтезирования и выявления наиболее важных сторон процесса анализа Ю.А. Конаржевским была сконструирована модель функции педагогического анализа.

Согласно Ю.А. Конаржевскому [4, с. 83], основу содержания модели образуют следующие переменные: 1) цель функции; 2) предмет деятельности; 3) характер функции; 4) расчлененность деятельности; 5) уровень системности деятельности; 6) подготовленность руководителя к деятельности; 7) виды педагогического анализа (содержание функции); 8) организационные формы анализа; 9) методы осуществления анализа; 10) результаты анализа. Первые шесть параметров образуют основу первой части модели, характеризуя каждый уровень; остальные параметры модели составляют в совокупности и взаимодействии объем функции.

Ю.А. Конаржевский подчеркивает [4, с. 84], что анализ объекта управления может осуществляться на трех уровнях познания (уровни модели): стихийно-эмпирическом, эмпирическом и теоретическом. Причем первой ступенью научного анализа является эмпирический уровень, а последней – теоретический (научный) уровень.

Рассмотрим уровни аналитической деятельности руководителя общеобразовательной организации, представленные Ю.А. Конаржевским [4, 5].

*Стихийно-эмпирический уровень аналитической деятельности*. На стихийном уровне *цель* аналитической функции отсутствует, не осознается руководителем, деятельность им осуществляется неупорядоченно.

*Предмет* стихийно-эмпирического анализа очень широк, не определен и носит расплывчатый характер. Отдельные факты, явления педагогического процесса, входящие в состав предмета, не связаны между собой.

*Характер деятельности* руководителя на стихийно-эмпирическом уровне таков, что целое не расчленяется, не определяется роль его частей, не выявляются связи между фактами, явлениями, элементами педагогического процесса.

Аналитическая деятельность на стихийно-эмпирическом уровне не *расчленена* на ее виды, не установлены конкретные участники проводимой работы, не определено их взаимодействие.

Этому уровню анализа соответствует низкая степень *подготовленности руководителя* к нему (не могут правильно сформулировать цели, предмет анализа, имеют слабые представления о методике проведения анализа, не имеют четкого представления о видах и организационных формах анализа), что влечет за собой принятие необоснованных управленческих решений.

Предопределены и *результаты* на стихийно-эмпирическом уровне. Как правило, оценка результатов делается на основании разрозненных, несистематизированных, случайно подобранных фактов, принимаемых за причину, а выводы формулируются на уровне благих пожеланий.

И сегодня встречается немало руководителей общеобразовательных организаций, которые осуществляют аналитическую деятельность на стихийно-эмпирическом уровне. Так, например, из 105 руководителей школ Донецкой Народной Республики 26% не владеют технологией педагогического анализа, 61% нуждается в консультировании по данной проблеме, 11% руководителей готовы поделиться опытом, и только 1% респондентов могут научить своих коллег познавать сущность управляемых процессов через педагогический анализ.

*Эмпирический (параметрический) уровень анализа. Целью* аналитической функции на этом этапе является установление внешних связей между отдельными фактами педагогического процесса и более точное описание его отдельных сторон. Цель анализа на этом этапе не *расчленяется* на подцели и, следовательно, она не будет достигнута.

Педагогические явления и факты, их характеризующие, являются *предметом* аналитической деятельности на этом уровне. Но руководитель ограничивается изучением только внешних связей явлений, не раскрывая их сущности. Происходит определенное упорядочение фактов, выделение из них наиболее существенных, группировка и обобщение с помощью таблиц, схем, диаграмм.

*Характеру деятельности* руководителя на эмпирическом уровне свойственны констатация и описание объекта анализа, предмет аналитической деятельности *расчленяется* на его отдельные части и звенья.

На этом уровне аналитической деятельности руководитель не способен установить связь между фактами и явлениями, что не позволяет проникнуть в сущность предмета анализа.

На эмпирическом уровне анализа наблюдается начало *расчленения* функции: делении сфер аналитической деятельности между участниками проводимой работы по ступеням обучения (начальное, основное, среднее) и по циклам дисциплин (естественно-математический, гуманитарный). Как правило, такое деление четко не очерчено, поэтому выпадают другие объекты управления.

При эмпирическом анализе появляются первые признаки *системности*: вычленяются *виды анализа* – параметрический, тематический и итоговый. Налицо и первые признаки анализа: постановка специфической цели, обоснование методики, обеспечивающей ее достижение, разработка путей подведения итогов, разная затрата ресурсов при осуществлении педагогического анализа.

На эмпирическом уровне руководитель осуществляет анализ урока, анализ воспитательного мероприятия, анализ классных журналов и т. д. Этот уровень анализа характеризуется также и тем, что в своей деятельности руководитель использует отдельные результаты тех или иных видов анализа.

*Подготовленность руководителя* на этом уровне анализа характеризуется тем, что он имеет недостаточное представление о системном подходе, теории педагогического анализа.

На эмпирическом уровне анализ *характеризуется*, с одной стороны, отсутствием планирования деятельности, а с другой стороны – наличием планирования внутришкольного контроля и работы внутришкольной системы оперативной информации. Сама же информация не упорядочена и не всегда является достоверной. Результаты аналитической обработки данных, как правило, оформляются в виде записей посещенных уроков и воспитательных мероприятий, докладов на педагогических советах по итогам того или иного периода учебного года, приказов директора школы.

Наблюдение, беседа, работа с документацией, описание, измерение – *методы*, используемые руководителями на эмпирическом уровне анализа. Так как причина явления не вскрыта и установлены только его внешние связи с другими явлениями, то *результаты анализа*, выводы и предложения, как правило, на этом уровне носят общий характер, что минимизирует пользу педагогического анализа.

Вместе с тем, на этом этапе анализа начинают вырисовываться составные части функции: параметрический, тематический и итоговый виды анализа.

Данные анкетирования показали, что 19% руково-

дителей нуждаются в обучении планированию внутришкольного контроля, консультационная помощь по данной проблеме необходима 57% опрошенных. Исследования подтверждают отсутствие специальной управленческой подготовки у руководителей школ.

*Научный уровень педагогического анализа.* На этом уровне руководитель, формулируя *цели* аналитической деятельности, исходит из основного методологического положения теории управления: в любой социальной системе ее цели должны быть направлены и на обеспечение функционирования организации, и на ее развитие [6, с. 9]. В связи с этим руководитель, с одной стороны, формулирует цели анализа, достижение которых обеспечит функционирование и всей управляемой системы, и самой функции педагогического анализа, а с другой – конструирует *цели* развития управляемой системы и внутренние цели педагогического анализа.

Следовательно, этому уровню аналитической деятельности свойственно использование процедуры *целеполагания* [7], которая предусматривает постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с назначением (миссией) образовательной системы, стратегическими установками и характером решаемых задач [8]. Разработка дерева целей позволяет изучить объект как можно более полно, смоделировать итоговые результаты образовательного процесса и сам образовательный процесс, определить ресурсное обеспечение данного педагогического процесса, показать значение взаимосвязи между всеми педагогами, ведущими анализ [9, с. 22].

На научном этапе педагогического анализа системный подход к целеполаганию предполагает и четкое выделение руководителем *предмета анализа*.

*Характер анализа* на теоретическом уровне позволяет сравнить между собой изначальные цели и полученные результаты, что, в конечном счете, раскрывает причины и сущность изучаемого педагогического явления.

Научный уровень аналитической деятельности означает: переход от описания к *объяснению* и *прогнозированию*, установление качественной природы анализируемого объекта, возможность не только своевременно вскрывать причины нежелательных явлений в педагогическом процессе, но и прогнозировать его ход и развитие.

Руководитель школы на этом уровне владеет и пользуется методикой педагогической диагностики. Научный уровень педагогического анализа предполагает глубокое *расчленение деятельности* и соответствие степени расчленения ее целям. Аналитическая деятельность на научном уровне требует участия в анализе всех членов педагогического коллектива: директора школы, заместителя директора, педагогов. Повышение аналитической основы управления возможно при условии, если не только руководители, но и учителя овладеют умением осуществлять педагогический анализ, давать оценку своей деятельности и ее результатам [10, с. 76].

При научном подходе к решению задач педагогического анализа функция окончательно оформляется в сложную динамическую систему, состоящую из трех основных подсистем: *параметрического* (анализ уроков, воспитательных мероприятий, состояния дисциплины, посещаемости учебных занятий и т.д.), *тематического* (анализ системы уроков и воспитательных мероприятий, системы работы учителя и классного руководителя, уровня воспитанности учащихся и т.д.) и *итогового* анализов. Следовательно, аналитическая деятельность на научном уровне включает различные *виды анализа*.

Следствием наличия существенных связей между подсистемами и их элементами, которые взаимодействуют, являются четко выраженные интегративные результаты [11-13].

*Квалифицированному руководителю* характерен высокий уровень общетеоретической, управленческой и методической подготовки: знания по теории системного подхода, педагогике, возрастной и социальной психологии, логике, теории педагогического анализа и т, д.

На научном уровне развития педагогический анализ претерпевает определенные изменения в своем *содержании*: педагогический анализ строится на плановой основе, использует данные научно обоснованной внутришкольной оперативной информации и контроля [14-20].

Научному уровню педагогического анализа соответствуют определенные *методы*: наблюдение, измерение, беседа (эмпирический уровень); анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мысленный эксперимент (теоретический уровень).

Наличие конкретных *результатов*, оформленных в виде обоснованных рекомендаций по дальнейшему совершенствованию управляющих и управляемых систем, свойственно научному уровню педагогического анализа.

Следует подчеркнуть, что на практике невозможно однозначно определить, какой уровень аналитической деятельности доступен тому или иному руководителю, поэтому рассматриваемая содержательная модель функции педагогического анализа носит условный характер.

В заключении считаем необходимым привести сравнительную таблицу 1 педагогического анализа с процессом научного познания [4, 5]:

Таблица 1 – сравнение педагогического анализа с процессом научного познания

| Величины познания | Педагогический анализ | Процесс научного познания |
|---|---|---|
| Цель познания | состоит во вскрытии причин положительных и отрицательных явлений учебно-воспитательного процесса для того, чтобы или их развить, или ликвидировать, подготовив данные для принятия управленческого решения | получение нового научного знания; выявление определенных закономерностей развития природы и общества |
| Результаты познания | не претендуют на теоретическое обобщение и установление каких-либо закономерностей в развитии изучаемых процессов;<br>значимы только для данной школы, для данного коллектива, для данного педагогического процесса;<br>имеют чисто прикладное значение, хотя и могут быть использованы наукой;<br>не требуют тщательной и многогранной проверки | очень часто не сразу используются практикой; имеют значение для науки в целом, служат для дальнейшего развития науки; требуют тщательной и многогранной проверки |
| Функциональная принадлежность | функция управления школой | функция науки |
| Субъекты познания | администрация школы, педагоги, специалисты-практики | ученые |
| Сроки познания | ограничены ритмом и развитием учебно-воспитательного процесса | длительны по времени, т.к. поиск идет путем многогранной проверки и перепроверки полученного результата |
| Методы познания | анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мысленный эксперимент, системный подход и т.д. | |
| Процесс познания | движется от живого созерцания к абстрактному мышлению и затем к практике | |
| Форма познания | носит поисковый характер | |
| Основаны на одной и той же системе принципов; оба процесса совершаются по заранее составленной программе | | |

Таким образом, аналитическая деятельность должна организовываться и осуществляться в соответствии с общими законами теории познания, а также с учетом специфики ее применения в условиях общеобразовательной организации [4, с. 46].

Считаем, что осуществление аналитической деятельности руководителем общеобразовательной организации на научной основе будет способствовать успешному функционированию и развитию образовательной системы, переводу ее в более качественное состояние.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований по этому направлению.* В основе управления педагогическим коллективом лежат пять основных закономерностей (Ю.А. Конаржевский): гуманистичность, демократичность, аналитичность, целенаправленность, вооруженность аппарата управления умением осуществлять разнообразные виды управленческой деятельности.

Научно-теоретическими препятствиями на пути профессионального осуществления технологии педагогического анализа руководителями школ являются: сложность самого предмета педагогического анализа, преобладание описательного характера педагогических явлений над теоретическим, отсутствие должного инструментария (автоматических информационно-аналитических систем [21, 22]) профессионального исполнения функции педагогического анализа.

Анализ объекта управления осуществляется на трех уровнях познания (уровни модели функции педагогического анализа): стихийно-эмпирическом, эмпирическом и теоретическом (научном).

На стихийно-эмпирическом уровне анализа отсутствует глубокий характер аналитической деятельности руководителя школы, что не позволяет вскрыть причины появления отдельных педагогических фактов и приводит к принятию неэффективных управленческих решений.

На эмпирическом уровне педагогического анализа в аналитической деятельности первых лиц общеобразовательной организации появляются первые признаки системности, но анализ носит описательный и констатирующий характер.

Осуществление анализа на научном уровне позволяет руководителю увидеть и оценить изменения, происходящие в управляемой школьной системе, спрогнозировать дальнейшие пути ее развития, устранить причины обнаруженных недостатков. Управление на научном уровне носит системный, целевой, опережающий характер, что позволяет перевести управляемую систему на демократическую и гуманистическую основы.

Аналитическая деятельность имеет как много общего с процессом научного познания, так и ряд отличительных черт. Педагогический анализ должен организовываться и осуществляться в соответствии с общими законами теории познания, а также с учетом специфики его применения в условиях общеобразовательной организации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
3. Канаев Б.И. Размышления о научном наследии учителя // Ученый, опередивший время. II Всероссийские Конаржевские чтения 6-8 мая 2008 года. URL: http://www.konarjev.fvova.ru/docs/konargev2.pdf (дата обращения: 12.08.2015).
4. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой. – Челябинск, 1978. – 102 с.
6. Фишман Л.И., Фишман И.С. Управление и руководство школой: алгебра и гармония / М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
7. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 388-395.
8. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе TAPPOC «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 54-59.
9. 7Фишман Л.И., Рогожкина Н.В., Чупин В.Н., Дудников В.В. Сам себе инспектор: самооценка качества управления школой – М.: Сентябрь, 2005. – 144 с.
10. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики. / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
11. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
12. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Влияние системы повышения квалификации на развитие ключевых компетенций специалистов // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2009. № 163. С. 20-26.
13. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.
14. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
15. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: «пирамида целей» на основе TAPPOC «Landrail» // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 38-42.
16. Попова А.В. Анализ педагогического эксперимента по формированию культуры управления персоналом у будущих менеджеров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 136-138.
17. Коростелев А.А., Деобальд Н.В. Стратиграфическое построение информационного обеспечения аналитической деятельности внутришкольного управления // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. 2009. Т. 14. № 2. С. 66-69.
18. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: планирование на основе TAPPOC «Landrail» // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 73-77.
19. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.
20. 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.
21. 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.
22. Донина И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.

УДК 37: 502

# ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

© 2016

**Кудинова Галина Эдуардовна**, кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник, руководитель группы «Экономика природопользования»
**Розенберг Анастасия Геннадьевна,** кандидат биологических наук ,младший научный сотрудник группы «Экономика природопользования»
**Костина Наталья Викторовна**, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Моделирования и управления экосистемами»
*Институт экологии Волжского бассейна РАН, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматривается один из аспектов устойчивого развития - формирование и развитие экологического образования. Согласно Федерального закона №7-ФЗ от 10.01.2002 г Государственная политика в области экологического образования в интересах устойчивого развития должна осуществляться на федеральном, региональном и местном уровнях, затрагивать все звенья образовательной системы (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, дополнительное). Экологическое образование направлено на установление взаимосвязи между человеком и окружающей средой и признанию важности принятия на себя ответственности за действия общества в целом и каждого человека в отдельности. Развитие экологического образования рассматривается на примере создания научно-исследовательского и образовательного экологического центра. В экологическом центре студенты и школьники смогут получить умения и навыки исследовательской и проектной деятельности, системного описания процессов социального, экономического, экологического развития экосистем, различных по генезису (антропогенному и естественному) и природно-территориальных комплексов, познакомиться с международным опытом в области экологического образования, культуры и просвещения. Наиболее важным звеном в создании Центра и развитии экологического образования в Тольятти являются Дендрологический парк и Экологический музей, находящиеся при Институте экологии Волжского бассейна РАН. Создание научно-исследовательского и образовательного экологического центра является фактором устойчивого развития Самарской области.

**Ключевые слова.** Экологическое образование, устойчивое развитие, научно-исследовательский и образовательный экологический центр, Самарская область.

# DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AS ONE OF THE FACTORS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE TERRITORY ON THE EXAMPLE

© 2016

**Kudinova Galina Eduardovna,** candidate of economical sciences, Head of the Group of “Environmental Economics”
**Rozenberg Anastasia Gennadievna**, candidate of biological sciences, research associate in the Group of “Environmental Economics”
**Kostina Natalia Viktorovna,** candidate of biological sciences, senior researcher in the laboratory “Modeling and Management of Ecosystems”
*Institute of Ecology of the Volga River Basin of RAS, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** The article deals with one of the aspects of sustainable development - the formation and development of environmental education. According to the Federal Law №7-FZ of 10.01.2002 the state policy in the field of environmental education for sustainable development should be carried out at the federal, regional and local levels, affecting all segments of the education system (preschool, school, vocational, higher, etc.). Environmental education is aimed at installment the relationship between man and the environment and the recognition of the importance of taking on of liability for the actions of society as a whole and each person individually. The development of environmental education is considered by the example of the creation of a research and educational environmental center. The environmental center of students and pupils will be able to obtain the skills of research and project activities, systematic description of the processes of social, economic, environmental development of ecosystems of different genesis (anthropogenic and natural) and natural-territorial complexes, to get acquainted with international experience in the sphere of environmental education and culture. The most important link in the creation of the Centre of the Development of Environmental Education in Togliatti is Dendrology Park and Environmental Museum, located at the Institute of Ecology of the Volga River Basin RAS. Creating a research and educational environmental center is a factor in the sustainable development of Samara region.

**Keywords:** environmental education, sustainable development, research and education, Environmental Center, Samara region.

В Указе Президента РФ Б.Н. Ельцина от 01.04.1996 № 440 «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» указывается, что «… следуя рекомендациям и принципам, изложенным в документах Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992), и руководствуясь ими, представляется необходимым и возможным осуществить в Российской Федерации последовательный переход к устойчивому развитию, обеспечивающий сбалансированное решение социально-экономических задач и проблем сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений людей» [1].

В большинстве стран Европы приняты государственные национальные стратегии образования для устойчивого развития, реализация которых координируются на государственном уровне, и оценивается по международным индикаторам обеспечения устойчивого развития.

В Федеральном законе №7-ФЗ от 10.01.2002 г. «Об охране окружающей среды», ст. 71, гл. XIII «Основы формирования экологической культуры» сказано, что в целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов … устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя дошкольное и общее школьное образование, среднее и высшее профессиональное образование, послевузовское образование и профессиональную переподготовку, повышение квалификации специалистов, а также распространение экологических знаний, в том числе через средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения культуры, природоохранные учреждения и т.д.» [2].

Таким образом, с января 2002 г. законодательно установлено всеобщее обязательное экологическое воспитание и образование подрастающего поколения, учащейся молодежи и экологическое просвещение всего населения РФ.

Экологическое образование способствует установлению взаимосвязи между человеком и окружающей средой, приводит к осознанию необходимости постепенного перехода к устойчивому развитию и признанию важности принятия на себя ответственности за действия общества в целом и каждого человека в отдельности. Экологическое образование - это междисциплинарное направление, которое помогает учащимся проследить и осознать динамику отношений человека с окружающей средой, путем изучения экологических, экономических, научно-технических, политических и гражданских аспектов не только во времени (наше отношение к будущему), но и в пространстве (взаимосвязь между локальными, региональными и глобальными вопросами), а также рассматривает различные варианты решения экологических проблем. Экологическое образование призвано способствовать активному участию людей в мероприятиях по охране окружающей среды и изменению их образа жизни и ценностей в соответствии с интересами устойчивого развития человеческой цивилизации [3,4].

Реализация этого междисциплинарного направления включает в себя изучения большого количества учебных предметов. Многоаспектность взаимодействия общества и природы определяет комплексность экологического образования.

Экологическое образование направлено на:

• установление взаимосвязей: человечество - окружающая среда, внутри экосистем в частности и биосферы в целом,

• выявление воздействий деятельности человека на окружающую среду;

• понимание взаимосвязей между локальными и глобальными проблемами современного мира и ответственностью каждого человека в области охраны окружающей среды;

• оценку объективности и актуальности информации по экологическим вопросам;

• мотивацию непосредственного участия в решении вопросов, связанных с охраной окружающей среды.

В «Основах государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» Д.А. Медведев поставил ряд конкретных задач, связанных с развитием экологического образования и просвещения, в том числе:

• обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся;

• развитие системы подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении экономической и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду;

• включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы [5].

Государственная политика в области экологического образования в интересах устойчивого развития должна осуществляться на федеральном, региональном и местном уровнях, затрагивать все звенья образовательной системы (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, дополнительное) [6-14].

Однако следует отметить, что реагируя на требования современного общества и многоукладной экономики, образование в России находится в процессе глубокого реформирования, постепенного перехода на инновационный путь развития. Сегодня изменяются подходы к методике обучения, интенсивно развивающиеся современные образовательные технологии требуют новых форм и методов в преподавании и организации учебного процесса как в самих учебных заведениях, так и вне их [15].

В соответствии со «Стратегией социально-экономического развития Самарской области на период до 2020 года», Постановление Правительства Самарской области от 09.октября 2006 года №129, областное Министерство природных ресурсов и охраны окружающей среды разработало Концепцию эффективного и качественного управления природопользованием и охраной окружающей среды губернии [16]. В документе отдельным блоком определены положения экологического воспитания, образования и просвещения населения на основе формирования системы непрерывного экологического образования, воспитания, просвещения и повышения уровня экологической культуры.

Самарская область является высокоурбанизированным регионом, большинство граждан Самарской области проживают в городской местности (83,4% от численности населения области). На территории Самарской области находится уникальная двухядерная Самарско-Тольяттинская агломерация, в которой проживает более 85% населения области. Около 60% жителей области – граждане трудоспособного возраста. Средний возраст граждан - 40,3 года. Из них около 15 % - молодежь (возраст моложе трудоспособного).

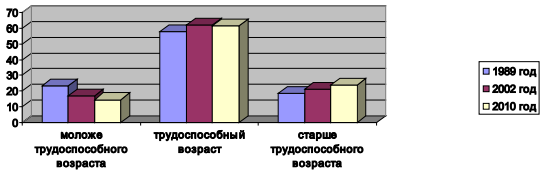


Рис. 1 Изменение доли основных возрастных групп в общей численности населения Самарской области по данным переписей населения 1989, 2002 и 2010 гг. [17]

Как очевидно из приведенного графика, доля молодежи сокращается, что связано и с демографическими процессам в целом по стране, и с естественными миграционными движениями населения.

Однако в Самарской области имеется высокий образовательный потенциал, что является важнейшим фактором, определяющим конкурентоспособность региона. По индексу образования (составной части индекса развития человеческого потенциала) область занимает 9-е место в России [18].

Вторым по величине городом в Самарской области является г. Тольятти, который является крупным промышленным центром страны с населением свыше 700000 чел. [19]. Город развивался как крупный промышленный центр, так называемый моногород, в связи с чем, вопросам устойчивого развития, экологической безопасности, экологического образования и просвещения уделялось мало внимания. В настоящее время городу требуются специалисты-экологи [20]. Сегодня высшие учебные заведения города Тольятти и Самарской области в целом готовят специалистов в области технических и гуманитарных наук, управления, сервиса. Однако ни в одном из учебных заведений города Тольятти не готовят специалистов биологического профиля, это происходит на фоне сокращения объема преподавания биологических дисциплин в средней школе.

Отсутствие уроков экологии в школах так же не способствует формированию навыков экологической культуры и просвещения, не стимулирует к получению среднего специального и высшего образования в области экологии и защиты окружающей среды. Те студенты, которые все-таки выбрали профессию, связанную с экологией, защитой окружающей природной среды и безопасностью жизнедеятельности, сталкиваются с проблемой отсутствия мест прохождения практик и получе-

ния соответствующих компетенций, навыков и умений, а на занятия инновационными проектами и приобщению к фундаментальным исследованиям в программе ВУЗов и колледжей вообще не отводится часов [21].

В этой связи особую актуальность приобретает создание научно-исследовательского и образовательного экологического центра, который бы объединял под своим началом ряд учреждений и структур экологического профиля (ТГНОО «Экологическая академия», Экологический музей, Дендрологический парк и лаборатории ИЭВБ РАН, кафедра ЮНЕСКО «Изучение и сохранение биоразнообразия экосистем Волжского бассейна»). В таком экологическом центре студенты и школьники смогут получить соответствующие умения и навыки исследовательской и проектной деятельности, системного описания процессов социального, экономического, экологического развития экосистем, различных по генезису (антропогенных и естественных), природно-территориальных комплексов, познакомиться с международным опытом в области экологического образования, культуры и просвещения.

Наиболее важным звеном в создании Центра и развитии экологического образования в Тольятти являются Дендрологический парк и Экологический музей, находящиеся при Институте экологии Волжского бассейна РАН.

Дендрологические парки являются объектами, представляющими особую культурную и историческую ценность, и составляют национальное достояние России. Дендропарк при Институте экологии Волжского бассейна РАН, занимающий площадь 4 га, основан в 1964 г. и является единственным учреждением подобного рода в городе. В 2004 г. он принят в члены Совета ботанических садов Урала и Поволжья. Дендропарк представляет собой природоохранный и просветительский центр, в задачи которого входит создание специальных коллекций растений в целях сохранения разнообразия и обогащения растительного мира, а также осуществление научной, учебной и просветительской деятельности. Здесь встречается 537 видов растений, в т.ч. 218 интродуцентов и 36 видов, занесенных в региональные Красные книги и 8 – в Красную книгу Российской Федерации. На территории дендрария произрастает 161 вид и 11 форм и разновидностей древесно-кустарниковых растений и 81 вид цветочно-декоративных растений.

В Дендропарке ИЭВБ РАН организуются ботанические экспозиции, гербарии, экспедиции в целях изучения и мобилизации растительных ресурсов и пополнения коллекционных фондов, создаются банки семян, осуществляют обмен семенами и живыми растениями, проводятся научные конференции и совещания и пр. Дендропарк является базой для проведения учебной и производственной практики студентов Тольяттинского университета и Волжского университета им. В.Н. Татищева, а также центром повышения квалификации учителей биологии школ Тольятти и Самарской области. Ежегодно его посещает более 2000 экскурсантов, осуществляются консультации специалистов, студентов, учащихся, преподавателей, садоводов-любителей.

Экологический музей – единственное в Среднем Поволжье комплексный научно-исследовательский и образовательный центр, включающий в себя не только собрание различных коллекций (палеонтологическая, зоологическая, ботаническая и др.), постоянно действующих экспозиций, но и экспозиции под открытым небом и живые коллекции. Здесь проходят заседания секций, круглые столы, конференции, совещания, выставки. В музее существуют постоянно действующие экспозиции, организуются тематические выставки, проводятся экскурсии для учащихся общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, студентов колледжей, высших учебных заведений и других организаций. Музей выступает инициатором городских конкурсов и выставок. Например, в 2013 г. было проведено 85 экскурсий, организовано 7 тематических выставок, музей посетило 1847 человек.

При создании научно-исследовательского и образовательного экологического центра будут решаться следующие задачи:

- оказание консультативной помощи учащейся молодежи при подготовке творческих и учебных работ;
- организация и проведение обучающих и проблемных семинаров с учительским корпусом и профессорско-преподавательским составом Самары, Тольятти, Жигулевск и Самарской области;
- подготовка, издание и распространение учебных пособий, методических рекомендаций, научно-популярных брошюр в области экологического образования и просвещения;
- проведение региональных экологических конференций и пресс-конференций по актуальным проблемам экологической безопасности.
- пополнение коллекции редких и уникальных растений дендропарка, а так же коллекции типичных для Среднего Поволжья.
- проведение научных, краеведческих и исследовательских экспедиций с привлечением школьников и студентов с целью получения новых экологических знаний о природе региона;
- осуществление экскурсий с целью познания растительного покрова;
- сохранение существующей живой коллекции древесно-кустарниковых и травянистых растений, ее пополнение с использованием методов ex situ с территории региона редких и исчезающих растений и приобретения экзотических видов;
- ведение и пополнение гербария при дендропарке;
- создание новых стационарных экспозиций в Экологическом музее, отвечающих современному уровню экологического просвещения;
- проведение тематических выставок и экскурсий, а также конкурсов и викторин на тему сохранения биоразнообразия и основ устойчивого развития.

Образовательный и социальный эффект от реализации данного проекта будет заключаться в развитии экологического образования в регионе, повышении экологической культуры и просвещения учащихся школ, колледжей и ВУЗов, улучшении профориентационной работы и качества обучения по экологическим специальностям. Студенты и школьники г. Тольятти и Самарской области получат возможность знакомства с природой путем методики контактного взаимодействия с живыми организмами, приобщатся к исследовательской деятельности в области экологии, получат навыки проектной деятельности, смогут участвовать в научных, краеведческих и исследовательских экспедициях, семинарах и конференциях. Создание научно-исследовательского и образовательного экологического центра, направленного на реализацию инновационных возможностей экологического образования, несомненно, является фактором устойчивого развития Самарской области.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Указ Президента Российской Федерации от 01.04.1996 № 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» [Электронный ресурс] Режим доступа: http://poisk-zakona.ru/215939.html
2. Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «Об охране окружающей среды» [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/
3. Устойчивое развитие: теория, методология, практика: учебник / под ред. проф. Л. Г. Мельника. – Сумы : Университетская книга, 2009.
4. Розенберг Г.С., Гелашвили Д.Б., Хасаев Г.Р., Шляхтин Г.В., Кудинова Г.Э., Носкова О.Л., Рощевский Ю.К., Саксонов С.В., Сидоров А.А., Симонов Ю.В. Экологическое образование и образованность - два «кита» устойчивого развития / Министерство образова-

ния и науки Российской Федерации; Самарский государственный экономический университет; Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского; Институт экологии Волжского бассейна . Самара, 2016. (2-е издание)

5. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW&n=129117&req=doc

6. Искендерова С.М. Экологическое образование как первичная стадия решения экологических проблем // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 89-95.

7. Семенов А.А., Соловьева В.В. Структура и содержание магистерской программы «экология» // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 109-111.

8. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.

9. Нечипоренко Л.В. Взаимосвязь экологии и макроэкономики // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2015. № 3 (41). С. 30-32.

10. Юрина В.С., Кудинова Г.Э., Кудинова Н.А. Инновации в управлении природоохранной деятельностью. экологический аудит территорий и экологическое нормирование // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 3. С. 35-36.

11. Сичко И.А. Использование проектной деятельности в процессе формирования экологической культуры младших школьников // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 39-42.

12. Ярыгин Г.О., Миняева Д.Д. Экологические приоритеты политики либеральной партии и премьер-министра Канады Джастина Трюдо // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 103-107.

13. Краснопевцева И.В., Мальцев С.А., Краснопевцева Е.А., Козина Л.Н. Экономическая выгода и экологическая проблема // Вестник НГИЭИ. 2014. № 12 (43). С. 42-48.

14. Трифонова Т.А. Идеология потребительства в ракурсе актуальной экологической ситуации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 27-30.

15. Розенберг Г.С., Зибарев А.Г., Кудинова Г.Э., Попченко В.И., Пыршева М.В., Саксонов С.В., Юрина В.С. Синергетика экологических инноваций в образовании в интересах устойчивого развития (в рамках инициатив ЮНЕСКО) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2015. Т. 20. № 6. С. 1619-1624.

16. О стратегии социально-экономического развития Самарской области на период до 2020 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/945016085

17. Возрастно-половой состав населения Самарской области [Электронный ресурс] Режим доступа: http://pandia.ru/text/78/067/101380-2.php

18. Самарская область в цифрах. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://economy.samregion.ru/activity/ekonomika/values_so

19. Кудинова Г.Э. Экономический механизм обеспечения устойчивого развития экономико-экологических систем региона // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Тюменский государственный университет. Тюмень, 2004

20. Юрина В.С. Приоритетные направления устойчивого развития Самарской области // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2012. Т. 13. № 7 (94). С. 151-154.

21. Терешина М.В. Экологическое образование как социальная база для устойчивого развития // Экономика природопользования. 2006. № 4. С. 93-102.

***Авторы выражают благодарность Российскому гуманитарному научному фонду (Региональный конкурс «Волжские земли в истории и культуре России», гранты № 15-12-6300 а(р); №16-16-63003 а(р); №16-13-63004 а(р); 16-16-63003 а(р)) за частичную финансовую поддержку данной работы.***

УДК 372.874

# ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИОННОГО ПРИНЦИПА «СОПОДЧИНЕННОСТЬ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ «ТЕОРИИ КОМПОЗИЦИИ»

© 2016

**Кузмичева Мария Владимировна,** докторант кафедры рисунка, кандидат искусствоведения, доцент кафедры живописи

*Российский Государственный Педагогический Университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)*

**Аннотация.** Раскрыта интегративная функция принципов композиции, законов и художественных средств при обучении студентов теории композиции. Для более высокого художественно-профессионального уровня студентов-художников необходимы не только практические умения в области искусства, но и обладать теоретическими и научными знаниями. Важно, чтобы принципы композиции, законы и художественные средства постоянно обсуждались и анализировались студентами не только на лекциях по «Теории композиции», «Истории искусств», но и на творческих дисциплинах по живописи, рисунку и декоративно-прикладному искусству. Проанализирована структура создания художественного произведения. Создание художественного произведения начинается с композиционного построения картины: определения доминанты, соподчинение всех частей целому и другое – все это в совокупности выделит сюжетно-смысловую сторону картины и художественный образ произведения. Каждый элемент композиции (штрих, живописное пятно, фигуры или элементы пейзажа и натюрморта) никогда не рассматривается изолированно, не создаются без восприятия всего произведения, так как любая его часть должна находится в неразрывной связи с композиционно-смысловым целым. Теория композиции в искусстве как наука использует в своем арсенале теоретико-методические достижения не только смежных дисциплин, но также понятия, их содержание и средства проведения исследований, являющиеся «своими» почти во всех видах творчества. К одному из таких глобальных понятий относится «Анализ художественных произведений с позиций композиционных категории (или принципов)». Выделены принципы организации композиционной целостности произведения искусства: «единство – целостность»; «соподчиненность»; «видоизменяемость формы»; «уравновешенность»; «соразмерность».

**Ключевые слова:** живопись, композиция, законы композиции, теория композиции, принцип соподчиненности, структура создания художественного произведения, элементы композиции, композиционные категории, композиционная целостность, сюжетно-смысловая сторона произведения.

# STUDY COMPOSITIONAL «SUBORDINATION» THE STUDENTS' «THEORY OF COMPOSITION»

© 2016

**Kuzmicheva Maria Vladimirovna**, doctoral student in the drawing, Ph.D., Associate Professor of the Department of Painting

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg (Russia)*

**Abstract.**Disclosed integrative function of composition guidelines, laws and artistic means for teaching students the theory of composition. For a higher level of artistic and professional art students need not only practical skills in the field of art, but also have the theoretical and scientific knowledge. It is important that the principles of composition, and the laws of artistic means were discussed and analyzed constantly by students not only in the lectures on "Theory of composition", "History of Art", but also on the creative disciplines in painting, drawing and arts and crafts. The structure of the creation of a work of art. Create a work of art begins with a composite construction of the painting: the definition of dominance, subordination of all parts to the whole, and more - all combine to provide subject-semantic side of the picture and the artistic image of the product. Each composition element (bar, picturesque spot shapes or elements of landscape and still life) is never considered in isolation, are not created without the perception of the whole work, as any part of it must be in close connection with the compositional and semantic whole. The theory of composition in art as a science uses in its arsenal of theoretical and methodological advances are not only related disciplines, but also the concept, content and means of research, are «friends» in almost all kinds of creativity. One of such global concepts include «Analysis of works of art from the standpoint of the composite category (or principles).» Obtained principles of compositional integrity of the work of art: «unity - integrity»; «Subordination»; «Changeability of form»; «equilibrium»; «Proportionality».

**Keywords**: painting, composition, laws of composition, composition theory, the principle of subordination, the structure of creating a work of art, elements of the composition, composite category, compositional integrity, plot-semantic aspect of the work.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В практике искусства, при создании произведения весь представленный комплекс принципов соединяется у художника в неразрывное целое, корректирует весь творческий процесс. Однако в исследованиях теории композиции, как в любой науки, единое целое расчленяется на относительно самостоятельные части, которые изучаются порознь. Вследствие того, что невозможно охватить и подробно проанализировать в одной статье все принципы и художественные средства построение композиции картины.

Теория композиции в искусстве как наука использует в своем арсенале теоретико-методические достижения не только смежных дисциплин, но также понятия, их содержание и средства проведения исследований, являющиеся «своими» почти во всех видах творчества. К одному из таких глобальных понятий относится «Анализ художественных произведений с позиций композиционных категории (или принципов)». Выделим несколько принципов организации композиционной целостности произведения искусства: «единство – целостность»; «соподчиненность»; «видоизменяемость формы»; «уравновешенность»; «соразмерность».

*Постановка задания*. Как мы уже упомянули ранее, невозможно охватить и подробно проанализировать в одной статье все принципы и художественные средства построение композиции картины.Поэтому подробно остановимся на одном из выше перечисленных принципов построения композиционной целостности произведения искусства – «соподчиненность».

*Изложение основного материала исследования.* Создание произведения есть непрерывная работа над его отдельными частями, персонажами. Так, во время работы живописец постоянно возвращается к каждому элементу композиции, анализирует и «доводит» их до требуемого состояния, при этом непрерывно контролирует каждую отдельную часть – как она связывается, согласуется с целым композиционно-смысловым сюжетом. Не «проваливается» ли она вглубь холста композиции, и не «выпадает» ли из общего гармонического строя. Этот процесс никогда не прерывается: на всех этапах работы от первых штрихов, линий, или живописных пятен будущих форм, до завершения всей работы. Как часто говорят в кругу художников: «Работа над картиной начинается с композиции и заканчивается тоже композицией».

Художественно-композиционный принцип «сопод-

чиненность» достаточно легко распознается в произведении, нередко используется как контрастность его масштабного строя. В другом случае, если рассматривается художественно-функциональная или структурно-формообразующая роль смысловых образов, тогда соподчиненность весьма сложно анализируется. В искусстве вообще какую-либо художественно-композиционную закономерность совсем непросто раскрыть искусствоведческими, теоретико-методическими способами. Возникает вопрос: тогда что же и как получать теоретико-композиционный материал, чтобы высоко продуктивно излагать его студентам?

Принцип соподчиненности в искусстве в своей основе полностью отличается от понятия иерархии – прямой, поступательной последовательности расположения значимостей форм, от менее важных к более представительным. В изобразительном искусстве соподчиненность лучше всего раскрывается на примерах произведений реалистической образно-смысловой станковой живописи.

В качестве примера рассмотрим картину современного живописца В. А. Леднева «Благослови молитвой нас…» (1998, х. м. 170х120). В картине показано последнее мгновение перед мученической гибелью императора Николая II и его семьи: императрицы Александры Федоровны, сына Алексей и дочери – Ольги, Татьяны, Марии и Анастасии, а также их ближайшего обслуживающего окружения.

Главное в произведении располагается (необязательно, но чаще всего) в центре композиции. Персонажи, дополняющие главное, размещается по степени их значимости в соответственных местах пространства картины. Среди персонажей, дополняющих содержательно-образную сторону композиции, более значимые из них, как правило, выделяются контрастом, например, отделяются пространством из окружающего фона или приобретают большее значение за счет необычности своего внешнего облика.

Но большое искусство начинается там, где нравственно-психологические задачи решаются не «в лоб», а исподволь, часто иносказательно. Тогда ординарные, обычные каноны приобретают иное выражение, не теряя своей канонической сущности. Если следовать обычному, усредненному, канону композиции, тогда центральная фигура должна быть главным элементом структуры произведения. Однако это не полностью соответствует художественной идее картины – показать мгновение трагедии перехода царственных мучеников из бытия в небытие.

Автором картины было принято верное решение. Фигура Христа помещена в центре композиции, в соответствии с религиозным каноном. При этом Спаситель изображается в ирреальном виде как бы, воспаряющим и оберегающим души монаха и членов его царственной семьи.

В данной композиции сложилась оригинальная по сущности и, вместе с тем, очень простая по форме структура, состоящая из трех частей: Спасителя; целостно-монолитной монаршей семьи; женщины в простом русском одеянии, показанной в позе благословения. Само собой разумеется, что давать благословение группе персонажей столь высокого ранга, а царю смиренно его принимать, можно только от иносказательного образа еще большей значимости. Следовательно, царя, его родных и близких благословляет Россия в образе одной из обычных православных женщин, о которых еще Серафим Саровский говорил, что Россию спасут «платочки» (женщины).

Таким образом, соподчиненность в данной картине определяется следующим образом: композиционно и идейно-образное главное – это группа, во главе с Николаем II; далее следует фигура женщины (в контражуре света), олицетворяющая Россию, благословляющую; наконец, Спаситель, находящийся в ином, ирреальном пространстве. При восприятии этой картины зритель многократно меняет пространство и персонажей в нем находящихся. То есть, его внимание могут привлекать те объекты – персонажи композиции, которые вызывают резонанс в его создании, чувствах, эмоциях. Он может длительно сосредотачиваться на одном из них, переключать внимание с одного персонажа на другой, воспринимать всю картину единым охватом.

В обучении теории и методики искусства преподаватель должен в достаточном объеме знать об основных видах, процессах и свойствах внимания, что позволит ему лучшим образом построить не только свою последовательность изложения учебного материала и глубину его теоретических обоснований, но и помочь студенту создать его собственную индивидуальную программу самообразования. Конечно, талантливый художник в своем творчестве почти всегда опирается на сущность внимания, тех или иных его видов. Но, одно дело интуитивно использовать закономерности внимания в своем творчестве и совсем другое – обучать этому молодых художников.

Преподаватель творческих дисциплин должен, по возможности на примере учебного задания, выполняемого студентом, объяснить ему, что наиболее активный процесс внимания – это его сосредоточение на какой-либо части композиции. Если же эта часть не имеет богатой и разносторонней сущности, тогда скудость ее художественно-смысловой информации вызовет неконтролируемое отвлечение внимания в любую сторону композиции произведения. Чтобы этого не происходило объект сосредоточения должен представлять собой достаточно узкую зону восприятия.

В уже рассмотренном произведении В. Леднева наиболее информативной, компактной зоной восприятия является группа российских мучеников. Данная часть композиции позволяет длительное время удерживать на ней внимание, что является еще одним подтверждением ее главенства по категории «соподчиненность». Внутри этой части каждый из персонажей сам по себе является объектом сосредоточенного внимания. Следовательно, вторым по значимости процессом внимания для этой картины становится его переключение внутри небольшого пространства.

Переключение внимание (скачек) происходит также и при переводе взора на благословляющую женщину – символ Матери – Родины. Это обусловлено ярким контрастом темного-светлого и более открытым красным цветом. Третий объект переключения внимания – распятие Иисуса Христа. Художественно-композиционный прием организации сосредоточения с одновременным переключением внимания позволяет малыми средствами соподчиненности передавать зрителю большое нравственно-эстетическое содержание картины. Но в рассматриваемом произведении В. Леднева есть еще одно замечательное композиционное свойство.

В психологии восприятии известно, что из двух диагоналей прямоугольника картины одна способствует выполнению функции визуального движения по ней композиционных форм (от левого нижнего угла к правому верхнему углу). По другой диагонали затруднено потенциальное продвижение композиционных частей картины (от правого нижнего угла к ее левому верхнему углу).

Художники во многих случаях знают об этом свойстве восприятия прямоугольника и используют эту закономерность, пусть даже интуитивно. В картине «Благослови молитвой нас …» для главной группы ее персонажей открыт только один и мученических путь – от нижнего правого угла к верхнему левому углу произведения. Заметим, что данная диагональ бала использована В. Суриковым в картине «Боярыня Морозова». Сани с «Боярыней» движутся по аналогичной диагонали, к тому же везут ее также на мученическую гибель.

Анализируемое произведение В. Леднева представ-

ляет собой яркий пример проявления переключения внимания. Картина имеет простую и весьма эффективную композиционную структуру треугольника, которая «ведет» восприятие зрителя по трем, фактически равноценным (по переключению внимания и соподчиненности), углам. Этими углами являются: Спаситель – Россия – Монарх. При переключении внимания и сосредоточении восприятия на углах структуры, следовательно, на каждом персонаже – части произведения, каждый из них как объект сосредоточения приобретает значение главной части композиции.

Данный художественно-смысловой и психологический феномен внимания не часто встречается в изобразительном искусстве, но только там, где небольшое число частей композиции объединяются не по признаку подобия, а по принципу синергетического соединения частей в целое. Классическая структура треугольной формы всегда современна. По-видимому, не случайно Платон утверждал, что «мир создан из треугольников».

Показана связь соподчиненности с вниманием как психологической и художественно-композиционной функциями. Тем самым значительно раскрыты перспективы для введения данной темы в педагогический процесс как в личностно-ориентированное обучение, так и в индивидуальную программу самообразования студента.

Для начинающих художников, если не касаться вопросов стиля, главной задачей, как правило, является проблемы в композиции. Непрерывное обогащение знаниями художественно-композиционных законов является профессиональной обязанностью не только студентов, но и преподавателей. Мастерство (при наличии таланта) и, теоретические вопросы, возникающие в процессе работы над композицией, происходят вместе с опытом личной творческой работы. Получить студенту теоретико-методические знания плодотворнее всего в процессе обучения в высшей художественной школе. В мастерской художника сделать это намного сложнее. Ведь живописец не всегда осознанно решает задачи по созданию художественного образа своего произведения. Многое он оставляет в глубинах неосознанного творческого мышления, чтобы часть этого богатства интуитивно выразить на холсте.

Поэтому важно преподавателю программировать свои теоретические знания, к примеру, отдельных принципов композиции, как методический учебный (дидактический) материал для обсуждения его со студентами? Ответ прост. Известно, что в процессе эвристического диалога преподавателя со студентом на какую-то тему преподаватель должен свободно владеть ее кульминационными, ключевыми положениями. Это позволит ему при различного рода экскурсах, отклонениях, дополняющих обсуждаемую тему, всегда возвращать проблему на твердое основание теории композиции, педагогики искусства. В этой связи можно вспомнить известную поговорку: «Если хочешь о чем-то больше узнать, начни об этом рассказывать другим».

Художественно-композиционный принцип «соподчиненность» глубок не только по сущности, но и внутренней структуре. В его реализации в произведении участвуют все остальные принципы, а также их составляющие композиционные закономерности. Тем не менее, ближайшими «соратниками» соподчиненности можно считать «масштабность» и «контрастность».

Масштабность в искусстве характеризуется тем, что одни и те же элементы (персонажи, объекты) могут иметь, например, по художественной функции, значительную масштабность, а по величине формы, цветотональности и так далее, их иерархическая сущность будет существенно ниже. Построение и оценка масштабности облегчаются, если в композиции имеются, так называемые, «указатели» масштабов. Обычно ими являются элементы, размеры которых зрителю хорошо известны (человек, дверь, ступени и перила лестницы и т. д.). Если нет указателей масштабов, тогда пространство кажется нереальным. В композиции все частные масштабы взаимно согласовываются и образуют иерархию масштабов, которая представляет перед зрителем как масштабный строй произведения – его «масштабность». Если соподчиненность масштабов не достигнута, тогда элементы такой композиции, по образному сравнению Д. Дидро, будет напоминать «…общество остроумных людей, которые говорят все одновременно, не слушая друг друга» [1, с. 177].

Рассмотрим с точки зрения соподчиненности, не часто встречающуюся, в живописи композиционно-образную структуру картины М.В. Нестерова «Видение отроку Варфоломею» (1890, ГТГ). Необычность композиции картины состоит в том, что ее сюжетно-образная и пейзажно-изобразительная составляющие художественную идею делят весь холст произведения на две равные части. О живописце такого высокого уровня как М. Нестеров невозможно говорить как о художнике недостаточно владеющим знаниями теории композиции, принципа соподчиненности. Следовательно, необычность решения (деление композиции пополам) специально использовано автором как художественно-композиционный прием. Доказательством сказанному служит то, что в эскизе картины, размером примерно в четыре раза меньшем, хранящимся в Астраханской государственной картинной галереи им. Б. М. Кустодиева, лирическая пейзажно-образная составляющая имеет еще большую величину, которую в картине мастер существенно сократил.

Достойна удивления творческая смелость живописца его композиционная уверенность, когда он, в общем понятное взаимодействие двух персонажей, превратил в таинственную связь мирскую и потустороннего, и отвел для этого половину всей площади холста. Другая половина картины должна быть раскрыта зрителем как соподчиненная ее главной части. Но пейзаж охватывает своим существом всю картину. Тогда композиция по соподчиненности состоит также из трех частей: таинственный монах – отрок Варфоломей – русский пейзаж. Сельская церковь и небольшая деревня являются неотъемлемой частью пейзажа (который можно назвать лирико-историческим) данного времени. В искусствоведении справедливо понимается, что пригорок, идущий от церкви влево – вверх, можно считать символом восхождения (контекстно) человека в горный мир [2, с. 416-420].

В данном рассмотрении картины М. Нестерова вопросы анализа произведения искусства с позиций соподчиненности были только затронуты. Более обстоятельный его композиционный анализ может давать неожиданное продолжение, в особенности если такое исследование соподчиненности будет проходить в форме эвристического диалога преподавателя с талантливыми студентами. Молодежь способна к использованию неожиданных точек зрения на композицию, созданию предложений, значительно отличающихся от общепринятых взглядов, разумеется, в рамках реалистического смыслового изобразительного и в определенной степени декоративного искусства.

Живопись для композиционного анализа объект трудный, но благородный. В исследованиях произведений реалистической смысловой станковой живописи все принципы проявляются достаточно наглядно, конечно, в свою последовательность, по иерархии соподчиненности. Декоративно-прикладное искусство в отличие от живописи не всегда имеет наглядно-образное содержание, а художественно-композиционные принципы не все и не часто выступают в доступном для исследования виде. Поэтому в обучении теории композиции лучше использовать учебные работы, в которых творческие недостатки проявляются более отчетливо. Тогда, идя от противного (недостатков), можно ближе подойти к пониманию истинности выявленных и использованных в студенческой работе композиционных принципов.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Обучать студентов ху-

дожественному творчеству, значит помочь ему овладеть арсеналом композиционных знаний искусства; научно-практическим и теоретико-методическим. Данное положение педагогики искусства распространяются на все пространственные искусства: архитектуру, дизайн, декоративно-прикладное и изобразительное. Этому положению подвластны все творческие этапы работы над художественным произведением: эскизы, проекты, модели. Преподаватели творческих дисциплин не должны допускать, чтобы в студенческом проекте, например, изделие декоративно-прикладного искусства, работе по живописи или дизайну, проявлялись серьезные педагогические недосмотры по изображению функциональной сущности произведения, выражаемой в проекте как визуально воспринимаемая значимость форм, соподчиненных друг с другом и целому.

Чтобы совершенствовать подготовку бакалавров художественного образования в университете преподаватели должны постоянно обсуждать и анализировать законы композиции на художественно-практических и на теоретических дисциплинах. Таким образом, существует неразрывная междисциплинарная связь, взаимодополнение теоретических и практических занятий.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Дидро Д. Об искусстве. В двух томах. Т.1. Опыты о живописи. Т.II. салоны. – Л.; М.: Искусство, 1936.
2. Яковлева Н.А. Историческая картина в русской живописи. – М.: «Белый город», 2005.
3. Бердяев, Н. Смысл творчества (опыт оправдания человека) [Электронный ресурс] / Н. Бердяев. – Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/berdn01/
4. Белько, Т. В. Шрифт и изображение в истории визуальных коммуникаций / Т. В. Белько, Д. Г. Длясин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010. – Т. 12. – № 3. – С. 236-241.
5. Роули, Дж. Принципы китайской живописи. Книга прозрений / Дж. Роули, Сост. В. В. Малявин. – М.: Наталис, 1997. – 325 с.
6. Сенин, В. Школа рисунка карандашом. Натюрморт. Пейзаж. Портрет / В. Сенин, О. Коваль. – Харьков-Белгород: Книжный клуб семейного досуга, 2007. – 90 с.
7. Силачев, Д А. Культурология / Д. А. Силачев. – М., 1998.

УДК 378.147

# ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

© 2016

**Кутепова Любовь Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент
**Никишина Ольга Александровна**, магистрант
*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород (Россия)*
**Алешугина Елена Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент
**Лошкарева Дарья Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент
*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», Нижний Новгород (Россия)*
**Костылев Денис Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент
*ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», Нижний Новгород (Россия)*

**Аннотация**/ В статье рассматриваются причины возросшей значимости самостоятельной работы наряду с другими видами учебной деятельности студентов вуза. Раскрыта роль информационно-образовательной среды вуза в реализации требования учета индивидуально-личностных особенностей студентов в образовательном процессе. Выделены принципы успешной организации самостоятельной работы студентов: системности, модульности, структуризации содержания самостоятельной работы на относительно самостоятельные элементы, соответствующие учебным элементам в каждом учебном модуле дисциплины, деятельности, управляемости, взаимосвязи и взаимодополняемости контактной самостоятельной работы, выполняемой студентом под непосредственным руководством преподавателя в аудитории, и внеконтактной, выполняемой без непосредственного контакта с преподавателем, но по подготовленным им заданиям, используя созданное им дидактическое оснащение самостоятельной работы, разносторонности дидактической поддержки самостоятельной работы студентов. Дается описание структурных составляющих электронного учебно-методического комплекса: аннотации ЭУМК, целей, задач и образовательных результатов, инструкции по работе с ЭУМК, рейтинг-плана обучающегося, методических рекомендаций по выполнению всех видов и форм учебной деятельности, дидактических материалов (теоретических, практических, для проведения текущего и рубежного контроля), материалов для проведения промежуточной аттестации обучающихся, информационно-справочных материалов. Раскрыты их возможности для организации самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** электронная информационно-образовательная среда, самостоятельная работа студентов, электронное обучение, система дистанционного обучения Moodle, электронный курс, содержание самостоятельной работы, форма обучения

# ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT INFORMATION AND UNIVERSITY

© 2016

**Kutepova lyubov Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor
**Nikishina Olga Aleksandrovna**, undergraduate
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod (Russia)*
**Aleshugina Elena Anatolievna** candidate of pedagogical sciences, associate professor
**Loshkaryova Daria Aleksandrovna** candidate of pedagogical sciences, associate professor
*Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod (Russia)*
**Kostylev Denis Sergeevitch**, candidate of pedagogical sciences, associate professor
*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Nizhny Novgorod (Russia)*

**Abstract.** This article discusses the reasons for the growing importance of independent work, along with other types of educational activities of the university students. The role of the information-educational environment of high school in the implementation of the requirements of accounting individual personality characteristics of students in the educational process. Obtained principles of successful organization of independent work of students: the systematic, modular, structuring the content of independent work on relatively independent elements corresponding educational element in each training module disciplines, activities, manageability, interconnection and complementarity contact independent work performed by students under the direct supervision of the teacher in the classroom, and non-contact, carried out without direct contact with the teacher, but prepared them jobs, they created using didactic equipment of independent work, the versatility of didactic support for independent work of students. A description of the structural components of the electronic educational complex annotations EUMK, goals, objectives and learning outcomes, working with EUMK instruction plan ranking student, guidelines for the implementation of all types and forms of educational activities, teaching material (theoretical, practical, for of current and boundary control), materials for the interim assessment of students, information and reference materials. Disclosure of their potential for the organization of independent work of students.

**Keywords:** electronic information-educational environment, students' individual work, e-learning, distance learning system of the Moodle, e-course, the content of independent work, the form of training.

Современное общество большое внимание в образовательной сфере уделяет доступности, качеству и эффективности обучения, возможное при реализации основополагающих принципов: самообразование выступает ведущей функцией образовательного процесса; индивидуализация как основа обучения; соблюдение принципа наглядности и занимательности обучения; ориентация на практическую направленность учебного процесса; гарантированные результаты образования [1].

Возросшая значимость самостоятельной работы наряду с другими видами учебной деятельности определяется многими факторами. Среди них можно выделить необходимость учитывать индивидуально-личностные особенности студентов: различия в уровне готовности студентов к восприятию учебного материала по отдельному предмету, различия в темпе, стиле, характере индивидуальной самостоятельной деятельности, различия в ценностном отношении студентов к дисциплине, стремлении студентов к самостоятельному управлению своим личным временем[2]. Требования федерального государственного образовательного стандарта нового поколения предусматривает объем самостоятельной работы обучающихся от 1/3 до 2/3 общего объема учебного времени, отведенного на изучение отдельной учебной дис-

циплины [3]. Другой причиной повышения значимости самостоятельной работы обучающихся является активное развитие информационно-образовательной среды вуза, использование дистанционных образовательных технологий. При таких условиях эффективность ее организации определяет качество всего образовательного процесса, формирования профессиональных компетенций [4].

Реализация самостоятельной работы возможна при наличии умений самостоятельно учиться. Проблема формирования у студентов умений самообразовательной деятельности выделяется как одна из важнейших и определяет переустройство всего образовательного процесса в вузе [5]. Исследование вопроса организации самостоятельной работы студентов рассмотрено С.И. Архангельским, Е.Я. Голантом, М.А. Даниловым и др. [6,7,8,9].

Для успешной организации самостоятельной работы студентов можно выделить следующие принципы:

- системности, означающего, что к организации самостоятельной работы студентов необходимо подходить системно: содержание, формы, методы, средства её осуществления должны соответствовать поставленной генеральной цели, результаты отслеживаться по специально разработанным критериям [10];
- модульности. Содержание самостоятельной работы над изучением учебной дисциплины разбивается на относительно самостоятельные модули, соответствующие учебным модулям, выделенным в учебной дисциплине [11];
- структуризации содержания самостоятельной работы на относительно самостоятельные элементы, соответствующие учебным элементам в каждом учебном модуле дисциплины;
- деятельности. Каждый элемент самостоятельной работы должен предусматривать включение студентов в конкретные виды деятельности, соответствующие содержанию изучаемого учебного элемента и способствующие формированию умений самостоятельной работы [12];
- управляемости. Самостоятельная работа студентов на любом уровне обучения должна быть управляемой, Это необходимо для того, чтобы научить студента самостоятельно осуществлять управление своей деятельностью. Ведущая роль в осуществлении управления самостоятельной работой студентов принадлежит преподавателю, который в процессе реализации каждого модуля самостоятельной работы четко осуществляет основные управленческие функции (аналитическую, прогностическую, организационную, контролирующую, коррекционную), обращает внимание на правильность их реализации, обучает студентов самоуправлению [13];
- взаимосвязи и взаимодополняемости контактной самостоятельной работы, выполняемой студентом под непосредственным руководством преподавателя в аудитории, и внеконтактной, выполняемой без непосредственного контакта с преподавателем, но по подготовленным им заданиям, используя созданное им дидактическое оснащение самостоятельной работы. Контактная самостоятельная работа должна готовить студента к выполнению внеконтактной работы. На учебном занятии студент под непосредственным контролем преподавателя учится выполнять необходимые действия, составляющие в совокупности его самостоятельную работу над усвоением определенного учебного элемента, осознает личностную значимость овладения этими действиями и готовится к выполнению этих действий без непосредственного контакта с преподавателем. Результаты внеконтактной самостоятельной работы студентов должны быть проверены преподавателем и на их основе откорректирована организация контактной самостоятельной работы [14];
- разносторонности дидактической поддержки самостоятельной работы студентов. Для активного включения студентов в выполнение самостоятельной работы необходимо предварительно создать ее дидактическое обеспечение [15]. Технологическая карта дисциплины должна содержать сведения о всех видах самостоятельных работ, требования к их выполнению и критерии оценки. Для организации контактных самостоятельных работ должны быть разработаны задания на бумажном или электронном носителях: для внеконтактных самостоятельных работ задания могут быть выставлены на сайте кафедры и снабжены методическими указаниями, рекомендациями, памятками, образцами оформления [16]. Значительную помощь в выполнении самостоятельных работ оказывают студентам учебные и методические пособия, задачники-практикумы по решению задач, содержащие необходимые теоретические сведения, вопросы для самопроверки знаний, образцы заданий для самостоятельной работы, индивидуальные задания, образцы решения задач [17].

Организация самостоятельной работы обучающихся осуществляется путем активного использования дистанционных образовательных технологий, реализуемых через открытую информационно-образовательную среду вуза. Наиболее эффективным способом организации самостоятельной работы студентов является разработка и реализация электронных учебно-методических комплексов на базе платформы дистанционного обучения LMS Moodle. Платформа LMS Moodle является наиболее популярной системой дистанционного обучения и способствует качественной реализации различных видов самостоятельной работы, организации групповой и индивидуальной работы студентов [18].

В состав содержания электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) входят следующие компоненты: аннотация ЭУМК, цели, задачи и образовательные результаты, инструкция по работе с ЭУМК, рейтинг-план обучающегося, методические рекомендации по выполнению всех видов и форм учебной деятельности, дидактические материалы (теоретические, практические, для проведения текущего и рубежного контроля), материалы для проведения промежуточной аттестации обучающихся, информационно-справочные материалы.

В аннотации указываются автор(ы)-разработчик(и)/составитель(и) ЭУМК (ФИО, должности, ученые степени и звания), целевая группа (шифры и наименования специальностей/ направлений подготовки и профили, форма(ы) обучения, курс, семестр и форма промежуточной аттестации), принципы, подходы и методы обучения.

Перед обучающимися ставятся цели, задачи и образовательные результаты освоения элемента учебного плана. Приводятся пояснения к технологиям и средствам обучения, видам контроля. Указывается связь между образовательными результатами модуля ОПОП и данным элементом учебного плана.

Инструкция по работе с ЭУМК представляет собой комплекс рекомендаций и разъяснений, позволяющих обучающемуся оптимальным образом организовать процесс обучения.

Рейтинг-план обучающегося разрабатывается в соответствии с Положением о рейтинговой системе оценки качества подготовки обучающихся и определяет порядок изучения элемента учебного плана (дисциплины, модуля, практики и т.п.) согласно плану проведения учебных занятий всех видов и контрольных мероприятий. Включает в себя сроки прохождения (номер недели и/или дата) элемента учебного плана через конкретные виды деятельности, работы (формы отчетности) и виды контроля [19].

Методические рекомендации по выполнению всех видов и форм учебной деятельности включают:

- советы по планированию и организации самостоятельной работы обучающегося: виды работ и описание последовательности действий, правила выполнения, критерии и показатели оценки;

- рекомендации по использованию специально подобранных материалов и ЭОР;
- рекомендации по выполнению зачетной контрольной работы, теста и другие.

Дидактические материалы по элементу учебного плана (дисциплине, модулю, практике и т.п.) представляют собой совокупность разнообразных учебно-методических материалов и средств, позволяющих оптимизировать процесс взаимодействия с обучающимися [20-24]. Теоретические материалы должны быть представлены в текстовой форме в виде конспекта лекций и/или слайд-конспектов лекций в форме компьютерной презентации, и/или аудио/видеолекции в форме медиафайла [25]. Практические материалы должны быть представлены для всех видов работ, включенных в рейтинг-план обучающегося. Указывается вид, название и цель работы (ПР, ЛР, ПЗ), задание или группа заданий, порядок выполнения и рекомендации по выполнению заданий. Приводятся алгоритмы и/или примеры выполнения заданий или решения типовых задач, показатели и критерии оценки всей работы или заданий. Материалы для проведения текущего и рубежного контроля представляют собой совокупность оценочных средств в различных видах и формах, которые обеспечивают систематический и полный контроль результатов обучения.

Оценочные средства могут быть представлены как:

- задания и/или тесты, содержащие вопросы для входного контроля;
- тренировочные задания и/или тесты, содержащие вопросы для самоконтроля;
- контрольные вопросы и/или тесты (по теме, разделу и др. блоку);
- варианты заданий контрольных работ (аудиторных и внеаудиторных);
- варианты заданий для проектных, расчетно-графических и других видов работ [26].

Материалы для проведения текущего и рубежного контроля должны быть представлены после каждой темы и/или раздела. Материалы для проведения промежуточной аттестации представляют собой совокупность оценочных и методических материалов, необходимых и достаточных для проведения объективного контроля.

Информационно-справочные материалы могут быть представлены как словарь основных терминов, гиперссылки на открытые полнотекстовые издания учебной и научной литературы, периодические издания и другие ЭОР, предназначенные обучающемуся для самообразования и представленные в списке литературы рабочей программы.

Таким образом, разрабатываемые электронные курсы на платформе дистанционного обучения LMS Moodle позволяют создать принципиально новую образовательную среду, активизирующую самостоятельную работу студентов, осуществляющую интерактивный диалог между пользователем и информационной системой, реализуемой посредством мультимедиа.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой.-Н.Новгород: ВГИПУ, 2008.-225 с.
2. 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.
3. Костылев Д.С., Саляева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 80-82.
4. Гущин 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.
5. Груздева М.Л. Содержание понятия «информационная культура»//Приволжский научный журнал. 2008. № 1. С. 178-182.
6. 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.
7. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ//Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.
8. 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.
9. 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.
10. 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
11. Кутепов М.М. Технология формирования профессиональных умений у будущих специалистов в области физической культуры: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижний Новгород, 2003. 24 с.
12. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций//Современные тенденции развития технолого-экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.
13. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кабадько 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.
14. 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.
15. Ваганова О.И., Хижная А.В., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4 (часть 4)
16. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 129-132.
17. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: дис.. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2002. 182 с.
18. 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. 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.

20. Платонова Т.Е. Система психолого - дидактических задач и соответствующих приемов обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 84-86.

21. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

22. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Оценивание уровня компетенций при последовательном тестировании с помощью критерия конкурирующих дидактических гипотез // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 151-156.

23. Боброва Н.Г. Виды учебно-познавательной деятельности в обучении биологии: дидактическая и методическая характеристика // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 11-15.

24. Гнатюк Н.В. Методическое сопровождение образовательного процесса в вузе // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 48-50.

25. 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.

26. 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.

УДК 377.112.4

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

**Лепешкина Анна Борисовна**, аспирант кафедры «Психолого-педагогического образования»
*Томский государственный педагогический университет, Томск (Россия)*

**Аннотация.** Профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень развития различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать. В 90-е годы XX столетия в России стала складываться система профессионального образования, ориентированная на законы рыночной экономики. В условиях постоянно растущих темпов обновления знаний, техники и технологий скорость их изменений стала опережать динамику смены поколений людей. Исходя из распоряжения Правительства РФ от 30.12.2012 № 2620-р «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», а также распоряжения Правительства РФ от 22.11.2012 № 2148-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы», специалисту XXI века недостаточно получить образование единожды – он вынужден повышать квалификацию и даже переучиваться в течение всей жизни. Личностно-ориентированный подход — базовая ценностная ориентация преподавателя, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым студентом и коллективом. Этот подход требует отношения к учащемуся как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Данный подход требует и того, чтобы сам воспитанник воспринимал себя такой личностью и видел ее в каждом из окружающих людей. В статье отражена роль системного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов в профессиональной подготовке специалистов. Представлена классификация типов педагогических условий. Охарактеризовано понятие «психолого-педагогические условия». Отражены характерные признаки психолого-педагогических условий. Выявлена классификация и компонентный состав психолого-педагогических условий. Описан каждый компонент психолого-педагогических условий.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические условия, организационно-педагогические условия, дидактические условия, личностно-ориентированная подготовка, экономико-управленческая деятельность, системный подход, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход.

# PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY-ORIENTED TRAINING COLLEGE STUDENTS TO PROFESSIONAL ECONOMIC AND MANAGERIAL ACTIVITIES

© 2016

**Lepeshkina Anna Borisovna**, a graduate student of the department «Psycho-pedagogical education»
*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (Russia)*

**Abstract.** Vocational education - the most important social and public institution that performs the function of preparing the younger generation to solve in the future professional tasks in a specific area of activity, suggesting a fairly high level of development of various skills and the ability to continuously improve them. In 90-ies of XX century in Russia began to develop the system of professional education oriented to the laws of market economy. With an ever-increasing pace of updating the knowledge, techniques and technologies the speed of change has become ahead of the dynamics of the change of generations. Based on the orders of the RF Government of 30.12.2012 number 2620-r «On approval of the action plan («Roadmap»)» Changes in the social sectors, to improve the effectiveness of education and science, as well as the disposal of the Russian Government dated 11.22.2012 number 2148-r «on approval of the Russian state program» Development of education «for 2013 – 2020», a specialist XXI century is not enough to get an education once - he is forced to improve their qualifications and even to retrain throughout their lives. Person-centered approach - the basic value orientation of the teacher that determines its position in interaction with each student and staff. This approach requires a relationship to the student as a unique phenomenon, regardless of its individual characteristics. This approach requires that the pupil he took himself a person and seen her in each of the people around them. The article reflects the role of the system, the activity, student-centered approaches to vocational training. The classification of types of pedagogical conditions. It characterized by the concept of «psycho-pedagogical conditions». It reflected the characteristics of psycho-pedagogical conditions. Revealed classification and component structure of psycho-pedagogical conditions. We describe each component of psycho-pedagogical conditions.

**Keywords:** psychological and pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, didactic conditions, personality-oriented training, economic and administrative activity, systematic approach, activity approach, student-centered approach.

Изучение результатов многочисленных научно-педагогических исследований показывает, что в теории и практике педагогической науки имеют место различные типы педагогических условий:

- организационно-педагогические (их выделяют такие ученые, как В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и ряд других.);
- психолого-педагогические (обозначенные в трудах Н.В. Журавской, А.В. Круглия, А.В. Лысенко, А.О. Малыхина и других);
- дидактические условия (их рассматривает М.В. Рутковская и др.).

Все перечисленные типы логичным образом расширяют и дополняют друг друга, а также позволяют сделать педагогический процесс более комфортным и продуктивным.

Однако, в личностно-ориентированной подготовке студентов колледжа к профессиональной экономико-управленческой деятельности особую роль занимают психолого-педагогические условия.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что на сегодняшний день нет единого подхода к понятию «психолого-педагогические условия». Известно, что термин «психолого-педагогические условия» развивался и изменялся в течение времени, приобретая и теряя определенные черты [1, с. 1020-1022].

В современной психолого-педагогической литературе понятие «психолого-педагогические условия» исследователями В.И. Андреевым, М.Е. Дурановым, Т.А. Ильиной, Ю.К. Конаржевским, А.Я. Найном, И.П. Подласым, В.И. Смирновым, В.А. Сластениным, Н.М. Яковлевой, И.Ю. Соколовой и др. трактуются неоднозначно.

Изучение исследований и подходов к определению понятия «психолого-педагогические условия» позволя-

ет заключить, что данный термин обладает следующими характерными признаками:

1) психолого-педагогические условия ученые рассматривают как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

2) совокупность мер оказываемого воздействия, характеризуемых как психолого-педагогические условия, направлена, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагога, воспитанника и других участников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса;

3) основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы.

Однако сегодня определение термина «психолого-педагогические условия» необходимо расширить с учетом современных достижений в сфере информационных технологий. Войти в структуру определения термина «психолого-педагогические условия» помимо организационных форм и материальных возможностей должны следующие компоненты [2, с. 258]:

- возможность доступа к новейшим образовательным и педагогическим технологиям и ресурсам;
- возможности обучения и воспитания в современных реалиях обязательно должны включать необходимые информационные и технические ресурсы.

Присутствие перечисленных элементов в определении понятия «психолого-педагогические условия» объяснимо по ряду причин. Во-первых, наполнение дефиниции и его изменение во времени происходит по мере развития науки, в том числе и педагогической. Во-вторых, бурный рост и скачкообразное развитие информационных и коммуникационных технологий в течение последних десятилетий предопределило необходимость встраивания данных элементов в определения.

Дисциплина «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» рассматривается в качестве важного фактора формирования личностно-ориентированной подготовки студентов колледжа к профессиональной экономико-управленческой деятельности, так как на базе этой дисциплины у студентов формируются необходимые в профессиональной деятельности компетенции.

В связи с этим необходимо выделить психолого-педагогические условия способствующие развитию личностно-ориентированной подготовки студентов колледжа к профессиональной экономико-управленческой деятельности. К психолого-педагогическим условиям относятся: методологические; содержательные; мотивационные; организационные.

Компонентный состав психолого-педагогических условий представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Содержание психолого-педагогических условий личностно-ориентированной подготовки студентов колледжа к профессиональной экономико-управленческой деятельности

| Психолого-педагогические условия | Содержание |
|---|---|
| 1. Методологические | Теории, концепции, подходы и принципы обучения |
| 2. Мотивационные | Стимулы, факторы обучения соответствующее склонностям личности к предметной, профессиональной деятельности |
| 3. Содержательные | Программа курса, вопросы, задачи-задания, средства контроля (КИМ, КОС), УМК, электронные образовательные ресурсы – ЭОР, и пр. |
| 4. Организационные | Формы, методы, технологии обучения, мониторинг качества обучения, качества подготовки специалистов |

Рассмотрим подробнее каждое психолого-педагогическое условие.

*1. Методологические условия*

Фундаментом развития компетентностного подхода являются системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

*Системный подход* в современной науке рассматривается как универсальный метод исследования объектов: систем, структур, процессов. Выявление многообразия связей внутри исследуемого объекта позволяет рассматривать свойства целостной системы интегративно.

Изучение внутренних связей предполагает рассмотрение системы как закрытой, самоорганизующейся за счет внутренних согласований, соответствий. Возможность преодолевать внутренние противоречия, проблемы, конфликты обеспечивает ее развитие.

Функционирование системы предполагает ее открытость, «вход» и «выход», наличие внешних связей как взаимодействий с другими системами. Состояние закрытости и открытости, таким образом, относительно.

Системный подход занимает в настоящее время одно из ведущих мест в научном познании. В системном подходе обычно выделяют два альтернативных направления — системный анализ и системный синтез.

В первом случае решается задача определения организации системы, исходя из характеристик ее взаимодействия с окружением. Во втором — задача определения характеристик взаимодействия, исходя из организации системы.

Решение задачи системного синтеза связано с поиском системообразующего фактора, позволяющего объединять отдельные элементы в систему. При этом выделяют внешние и внутренние системообразующие факторы, а в качестве одного из внутренних системообразующих факторов рассматривают взаимодополнение отдельных элементов системы. Взаимодополнение как системообразующий фактор означает, что между различными элементами системы, например различными учебными дисциплинами, устанавливается связь на основе некоторых общих признаков, присущих каждому из них. Применительно к проблеме предметных связей взаимодополнение как системообразующий фактор означает установление внутри учебной дисциплины и между отдельными учебными дисциплинами предметных связей, объединяющих их в систему.

*Деятельностный подход* в теоретическом аспекте основан на положениях о ведущей роли деятельности в процессе образования личности и сформирован под воздействием следующих детерминирующих факторов [3, с. 152-155]:

- деятельность характеризует уровень активности личности обучаемого, его способность к социализации в отношениях с окружающей средой, с различными коллективами людей;
- акцентирование современного образования на гуманизации всех сфер жизнедеятельности человека, актуализации проблематики эффективного развития его личности, что возможно в процессе активного деятельного познания окружающей среды, предшествующего опыта, культуры и т.д.;
- актуальность деятельностного подхода следует из закона психологии (единство деятельности и развития личности).

Вместе с тем деятельностная концепция на первый план выдвигает методическую подготовленность преподавателя, способного выявлять объективные условия, обеспечивающие безошибочное формирование у обучаемых новых знаний, умений и навыков на основе новых действий путем организации с самого начала правильной ориентировки на них. В результате процесс усвоения нового объема знаний, умений и навыков приобретает управляемость, а уровень подготовки обучаемых обусловливается степенью усвоения ими информации, необходимой для перспективной профессиональной де-

ятельности.

*Личностно-ориентированный подход* реализуется через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности на базе индивидуальных особенностей. Цель личностно-ориентированного образования — привести в обучаемом в действие механизмы адаптации, самореализации, саморазвития, самозащиты, самовоспитания, необходимые для его становления в качестве самобытной личности. Для достижения данной цели основные функции личностно-ориентированного образования составляют [4, с. 212]:

1) *гуманитарная,* предполагающая признание ценности самого человека, обеспечение его физического и нравственного здоровья, осознание смысла жизни и активной позиции в ней, личной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Механизмы реализации этой функции: понимание, общение и сотрудничество;

2) *культурообразующая*, направленная на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Механизм реализации этой функции: культурная идентификация как установление духовной взаимосвязи человека со своим народом, принятие его ценностей в качестве собственных и выстраивание на их основе своей жизни;

3) *социализации*, предполагающая усвоение и генерирование человеком социального опыта, необходимого и достаточного для его адаптации в социуме. Механизмы реализации этой функции: рефлексия, личная индивидуальность, созидание (творчество) как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения.

Содержание личностно-ориентированного образования призвано содействовать человеку в формировании себя как личности посредством определения своей личностной позиции, выбора значимых для себя ценностей, овладения определенным уровнем образования, освоения способов решения актуальных проблем, формирования в себе способностей управлять своими действиями и действиями других в своих интересах.

Таким образом, личностно-ориентированный подход представляет собой методологическую направленность педагогической деятельности, которая сформирована на базе систематизированных знаний, понятий, идей и способов действий в интересах обеспечения непрерывности процессов самопознания и самореализации личности человека, развития его самобытной индивидуальности.

Практика личностно-ориентированной педагогики предлагает конкретные формы и методы инновационной деятельности, обеспечивающей для обучаемых атмосферу комфорта и психологической безопасности. Среди них [5, с. 249-256]:

- создание благоприятных условий для развития наклонностей и способностей каждой личности;
- дифференциация и индивидуализация учебно-воспитательной деятельности;
- психологическая безопасность;
- вера в обучаемого таким, каков он есть;
- комфортность учебно-воспитательной среды;
- обеспечение успешности обучения и воспитания;
- усиление гуманитарного образования и т.д.

*2. Мотивационные условия*

Огромная роль в компетентностом подходе отводится формированию мотивов учения или мотивации [6-15].

Формирование мотивов учения – это создание условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознание их студентом и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Преподаватель при этом не занимает позицию хладнокровного наблюдателя за тем, как стихийно развивается и складывается мотивационная сфера учащихся, а стимулирует ее развитие системой психологически и дидактически продуманных приемов [16, с. 132-136].

Мотивация как движущая сила поведения и деятельности человека является ведущим звеном в структуре личности и определяет эффективность любой деятельности субъекта, в том числе деятельности, направленной на получение образования. Наличие актуальной мотивации изучения учебной дисциплины является необходимым условием продуктивного обучения студента.

В природе человека заложено стремление учиться. Учение, овладение новыми навыками, знаниями являются деятельностью с большим мотивационным потенциалом. Учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно, как эта деятельность осуществляется.

Учебная мотивация определяется рядом специфических для этой деятельности факторов:

- самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- организацией образовательного процесса;
- субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т.д.);
- субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой отношения его к ученику, к делу;
- спецификой учебного предмета.

Невысокий уровень мотивации может быть обусловлен несколькими причинами:

- Неосознанный выбор профессии.
- Недостаточность самоидентификации.
- Недисциплинированность → пропуски занятий → пробел в знаниях → потеря интереса к учению.
- Отсутствие привычки добывать знания, учиться.

Можно выделить следующие приемы, способствующие повышению мотивации студентов:

- сочетание общегрупповой, групповой, индивидуальной работы;
- составление логических цепочек;
- применение разноуровневых заданий («стандарт», «хорошо», «отлично»);
- различные формы опроса (фронтальный, «цепочка»);
- творческие задания (составление кроссвордов, ребусов, загадок, создание презентаций, участие в конференциях и олимпиадах);
- закрепление теоретических знаний с помощью практикоориентированных заданий;
- участие студентов в презентации нового материала (создание слайдов);
- работа с наглядными пособиями и макетами;
- работа с учебной литературой (составление конспекта темы);
- работа с карточками (составление студентами различных заданий).

В виде логической цепочки формирование и развитие мотивации студентов специальности 35.02.07 «Механизация сельского хозяйства» среднего профессионального образования к изучению дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» можно представить так:

Низкая мотивация студентов к изучению дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» → Применение активных методов и форм в преподавании → Опора на имеющийся багаж знаний и умений, личный опыт → Практикоориентированные разноуровневые задания → Создание траектории развития и ситуации успеха для каждого студента → Повышение мотивации студентов к изучению информации

В таблице 2 представлена проблема, причины возникновения проблемы и способы решения проблемы – низкой мотивации студентов к изучению дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга».

3. Содержательные условия

Разработка и корректировка образовательной программы курса «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» с учетом уточненного и дополненного переч-

ня экономико-управленческих компетенций. Создание и разработка учебно-методического комплекса (УМК) дисциплины, разработка средств контроля – КОСы (контрольно-оценочные средства), КИМы (контрольно-измерительные материалы). Оценка полученных знаний в ходе освоения образовательной программы.

Таблица 2 - Решение проблемы – низкой мотивации студентов к изучению дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга»

| Проблема | Причины возникновения | Способы решения | Источники помощи | Критерии решения проблемы |
|---|---|---|---|---|
| Низкая мотивация студентов к изучению дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» | 1. Неосознанный выбор профессии.<br>2. Недостаточность самоидентификации.<br>3. Недисциплинированность, пропуски занятий – пробел в знаниях – потеря интереса.<br>4. Отсутствие привычки добывать знания, учиться | 1. Применение активных методов и форм в преподавании.<br>2. Демонстрация связи с жизнью.<br>3. Мотивирование студентов через создание траектории развития и ситуации успеха | 1. Методическая служба колледжа.<br>2. Программное обеспечение.<br>3. Интернет-ресурсы, литература.<br>4. Инновационные курсы.<br>5. Взаимопосещение занятий | 1. Абсолютная успеваемость – 100%.<br>2. Качественная успеваемость – более 50%.<br>3. Создание электронной базы материалов вместе со студентами |

*4. Организационные условия*

Методика преподавания дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» исследует совокупность взаимосвязанных средств, методов, форм обучения. Это обучение тесно связано с экономической жизнью общества. Настоящие знания представляют собой знание экономических и управленческих законов. Прикладной аспект позволяет наращивать теорию, расширять понятийный аппарат, выявлять новые принципы и законы. Однако чрезмерное увлечение конкретикой может привести к поверхностным, упрощенным знаниям и выводам. Здесь важна «золотая середина», сочетание теории и практики экономического развития [17, с. 94].

Важнейшей характеристикой методики выступает широкое привлечение данных статистики. Факты и цифры позволяют раскрыть не только отдельные стороны экономических процессов и явлений, но и показать в целом общественное хозяйство. Однако следует помнить, что факты не должны «вырываться» из контакта, представляться изолированно от всей совокупности явлений хозяйственной жизни, не должны быть случайными. Иначе они могут дезинформировать обучающихся, вызвать сомнение в их объективности. Данные статистики должны использоваться системно. Особого внимания и отношения требуют негативные факты.

Все вышеназванные особенности взаимосвязаны, так как для этой методики характерна особая роль аргументированности и доказательности. Экономика, управление, маркетинг как сферы человеческой деятельности предназначены обеспечить людей всем необходимым для поддержания жизни. Здесь сталкиваются интересы различных слоев и групп населения. Они ищут средства, аргументы для обоснования своих идей, концепций с целью влияния на социальную активность. Это воздействует на выбор того или иного варианта и модели будущего развития общества.

Важнейшая черта методики – взаимосвязь образовательных технологий с ролью знаний в экономическом развитии. Под технологией обучения понимаются методы, средства, с помощью которых педагог воздействует на обучаемых. Образовательные технологии возникли на определенном этапе экономического развития общества и эволюционировали вместе с ним.

Подводя итог, хочется отметить, что в современном образовательном процессе психолого-педагогическим условиям должна отводиться огромная роль, так как от этого напрямую зависит качество подготовки конкурентоспособного специалиста.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. — 2015. — №23. — С. 1020-1022.
2. Громкова, Майя Тимофеевна. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 447 с.
3. Соколова И.Ю. Психолого-педагогические условия активизации и эффективности познавательной деятельности учащихся / И.Ю. Соколова // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. – Б.м. – 2004. – Выпуск 5(42). – с. 152 – 155.
4. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 332 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
5. Поляков С.Д. Психолого-педагогические условия развития индивидуальности личности в учебном процессе / С.Д. Поляков // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – Б.м. – 1997. - № 3. – с. 249 – 256.
6. Гайнутдинова Е.В. Когнитивный подход в понимании феномена мотивации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 173-180.
7. Бирюкова И.А., Смолярчук И.В. Мотивация достижения успеха как фактор развития профессиональных качеств студентов // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 56-62.
8. 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.
9. 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.
10. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.
11. 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.
12. Лепешкина Е.Ю. Компетентностный подход - основа формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 22-24.
13. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Формализация предметной образовательной информации в процессе разработки компетентностного подхода к оцениванию знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 156-160.
14. Третьякова Е.М. Реализация компетентностного подхода в системе практикоориентированного обучения // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.
15. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.
16. Чижакова Г.И., Позднякова А.Л. Организационно-педагогические условия формирования ценностного отношения будущего специалиста экономической сферы к профессиональной деятельности / Г.И. Чижакова, А.Л. Позднякова // Вестник ТГПУ. – Б.м. – 2009. – Выпуск 7 (85). – с. 132 – 136.
17. Хвесеня, Н.П. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс / Н.П. Хвесеня, М.В. Сакович. – Минск: Изд-во «БГУ», 2009. – 116 с.

УДК 37.013

# СЛОЖНООРГАНИЗОВАННОЕ ЗНАНИЕ КАК НОВЫЙ КОНСТРУКТ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

**Лескова Инна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, соискатель докторской степени кафедры педагогики
*Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград (Россия)*

**Аннотация.** *Цель*: рассмотреть содержательные и процессуальные аспекты процесса конструирования знания как основы подготовки профессионала − носителя компетенций. *Методы*: теоретического и контент-анализа; методы анализа развивающегося понятия, постмодернистская парадигма. *Результаты*: анализ профессиональной и жизненной практики показывает, что выпускник вуза сталкивается с колоссальным объёмом иерархически не упорядоченной, разноконтекстной информации, которая знанием не является. Он оказывается перед необходимостью решать проблему связности знания, собрав необходимую информацию, извлечь из неё знания, что составляет содержание процесса его конструирования. Необходим новый конструкт содержания высшего образования, который обеспечит подготовку выпускника вуза, владеющего процессом конструирования знания. В качестве нового конструкта предлагается сложноорганизованное знание, оно имеет деятельностную форму и интегрирующее в себе субъектное и объектное измерение. Даётся анализ возможных изменений в конструкции содержания образования и логике процесса усвоения знаний при использовании сложноорганизованного знания в качестве знаниевого компонента содержания высшего образования. *Научная новизна*: предлагается авторская разработка деятельностной формы организации знаниевого компонента содержания образования на основе гипертекстовой формы представления знаний, как основы индивидуального способа восприятия смысла изучаемого содержания, что обеспечивает получение студентом знания только через понимание. *Практическая значимость*: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в педагогических исследованиях, проводимых в рамках постнеклассической парадигмы и направленных на изучение структуры содержания высшего образования, связанных с инновационными разработками в сфере образования.

**Ключевые слова:** Рефлексивное движение, субъект, сложноорганизованное знание, нелинейная структура, деятельностная форма, содержание высшего образования, рефлексивные переходы.

# THE COMPLEXLY ORGANISED KNOWLEDGE AS NEW CONSTRACT OF HIGHER EDUCATION

© 2016

**Leskova Inna Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, applicant doctoral of the Department of Pedagogy
*Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd (Russia)*

**Abstract**. *Objective*: To consider substantive and procedural aspects of the process of constructing knowledge, as a basis of professional training − media competence. *Methods*: theoretical and content analysis; methods for the analysis of the developing concept, the postmodern paradigm. *Results*: Analysis of professional and life experience shows that the graduate is faced with an enormous volume of not hierarchically ordered information from the different contexts that is not the knowledge. It`s necessary for him to solve the problem of the connection of knowledge, collecting the necessary information to extract knowledge from it, that is the content of the process of its construction. It seems necessary to create the new construct of the content of higher education, which will provide training of high school graduate who owns the process of knowledge construction. As a new construct is proposed complexly organised knowledge, it has the form of activity-and integrating a subjective and objective measurement. The author gives an analysis of possible changes in the structure of educational content and logic of learning process by using complexly organised knowledge as a knowledge component of the contents of higher education. *Scientific novelty*: the author proposes the activity-authoring forms of organization knowledge component of educational content based on hypertext presentation of knowledge as the basis of an individual way of perceiving the meaning of the content under study that provides students with the knowledge only through understanding. *Practical value*: the main provisions and conclusions of the article can be used in educational research carried out in the framework of post-nonclassical paradigm and aimed at the study of the structure of higher education content related to innovation in the field of education.

**Keywords:** Reflexive movement, subject, complexly organised knowledge, non-linear structure, activity-form content of higher education, reflective passages.

Знания – один из основных содержательных элементов системы образования и её сущностная характеристика, поскольку основные функции данной системы − распространение и обращение знаний. Однако в условиях современной действительности этих функций уже недостаточно. Инновационный императив развития страны предполагает, что система образования должна не только транслировать знания, но и учить их практическому применению и продуцированию. Поскольку знание – это феноменологическая константа любой деятельности, то его применение в практике профессиональной деятельности предполагает умение включить знание в ценностно-целевой контекст профессионально значимой ситуации, в которой осуществляется деятельность, или проблемы, на решение которой она направлена. Включение в ценностно-целевой контекст, в свою очередь, предполагает умение, собрав необходимую информацию, извлечь из неё знания, т.е. продуцирование знание. Осуществляя извлечение и продуцирование знания, субъект этого процесса интегрирует объективные данные и рефлексивно-аксиологические аспекты (своё авторское видение, понимание, когнитивные ожидания и пр.), т.е. он конструирует знание. В процессе его конструирования субъект как бы входит в «тело» знания, причём входит не гносеологический, а «ценностно нагруженный» субъект.

Вывод очевиден, современная действительность ставит перед высшей школой конкретную задачу: обеспечить содержательной, процессуальной, критериальной базой подготовку выпускника вуза, владеющего процессом конструирования знания (научить собирать информацию и извлекать из неё знания, научить входить в «тело» знания). Эту задачу призвана решить деятельностно-ориентированная (компетентностная) модель образования. Переход к ней декларирован, введён образовательный стандарт подготовки профессионала − носителя компетенций. Однако практические результаты внедрения компетентностного подхода не соответствуют ожидаемым, что достаточно наглядно иллюстрирует парадоксальная ситуация. С одной стороны, спрос на знания очень высок в современном обществе, так как они играют роль основного ресурса экономического развития и роста, их относят к нематериальным активам, ценность запасов которых уже превышает ценность ма-

териальных активов. Но с другой стороны, существующий в обществе высокий спрос на высшее образование фактически является «спросом не на получение знаний и навыков, а на получение «университетской корочки»» [1, с.10]. Это обусловлено тем, что в практике профессиональной деятельности, полученные в процессе обучения в вузе знания и умения, обладают низкой производительностью и потому оказываются мало востребованы в силу их неэффективности в условиях «текучей современности». Это ставит под сомнение компетентность специалиста, владеющего такого рода знанием.

Проблема низкой производительности предлагаемых высшей школой знаний заключается в их структурном несоответствии знаниям, присущим современной знаниевой реальности. В практике профессиональной деятельности выпускник сталкивается с необходимостью конструировать знание, и продуктом конструирования является знание, в «теле» которого есть субъект, это значит, что структура такого знания субъектнодетерминирована (субъектозависима). Тогда как в процессе обучения, несмотря на вносимые новации, студента по-прежнему учат воспроизводить (не конструировать) объективно-безличное знание, структура которого линейна, так как его элементы связаны на основе линейной причинности (одно влечет за собой другое), связи между элементами независимы от внешнего влияния, например, субъекта, контекста, каких-либо условий, предопределяя отчуждённость знания от человека.

В теории и практике современного образования есть исследования и разработки, направленные на преодоление объективно-безличной структуры знания, основанной дихотомии познаваемого объекта и познающего субъекта. На основании ведущего средства преодоления мы разделили их на две группы: *контекстные и сетевые*. В контекстную группу включили: рефлексивную педагогика (Hargreaves A., Н.Г. Алексеев и др.), мыследеятельностную педагогику (Ю.В. Громыко и др.), концепции контекстного обучения (А.А. Вербицкий и др.), метаобразование (В.И. Каширина и др.), концепция метапредметного содержания образования (А.В. Хуторской), концепцию предметного содержания на основе многопрофильности (В.И. Жилин), концепцию фундаментализации содержания профессионального образования (Н.А. Читалин) и др. В них объективно-безличный характер знания преодолевается возможностями контекстуализации. Построение знаниевого компонента усложняется путём введения дополнительного контекста так, чтобы обучающийся получил возможность рассматривать частное в контексте общего. Сетевую группу составили педагогика самоопределения (А.А. Попов и др.), синергетическая педагогика (Л.К. Гейхман), теория когнитивной гибкости (Jacobson, Spiro), конструктивно интеграционная модель (Shapiro, Niederhauser), метод открытого контента (Cedergren Mg., А.А. Мамченко и др.). В разработках, входящих в эту группу, также как и в первой группе, построение знаниевого компонента усложняется путём введения дополнительного контекста так, чтобы обучающийся мог рассматривать частное в контексте общего, но на основе возможностей современных информационно-коммуникативных технологий, в частности гипертекстовых систем.

Анализ перечисленных направлений и разработок, входящих в обе группы, производился с целью выяснить: в процессе усвоения знаний при условии усложнения способа организации знаниевого компонента содержания образования обучающийся воспроизводит или конструирует знание. Вывод, который был сделан, заключается в следующем. Педагогическая эффективность представленных в данных концепциях, методах, направлениях способов построения знаниевого компонента реализует себя, в первую очередь, как возможность инициировать личностное отношение обучающегося к «готовому» знанию, само знание при этом остаётся неизменным, его структура объективно-безлична и субъект не входит в «тело» знания, потому процесс усвоения знаний является его воспроизводством. Тогда как процесс конструирования знаний, наоборот, предполагает субъектозависимость структуры знания. Тем не менее, названные исследования являются продуктивной основой для разработки содержательной, процессуальной, критериальной базы подготовки выпускника вуза, владеющего процессом конструирования знания.

В статье ставится задача рассмотреть содержательные и процессуальные аспекты такого рода подготовки.

С этой целью определяется новый конструкт содержания высшего образования, как компонент содержательной основы процесса конструирования знаний, и рассматривается разработанная на основе нового конструкта деятельностная форма организации знаниевого компонента содержания образования, как компонент технологической базы подготовки выпускника вуза, владеющего этим процессом.

Для определения нового конструкта содержания образования рассмотрим более детально структуру субъектозависимого знания.

Современный человек вынужден встраиваться в поток динамично меняющихся событий, что ставит его перед необходимостью ориентироваться не только в пространстве, но и во времени, т.е. в изменчивости смыслового поля культуры и общественной практики, в безграничности современных информационных потоков, с присущей им открытостью и неиерархичностью. Ориентироваться значит мыслить временн*ы*ми объектами, значение которых меняется во времени. Соответственно в реалиях сегодняшнего дня знание утратило свою завершённость и приобрело процессуальный характер. Его значимость стала относительна, определяясь «общественным контекстом – рынком труда, связью организаций, исторической ситуацией в целом. Этот контекст показывает не только, какое знание востребовано, но и как оно может функционировать» [2, с.188].

Выпускник вуза в профессиональной и жизненной практике сталкивается с колоссальным объёмом иерархически не упорядоченной, разноконтекстной информации, которая знанием не является. Он оказывается перед необходимостью получить *связное знание*, а для этого ему нужно самостоятельно «связать» множество разноконтекстных сведений в знание, т.е. соединить их в структурно-смысловое единство, расположив в ценностно-целевом контексте. Эта задача к тому же может осложняться необходимостью: а) учитывать причинно-следственные и обратные связи со средой своей активности, б) понимать явные и внутренние неявные тенденции этой среды, в) находить способы взаимной согласованности собственных интересов, возможностей и среды активности. Следовательно, решающую роль в процессе создания связного знания играет деятельностно-преобразующее начало субъекта деятельности, установки его сознания и ценностные предпочтения, обеспечивающие получение такого рода знания.

Таким образом, в современной знаниевой реальности человек стоит перед необходимостью решать *проблему связности знания*, опираясь на свою деятельностно-преобразующую активность. Связи между элементами такого знания оказываются в зависимости от внешних факторов: от содержательно-интуитивного, творчески-конструктивного, аксиологического аспектов деятельностно-преобразующего начала субъекта, и от контекста (контекстов), или от выполнения какого-либо условия (условий). Такого рода зависимость является признаком нелинейной структуры, которой обладает связное знание.

Способность связного знания интегрировать объективную информацию и содержательно-интуитивные, творчески-конструктивные, аксиологические аспекты деятельностно-преобразующего начала субъекта позволяет определить его как *сложноорганизованное знание*,

т.е. *знание, имеющее деятельностную форму и интегрирующее в себе субъектное и объектное измерение*. Оно обосновано жизненной необходимостью, обладает нелинейной структурой, соответственно имеет незавершенный, процессуальный характер, недетерминировано начальными условиями, обладает деятельностно-ориентировочной функцией, т.е. подразумевает действие без заранее заданного образца или алгоритма по нелинейной схеме *предпринятое действие → полученный результат ← обратное действие*. Это предполагает процессы суждения и интерпретации, предусматривает саморегуляцию и самокоррекцию мыслительных процессов, умение самостоятельно найти внутренний смысл, что обеспечивает вхождение субъекта в «тело» знания и тем самым его конструирование.

В современных научных исследованиях знание с такими характеристиками определяют как «структурированное, и в то же время динамичное упорядочивание» [3, с. 207]; «сложное знание, несущее в себе свою собственную рефлексивность» [4, с.41]; готовность или способность к действию, которая «обеспечивает взаимосвязь действий индивидуальных акторов с социальной окружающей средой» [5, с.179]; «как развивающуюся самоорганизующуюся систему»[6, с. 263]. С точки зрения когнитивной психологии его осмысливают как «связь когнитивных схем (когнитивных ожиданий вкупе с нормативными ожиданиями), которые регулируют соотнесение социальных и психических систем в окружающем мире» [7, с.207], «определенный соответствующей системой когнитивный процесс» [8, с.75].

Структурное соответствие сложноорганизованного знания современной знаниевой реальности служит предпосылкой эффективности его использования в качестве нового конструкта содержания высшего образования. Он позволяет спроектировать такую конструкцию содержания образования, которая востребует и инициирует субъектность позиции студента в процессе обучения, активность его деятельностно-преобразующего начала и иначе адекватно не может быть освоено. Такая конструкция содержания образования даст студенту возможность получить в процессе обучения *опыт работы со сложноорганизованным знанием* (или опыт связности знания), т.е. опыт перевода знания в деятельностную форму, когда оно проходит стадии осмысления, контекстуализации (де (ре) контекстуализации), использования в качестве ориентировочной основы действия, переноса в новые ситуации. Специалист, воспитанный в духе постнеклассической методологии, обосновывающей специфику сложноорганизованного знания, будет востребован современным инновационным производством и самим укладом жизни человека в инновационном урбанизированном «цифровом» социуме.

Деятельностная форма сложноорганизованного знания, обусловливает необходимость разработки деятельностной формы организации знаниевого компонента содержания образования, которая должна учитывать логику и механизмы процесса перевода знания в деятельную форму. Данный процесс представляет собой *рефлексивное движение*, направляемое внутренним образом целого (целевого состояния). Он проходит этапы *целеполагания* и *целедостижения*, содержанием которых является сбор, интерпретация, организация информации, которую с учётом ценностно-целевого контекста, субъект связывает в некое структурно-смысловое единство, реализующее цель его деятельности. Движущей силой рефлексивного движения (перевода знания в деятельностную форму), является деятельностно-преобразующее начало субъекта. Осуществляя этот перевод, человек выбирает, оценивает, интерпретирует, действует целенаправленно и рефлексивно, переживая себя как субъект, т.е. движущая сила действия, активно действующее лицо, способное «переключаться с одних детерминант поведения на другие, делать выбор между равно привлекательными альтернативами, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам и менять руководящие принципы поведения» [9, с.149].

Логика и механизмы рефлексивного движения или процесса перевода знания в деятельностную форму обусловлены его субъектной детерминированностью, так как движущей силой является деятельностно-преобразующее начало субъекта, и, следовательно, нелинейностью, так как процесс не регламентирован нормативным образцом и зависим от внешнего влияния. Нелинейность и субъектная детерминированность процесса перевода знания в деятельностную форму предопределяет действие в нём механизмов *самоорганизации* и *самодостраивания*, поскольку он направлен на возникающее целое. Логику этого процесса достаточно полно и наглядно определяет понятие *рефлексивной петли*, которое подразумевает «восприятие реальности, действия на основе этого восприятия, не всегда верного и всегда неполного, влияние этих действий на реальность и вновь восприятие» [10, с.34] уже изменившейся под влиянием этих действий реальности.

Логика рефлексивной петли, а также механизмы самоорганизации и самодостраивания, принятые в сфере образования в качестве основы процесса усвоения знания, способны изменить его традиционную структуру, методологически обоснованную классической парадигмой. В основе общепринятой в образовании структуры процесса усвоения знаний − линейная «схема познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике» [11, с.100]. Под влиянием логики рефлексивной петли структура этого процесса приобретает черты нелинейности. Он становится *субъектоцентрированным процессом усвоения знаний через их производство*.

Механизмы самоорганизации и самодостраивания, возникающие в этом процессе благодаря его нелинейной логике, содержательно наполняют субъектное измерение сложноорганизованного знания. Это происходит посредством актуализации содержательно-интуитивных, творчески-конструктивных, аксиологических аспектов деятельностно-преобразующего начала субъекта этого процесса. Они так же актуализируют его индивидуальные психофизиологические особенности, имеются в виду установки сознания, ценностные предпочтения, формат восприятия, под которым подразумевают предзаданную схему, образуемую «всей суммой предыдущих восприятий, что свидетельствует о самоорганизации познавательного процесса и его гибкой приспосабливаемости исходя из предшествующего опыта [цит. по: 12, с.144]. Также нелинейная логика процесса усвоения знаний, включение в него механизмов самоорганизации и самодостраивания создаёт основу для получения в процессе обучения навыков управления собственными знаниями и изменениями, а также ряд других необходимых профессионально-личностных качеств и умений, которые позволят высшей школе выпускать компетентных специалистов, способных работать в условиях современной знаниевой реальности, умеющих конструировать знание.

Таким образом, процесс перевода знания в деятельностную форму представляет собой рефлексивное движение, направляемое внутренним образом целого (целевого состояния). Он проходит этапы целеполагания и целедостижения. Логика этого процесса нелинейна, субъектнодетерминирована и соответствует структуре рефлексивной петли, соответственно механизмами его осуществления являются самоорганизация и самодостраивание.

Реализовать в сфере образования возможности, которые даёт сложноорганизованное знание, как новый конструкт содержания образования, и рефлексивное движение, позволяет *деятельностная форма организации знаниевого компонента содержания образования*. Мы определяем её как процесс познавательно-преобразующей деятельности студента, в котором знание вы-

ступает в качестве её ориентировочной основы и организация которого востребует проявления созидательной активности студента как субъекта процесса усвоения знаний. В качестве продуктивной основы её реализации могут быть использованы современные информационно-коммуникативные технологии, в первую очередь, гипертекстовая форма представления знаний, для которой нелинейность и принцип неэлиминируемости субъекта являются фундаментальными.

Гипертекстовая система представления знаний позволяет создать информационную базу данных изучаемой области знания. Для неё может быть использована не только учебная литература, но и научная, научно-популярная, справочная, а также медиафайлы, схемы, таблицы и пр. Тем самым, работая с гипертекстовой системой, студент получает возможность участвовать в отборе содержания образования.

Однако, проектируя гипертекстовое пространство деятельностной формы организации знаниевого компонента, вышеназванные принципы целесообразно дополнить ещё одним − принципом холизма (целое больше своих частей). Он позволит избежать механической связи между информационными единицами гипертекста.

Принцип холизма в совокупности с нелинейностью и принципом неэлиминируемости субъекта позволяет максимально использовать инновационный потенциал деятельностной формы и избежать механической связи между информационными единицами гипертекстового пространства. Каким образом?

Холистическая позиция позволяет выделить параметры целостности изучаемой области знаний и спроектировать двухуровневую организацию информационного пространства гипертекста. В качестве параметров целостности может быть использована система идей (либо идея), раскрывающих разные аспекты целостности этой области знания, логику её исторического развития. В этом качестве продуктивно использование фундаментальных идей. Они образуют *рефлексивную рамку,* по определению Г.П. Щедровицкого «обвод всего» [цит. по: 13]. Рефлексивная рамка − верхний уровень архитектуры информационного пространства гипертекста − уровень целого. Другой уровень гипертекстового пространства образован фактологическим материалом, составляющим содержание изучаемой области знания. Прикладная фактология как бы помещается внутрь рефлексивной рамки, которая «обводит» её информационный объём.

Таким образом, получается, что информационные единицы двух уровней связаны по принципу часть-целое, что обеспечивает смысловую, а не механическую, безличную (по алфавиту, нумерация и пр.) связь между ними. По этой причине не только информационные единицы являются источником информации, но и связывающие их структурные связи (дуги), что даёт возможность студенту, исследовать и интерпретировать возможные траектории своего перемещения в сетевом пространстве гипертекста (или гипермедиатекста), быть субъектом созидательной активности. Используя содержательно-интуитивные, творчески-конструктивные, аксиологические аспекты своего деятельностно-преобразующего начала, формировать субъектное измерение знания (вхождение субъекта в «тело» знания), которое тем самым становится сложноорганизованным.

Идеи, образующие рефлексивную рамку, являются архитектонически-структурными точками (информационными узлами) сети гипертекста (или гипермедиатекста). Каждый узел содержит: а) исходный текст, в котором излагается составившая рефлексивную рамку идея и логика её исторического развития, текст содержательно расширяется гиперссылками (если несколько идей, значит несколько информационных узлов и соответственно исходных текстов); б) информационные единицы, раскрывающие содержание изучаемой области знания – это любая необходимая литература (учебная, научная, научно-популярная, по необходимости художественная, справочная, а также медиафайлы, схемы, таблицы и пр.).

Соединяя между собой смысловыми связями информационные единицы в пространстве гипертекста, мы тем самым создаём ряд важных предпосылок: а) студент, определяя и интерпретируя смысловую связь идей, составляющих рефлексивную рамку, и фактологического материала, необходимого для выполнения задания, тем самым учится выявлять и понимать влияние управляющих параметров целостного уровня на единичное, частное и конкретное; б) учитывая, что рефлексивная рамка включает в себя фундаментальные идеи, то студент, усваивая эти идеи и осмысливая их управляющее воздействие, реализует возможность получения фундаментальных знаний. Фундаментальность идей, составляющих рефлексивную рамку, создаёт также предпосылку для проектирования учебно-междисциплинарных связей.

Деятельностная форма организации знаниевого компонента содержания высшего образования инициирует в процессе обучения создание субъекто-востребующей ситуации, актуализирующей деятельностно-преобразующее начало субъекта. Студент, черпая информацию из разных информационных единиц гипертекста, совершает между ними *рефлексивные переходы*, т.е. действует целенаправленно и рефлексивно. Это позволяет объединить этапы его работы в гипертекстовом пространстве в соответствии с логикой рефлексивной петли: 1. *Этап восприятия первичной информации*. Включает в себя сбор первичной информации по заданной теме или условию задачи, задания. На этом этапе студент получает возможность участвовать в отборе содержания образования, а также осуществляет первичное восприятие информации − процесс беглого просматривания гипертекстовой базы данных с целью поиска определенных сведений (броузинг). Следует учитывать, что информационные единицы, образующие двухуровневую структуру информационного пространства гипертекста, соединены смысловыми связями. В совокупности с беглым просматриванием это является фактором, стимулирующим творческое мышление студента. 2. *Этап действия на основе первичного восприятия*. Включает в себя анализ, осмысление, интерпретацию полученной на первом этапе информации. Происходит процесс контекстуализации знаний, что обусловлено двухуровневой структурой информационного пространства гипертекста. Информация, полученная с уровня рефлексивной рамки («обвод всего»), соотносится с прикладной фактологией, т.е. контекстуализируется. Двухуровневая структура так же содействует формированию когнитивной структурированности мышления студентов. 3. *Этап корректировки и преобразования*. Осознание неполноты либо неправильности анализа или интерпретации извлечённой ранее информации, доопределение смысловой неполноты, достраивание собранного материала до логической целостности индивидуально адаптированной системы знания. 4. *Завершающий этап*. Включает восприятие и редактирование полученного результата.

На сегодняшний день разработан учебный гипермедиатекст историко-художественных дисциплин (история искусств, мировая художественная культура и пр.). Однако предлагаемая деятельностная форма организации знаниевого компонента содержания образования инвариантна как для гуманитарной, так и для естественнонаучной области знания, она позволяет овладевать фактологическим материалом учебных дисциплин в контексте логики развития изучаемой области знания. Её важным преимуществом является сочетание как линейной, так и нелинейной структуры знания. Это обусловлено тем, что каждая информационная единица обладает линейной структурой и присущими ей характеристиками. Но, совершая рефлексивные переходы между информационными единицами в двухуровневом пространстве учебного гипертекста, студент учится рас-

полагать в ценностно-целевом контексте множество разноконтекстных сведений и самостоятельно их «связывать» в структурно-смысловое единство сложноорганизованного знания, и тем самым осваивает нелинейную структуру знания. Такая форма организации знаниевого компонента обладает потенциалом дать студенту возможность выстраивать индивидуально адаптированные системы знания, осваивать способ обогащения профессионального и социального мира индивидуально-авторскими смыслами, формировать у обучающегося смысловую ориентацию и продуктивную систему поиска, систематизации и самостоятельного создания информации как инструмента постановки и решения познавательных профессионально- и социально значимых задач.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1.Веретенникова Н.В. Институциональные ловушки российской системы высшего образования. Вестник Томского государственного университета. Экономика. − 2009. − №1(5). − С. 5-13

2.Крюгер-Шарле М. Диагноз времени – общество знания: К реконструкции одного публичного дискурса. Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д.В. Ефременко – М., 2010. – 234 с. – (Сер.: Теория и история социологии). − С.185-190

3.Образ знания в современном обществе. (Сводный реферат). Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д.В. Ефременко – М., 2010. – 234 с. – (Сер.: Теория и история социологии). − С.202-212

4.Морен Э. Метод. Природа природы.− М.: Прогресс-Традиция, 2005.– 464 с.

5. Штер Н., Уфер У. Глобальные миры знания. Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д.В. Ефременко. – М., 2010. – 234 с. – (Сер.: Теория и история социологии). − С.178-185

6.Буров В.А. Вопросы методологического обеспечения развития образования: хаос второго порядка и управление второго порядка. Философия науки. – Вып. 16: Философия науки и техники / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред.: В.И.Аршинов, В.Г.Горохов. – М.: ИФ РАН, 2011. – 289 с. − С. 235-274

7.Образ знания в современном обществе. (Сводный реферат). Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д.В. Ефременко – М., 2010. – 234 с. – (Сер.: Теория и история социологии). − С.202-212

8.Князева Е.Н. Информационный, конструктивистский и самоорганизационный подходы к объяснению познания. Философия науки. – Вып. 15: Эпистемология: актуальные проблемы [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. В.А. Лекторский. – М. : ИФ РАН, 2010. – 278 с. − С. 74-91

9.Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. Эпистемология и философия науки, 2010. − Т. 25. − № 3. − С. 135-153.

10.Хиценко В.Е. Самоорганизация: элементы теории и социальные приложения. — М : КомКнига. 2005. — 224 с.

11.Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. − М.: Издательский центр «Академия», 2002. − 576 с.

12.Князева Е.Н. Эпистемологический конструктивизм. Философия науки 2006. Выпуск 12: Феномен сознания. М.: ИФ РАН. Отв. ред. И.П. Меркулов. 2006. – 240 с. С.133-152

13.Никитин В. А. Проблемы объективации, субъективации и онтологизации в историческом подходе [Электронный ресурс] / В. А. Никитин. — Режим доступа : http:// www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005 /works/0.

УДК 154.2.378
© 2016

# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СПО И ВУЗОВ КАК ВЕДУЩАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Лизунов Павел Владимирович,** аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, директор «Усть-Катавский индустриально-технологический техникум»
*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск (Россия)*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и вузов, а именно созданию системы непрерывного преемственного профессионального образования. Модернизация профессионального образования привело к появлению такого явления, как сетевое взаимодействие профессиональных образовательных учреждений. Сетевое взаимодействие представляет собой совместную деятельность профессиональных образовательных учреждений различного уровня, обеспечивающую студентам возможность освоить образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений. Многие учреждения профессионального образования различных уровней видят гарантию повышения качества подготовки кадров в создании единого преемственного образовательного пространства, которое обеспечивает последовательное получение студентами разного уровня образования и квалификации в соответствии с интересами личности и потребностями общества и направлено на совершенствование профессионального мастерства на каждом уровне. Система непрерывного преемственного профессионального образования направлена на развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Преемственность предполагает не просто отмену или отрицание старого, но и сохранение, развитие того рационального, что уже было достигнуто, тем самым обеспечивается непрерывность развития профессионального образования. Преемственное образование на основе сетевого взаимодействия создает для заказчиков образовательных услуг многовариантную, гибкую траекторию непрерывного образования, способствует повышению качества образовательных услуг в профессиональных учебных заведениях за счет роста интеллектуального и информационного потенциала, а также инновационных методов обучения. В нашем понимании, переход на преемственные образовательные программы сделает учреждения СПО более привлекательными для абитуриентов, так как у них будет больше перспектив получить в дальнейшем высшее образование, как на дневной, так и на заочной форме обучения. Данная форма взаимодействия позволит развиваться учреждениям СПО и ВПО, и поможет им соответствовать постоянно меняющимся требованиям со стороны общества к их выпускникам. Сетевое взаимодействие применительно к ссузам и вузам - это форма особым образом структурированных связей между образовательными организациями разного уровня, процессами, действиями и явлениями, происходящими в них, осуществляемая на основе добровольного объединения ресурсов, взаимной ответственности и обязательств, идей открытости для достижения общей цели – развития профессиональных и общих компетенций студентов в системе профессионального образования общих компетенций студентов в системе профессионального образования.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие учреждений среднего профессионального образования и вузов, профессиональное образование, непрерывное профессиональное образование, преемственность, сетевое взаимодействие, непрерывное профессиональное образование.

# CONTINUITY OF PREPARATION OF EXPERTS THROUGH NETWORKING OF INSTITUTIONS AND UNIVERSITIES OPEN SOURCE SOFTWARE AS THE LEADING PROBLEM OF VOCATIONAL EDUCATION

© 2016

**Lizunov Pavel Vladimirovich,** postgraduate student of the chair training of teachers of vocational training and substantive procedures, director Ust-Katav industrial-technological technical school
*South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk (Russia)*

**Abstract.** This article is devoted to the networking of vocational training institutions and universities, namely the creation of successive continuous professional education system. Modernization of vocational training has led to the emergence of such phenomena as the networking professional educational institutions. Networking is a joint activity of professional educational institutions of different levels, providing students the opportunity to master the educational program of a certain level and focus using the resources of several educational institutions. Many institutions of professional education of various levels seen guarantee to improve the quality of training in the creation of a single successive educational environment that provides a consistent receiving students of different levels of education and training in accordance with the interests of the individual and the needs of society and aimed at improving professional skills at every level. successive continuous professional education system is aimed at the development of man as a person, the subject of activity and communication throughout his life. Continuity implies not merely the denial or cancellation of the old, but also the preservation and development of management that has been achieved, thereby ensuring the continuity of the development of vocational education. Continuity of education through networking to create educational services customer multivariate, a flexible path of lifelong learning, contributes to the quality of educational services in vocational schools due to the growth of intellectual and information potential, as well as innovative teaching methods. In our understanding, the transition on the continuity of educational programs will make the ACT institution more attractive to students, as they will have more opportunities to receive higher education in the future, both on a daily and on-site training. This form of cooperation will allow institutions to develop open source software and the VPO, and help them to meet the ever changing demands of the society for their graduates. Networking with regard to secondary vocational schools and universities - a form specially structured links between educational institutions of different levels, processes, actions and phenomena occurring in them, carried out on the basis of a voluntary pooling of resources, mutual responsibility and commitment, ideas, openness to achieve a common goal - development professional and general competencies of students in vocational education generic competences of students in vocational education.

**Key words:** networking of institutions of secondary vocational education and higher education, vocational education, continuing professional education, continuity, networking.

К основному направлению модернизации профессионального образования в XXI веке является идея его непрерывности, которая выступает как новая парадигма сознания человека, утверждающая его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с иде-

алами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни. Развитие идеи непрерывного образования связано с гуманистической парадигмой, когда в центр внимания попадает личность, её желания и способности, их всестороннее развитие [1].

Интерес к проблеме сетевого взаимодействия вузов продиктован определенными объективными обстоятельствами. Среди которых влиятельными являются: необходимость конвертирования образования независимо, в какой стране оно получено, отсюда возникает неизбежность универсализации стандартов образования; развитие и реализация идей сетевого партнерства вузов как самостоятельных и полноценных участников в международном образовательном пространстве; создание возможностей для студентов получить опыт образования за рубежом и обмена интеллектуальным потенциалом и т.д. [ 2]. Такое многообразия форм и участников мультикультурного образовательного пространства, находящихся во взаимодействии, приобретает сегодня вид *сетевого сотрудничества* [3].

Наиболее перспективным в России является интеграция учреждений среднего профессионального и высшего профессионального образования и учреждений среднего профессионального образования и центров профессиональной подготовки.

Модернизация профессионального образования привело к появлению такого явления, как сетевое взаимодействие профессиональных образовательных учреждений. Сетевое взаимодействие представляет собой совместную деятельность профессиональных образовательных учреждений различного уровня, обеспечивающую студентам возможность освоить образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений [4].

Многие учреждения профессионального образования различных уровней видят гарантию повышения качества подготовки кадров в создании единого преемственного образовательного пространства, которое обеспечивает последовательное получение студентами разного уровня образования и квалификации в соответствии с интересами личности и потребностями общества и направлено на совершенствование профессионального мастерства на каждом уровне [5]. Система непрерывного преемственного профессионального образования направлена на развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни [6].

По мнению Е.В. Василевской сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и реализовывать инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов [5].

По нашему мнению *сетевое взаимодействие применительно к ссузам и вузам* - это форма особым образом структурированных связей между образовательными организациями разного уровня, процессами, действиями и явлениями, происходящими в них, осуществляемая на основе добровольного объединения ресурсов, взаимной ответственности и обязательств, идей открытости для достижения общей цели – развития профессиональных и общих компетенций студентов в системе профессионального образования [7].

Непрерывное профессиональное образование невозможно представить без такого педагогического условия как преемственность, поскольку оно в первую очередь направлено на преодоление несоответствия между условиями обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях, а так же на необходимость формирования коммуникативно-ценностных компетенций студентов [8].

Если рассматривать проблему преемственности в системе непрерывного образования (СПО-вуз), то она в первую очередь направлена на изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения, и способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей молодежи ее воспитании [9].

Преемственность предполагает не просто отмену или отрицание старого, но и сохранение, развитие того рационального, что уже было достигнуто, тем самым обеспечивается непрерывность развития профессионального образования. С позиций педагогического подхода преемственность принято определять как общепедагогический принцип, который выступает условием и механизмом реализации других принципов (научность, доступность, последовательность, систематичность) учебно-воспитательного процесса [10. С. 10-11].

Рассмотрим основные направления реализации принципа преемственности учреждений СПО и ВПО, по нашему мнению это:

− преемственность ступеней профессионального образования;

− преемственность в изучении теоретических основ знаний взаимосвязи теории с практикой и т.д.

Основные этапы реализация принципа преемственности:

− разработка квалификационных характеристик уровней обучения на основе предполагаемых видов профессиональной деятельности и модели специалиста [11];

− формирование содержание учебного материала с фиксированием исходного и верхнего уровня формируемого качества или вида деятельности [12]:

− выявление эффективных методов, форм и средств обучения.

По нашему мнению преемственное профессиональное образование на основе сетевого взаимодействия представляет собой единый комплекс, действующий на основе субординации среднего и высшего звеньев профессионального образования. Это открытая и развивающая система, которая дает возможность каждой личности, на любом этапе его жизни, имеющему любую базовую подготовку, включиться в образовательный процесс. Преемственность обеспечивается утверждением единых образовательных стандартов, которые должны взаимодополнять друг друга [13]. Преемственное образование ориентировано на перспективы развития общества и производства, на сближение образовательной и профессиональной сфер деятельности. Преемственное профессиональное образование на основе сетевого взаимодействия должно обеспечить всеобщий охват населения образовательными услугами, позволить интегрировать профессиональное образование в социум [14].

Непрерывное преемственное образование позволит прогрессировать среднему профессиональному образованию, преодолевать традиционную разобщенность в подготовке специалистов выпускаемых ссузами и вузами [15-18]. Сетевое взаимодействие между ссузами и вузами позволит отработать механизмы кооперации между ними, совместно решать задачи которые ставит современное общество, свести до минимума процент потерь среди потенциального контингента выпускников учреждений среднего профессионального образования. Сетевое взаимодействие способствует усилению мотивации получения высшего образования, стимулирует повышение качества получаемых студентами профессиональных компетенций, позволяет выпускникам ссузов осознанно выбрать направление дальнейшего профессионального развития.

К основным формам взаимодействия вузов и ссузов можно отнести:

– совместное обсуждение учебных планов и программ учебных дисциплин СПО;

– реализация совместно разработанных образовательных программ прикладного бакалавриата как на

базе СПО, так и на базе ВПО;

– совместное обсуждение учебных планов по сокращенной программе ВПО;

– привлечение преподавателей ВПО к работе со студентами СПО;

– единые программы практик вузов и ссузов.

Совместная реализация и разработка программ учебных дисциплин ссузов позволяет определить введение курсов по выбору, реализуемых в ВПО, в учебные планы СПО; тиражирование учебных программ и учебно-методических комплексов дисциплин ВПО, адаптированных к реализации в СПО; привлечение интеллектуальных и материальных ресурсов вузов в техникумы и колледжи. Все вышесказанное впоследствии позволит разработать совместную преемственную программу прикладного бакалавриата, которая может быть реализована как на базе вузов, так и на базе техникумов и колледжей. Преемственные образовательные программы на базе сетевого взаимодействия, так же по нашему мнению позволят реализовывать программу прикладного бакалавриата совместно, специальные дисциплины студенты могут изучать в учреждениях среднего профессионального образования, а общепрофессиональные в вузах [2].

Реализации принципа преемственности при построении непрерывного профессионального образования предполагает учет ряда требований, в том числе:

– тематическое и хронологическое согласование программ; выявление положительных качеств личности студентов способствующих их дальнейшему профессиональному и личностному развитию;

– выделение основных направлений учебно-воспитательного процесса, которые обеспечат всестороннее и гармоническое развитие личности в системе непрерывного преемственного профессионального образования;

– развитие у студентов субъектности;

– обеспечение оптимального выбора и целесообразного сочетания методов, форм и средств формирования профессиональных компетенций студентов;

– создание условий для непрерывного использования и развития, усвоенных учащимися профессиональных и общих компетенций и их систем в процессе учебной и производственной деятельности.

Преемственное образование на основе сетевого взаимодействия создает для заказчиков образовательных услуг многовариантную, гибкую траекторию непрерывного образования, способствует повышению качества образовательных услуг в профессиональных учебных заведениях за счет роста интеллектуального и информационного потенциала, а также инновационных методов обучения [19].

В нашем понимании, переход на преемственные образовательные программы сделает учреждения СПО более привлекательными для абитуриентов, так как у них будет больше перспектив получить в дальнейшем высшее образование, как на дневной, так и на заочной форме обучения. Данная форма взаимодействия позволит развиваться учреждениям СПО и ВПО, и поможет им соответствовать постоянно меняющимся требованиям со стороны общества к их выпускникам.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Савченков А.В. Проблема преемственности подготовки специалистов на основе сетевого взаимодействия организаций спо и вуза / А.В. Савченков / профессиональное образование: методология, технологии, практика: сборник научных статей / под ред. В.В. Садырина. - Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», Челяб. гос. пед. ун-т, 2015. - Выпуск 9. - С. 42- 47.

2. Савченков А.В. Проблема формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях профессионального образования / А.В. Савченков, П.В. Лизунов // международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». – Барнаул, 2013. - № 5. – С. 233 – 235.

3. Гнатышина, Е.А. Концептуальные основы инновационного развития учреждения профессионально-педагогического образования / Е.А. Гнатышина //Высшее образование сегодня. - ООО «Издательская группа «Логос». - 2008. - № 3. - С. 57-59.

4. Архипова, С.В. Преемственность в образовании: социологический анализ: автореф. дис. … канд. социол. н. / С.В. Архипова. - Екатеринбург, 2009. - 24 с.

5. Корнеев, Д.Н. Сетевое взаимодействие как фактор инновационного развития высшего профессионального образования / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева / Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ. 18-19 февраля / под ред. В.В. Садырина, Е.М. Дорожкина, Е.А. Гнатышиной и др. - Челябинск: СИМАРС, 2015. - с. 51-58.

6. Савченков, А.В. Теоретико-педагогический анализ проблемы преемственности подготовки специалистов на основе сетевого взаимодействия учреждения СПО и вуза / А.В. Савченков, А.А. Саламатов, П.В. Лизунов // Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ. 18-19 февраля / под ред. В.В. Садырина, Е.М. Дорожкина, Е.А. Гнатышиной и др. - Челябинск: СИМАРС, 2015. - с. 209-212.

7. Гнатышина, Е.А. Историко-педагогический анализ проблемы сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и вуза / Е.А. Гнатышина, А.В. Савченков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: изд-во «ФГБОУ ВПО Челябинский государственный педагогический университет», – 2015. - № 4. – С. 44 – 48.

8. Гнатышина, Е.А. Профессиональная компетентность как условие социалной мобильности педагога профессионального обучения / Е.А. Гнатышина / Социально-профессиональная мобильность в XXI веке сборник материалов и докладов Международной конференции. Под редакцией Г. М. Романцева, В. А. Копнова. Екатеринбург, 2014. - С. 218-224.

9. Савченков, А.В. Теоретическое обоснование экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций у учащихся учреждений СПО с девиантным поведением / профилактика и методы борьбы с асоциальными проявлениями в ПОО СПО Челябинской области: прил. к науч.-практ. ж-лу «Инновационное развитие профессионального образования» / под науч. ред. И.Р. Сташкевич. - 2014. - № 1 (05). - с. 44-51.

10. Василевская, Е.В. Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях Е.В. Василевская // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: метод. пособие. - М.: АПКиППРО, 2007.

11. Корнеева, Н.Ю. Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации Российского образования / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева / пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: сборник материалов Всероссийской науч.-практ. конф. с межд. участ. 2-3 декабря 2015 г., г. Челябинск, / под ред. В.В. Садырина, Е.А. Гнатышиной и др. - М.: ООО «Лаборатория знаний», 2015. - С. 190-199.

12. Гнатышина, Е.А. Моделирование подготовки педагогов профессионального обучения / Е.А. Гнатышина / Сибирский педагогический журнал. - 2008. - № 4. - С. 21-30.

13. Савченков, А.В. Результаты инновационной деятельности по развитию профессиональных компетенций обучающихся СПО с девиантным поведением / А.В. Савченков / / Инновационное развитие профессионального образования. - Челябинск, Изда-

во ГБОДПО(ПК)С «Челябинский институт развития профессионального образования» - 2015. - № 2 (8). - С. 52-53.

14. Савченков, А.В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении / А.В.Савченков / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Южно-Уральский государственный университет. - Челябинск, 2010. - 24 с.

15. Землянский В.В., Сергеев А.В. Интеграция как базовая идея развития непрерывного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 53-58.

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

17. Baharev N.P. Formation of continuous and multilevel engineering education // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 38-41.

18. Сергеева С.В., Воскрекасенко О.А. Основные направления деятельности технического вуза по реализации непрерывного образования в условиях интеграции СПО и ВПО // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 275-278.

19. Гнатышина, Е.А. Построение модели профессиональной компетентности будущего педагога / Е.А. Гнатышина/ Профессиональное образование. - Столица. - 2008. - № 3. - С. 30-31.

УДК 371.485

# ОПРЕДЕЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ

© 2016

**Макарова Любовь Ивановна,** соискатель кафедры педагогики факультета психологии, учитель начальных классов МОУ «Лицей г. Вольска Саратовской области»
*Саратовский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)*

**Аннотация.** Вопрос определения результативности воспитания гражданской позиции младшего школьника является важнейшим в теории и практике воспитания. Вместе с тем, теоретический анализ свидетельствует о недостаточной разработанности критериев и показателей для определения результативности воспитания гражданской позиции младшего школьника. Гражданская позиция младшего школьника определяется нами как свойство личности, включающее в себя осознанное присвоение гражданских ценностей (Человек, Семья, малая Родина, Родина), характеризующееся гуманистической направленностью отношений к ним и раскрывающееся в практической социально-значимой деятельности в рамках когнитивно-цнностного, эмоционально-чувственноного и мотивационно-деятельностного компонентов. Методологической основой при разработке критериев и показателей результативности воспитания гражданской позиции младшего школьника послужили основные положения аксиологического, системно-деятельностного, социализирующего и интегративного подходов. Мы акцентируем внимание на краеведении, как средстве воспитания гражданской позиции младшего школьника, поэтому считаем возможным использовать его особенности в соотнесении поставленной цели с реально достигнутым результатом. Учитывая, что гражданская позиция младшего школьника – интегративная характеристика, ее составляющие выбраны в качестве объектов определения результативности воспитания с научно обоснованными критериями и показателями. В статье приведен критериально-диагностический инструментарий, который может быть использован для определения результативности воспитания гражданской позиции младшего школьника учителями-практиками, методистами и студентами педагогических специальностей среднего и высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** гражданская позиция, гражданская позиция младшего школьника, школьное краеведение, результативность воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения, критерии и показатели воспитания гражданской позиции.

# DETERMINATION OF EFFECTIVENESS OF EDUCATION CIVIL POSITION YOUNGER SCHOOLBOYS MEANS REGIONAL STUDIES

© 2016

**Makarova Lyubov Ivanovna,** applicant of the Department of Pedagogy of the Faculty of Psychology, primary school teacher MOU “Lyceum Volsk Saratov Oblast”
*Saratov State University, Saratov (Russia),*

**Abstract.** The question of determining the impact of civic education of the younger schoolboy is the most important in the theory and practice of education. However, the theoretical analysis shows inadequate development of criteria and indicators for measuring the impact of civic education of the younger schoolboy. Citizenship is defined by our junior student as the property of the person, which includes the conscious appropriation of civic values (Individual, Family, Small Motherland, Motherland), characterized by a humanistic orientation towards them and drop in the practice of socially significant activities within cognitive and value, emotional and sensual and motivational components of the activity. The methodological basis for the development of criteria and education performance indicators citizenship junior student served as the main provisions of the axiological, system-activity, socializing and integrative approaches. We focus on regional studies, as a means of civic education of the younger schoolboy, so consider it possible to use it especially in correlation with the goal actually achieved result. Given that the citizenship of the younger schoolboy - integrative characteristic, its components are selected as the objects to measure the success of education with science-based criteria and indicators. The paper presents a criterion-diagnostic tool that can be used to determine the effectiveness of citizenship education junior student practicing teachers, trainers and students of pedagogical specialties of secondary and higher vocational education.

**Keywords:** citizenship, citizenship of the younger schoolboy, school local history, the impact of civic education of younger schoolboys by means of local history, the criteria and indicators of civic education.

Современная школа обладает высоким воспитательным потенциалом и оказывает содействие обществу и государству в вопросе воспитания гражданина Российской Федерации, личности с гражданской позицией.

В нормативных документах («Национальная доктрина образования до 2025 г.», ФГОС НОО [1] и др.) обозначены целевые ориентиры современной системы воспитания личности гражданина: воспитание у детей и молодежи гражданской позиции, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине и чувства ответственности за свою страну.

Однако, несмотря на законодательное закрепление, целостная система воспитательной работы, ориентированная на воспитание гражданской позиции подрастающего поколения россиян отсутствует.

Анализ понятия «гражданская позиция» на основе современных научных работ позволил нам выявить различные подходы в понимании ее сущностных оснований и в оценке достижения результатов планируемой педагогической деятельности. Так, гражданская позиция рассматривается как характеристика личности (Т.М. Абрамян, Г.И. Аксенова, П.А. Баранов, Т.С. Воропаева) [2]; как, личностное образование (О.И. Прокопец, И.Л. Судакова, Л.Л. Хоружая) [3]; интегративное качество личности (Г.Я. Гревцева, Н.П. Капустин, Д.В. Кириллов, Э.П. Стрельникова) [4, 5, 6, 7]; совокупность гражданских, правовых или нравственных качеств (С.С. Алексеев, К.Ю. Бачков, В.М. Кукушкин, Г.Н. Филонов) [8]; совокупность гражданских свойств (И.И. Элиасберг); рефлексивное отношение субъекта (И.Ф. Крицкая); различные аспекты отношений – духовных, трудовых, нравственных и др. (А.М. Щаленов); социальный или идейно-нравственный критерии сформированности личности (Л.М. Архангельский, Л.А. Беляева, Э.Ф. Зеер, В.П. Карпович, И.С. Кон, Б.С. Круглов, Л.Я. Рубина); внутренняя установка, ориентация на определённую линию [9].

Резюмируя точки зрения названных ученых, можно утверждать, что гражданская позиция личности – сложное явление, включающее в себя знания, чувства, отношения личности, проявляющиеся в ее деятельности.

При всей несомненной значимости теоретических исследований и практического опыта определения результативности процесса воспитания гражданской позиции остается педагогической проблемой современности, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Изучая гражданскую позицию личности в целом, необходимо остановиться на возрастном периоде – млад-

шем школьном возрасте – как наиболее благоприятном для воспитательного воздействия. В научной литературе (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др.) отмечается, что младший школьный возраст является сензитивным периодом, который характеризуется мотивационной готовностью к принятию внешнего воздействия, положительным отношением к данному воздействию и наличием потребности в достижениях в конкретной области знаний или деятельности. Мы разделяем точку зрения Л.И. Божович, И.А. Зимней, А.А. Люблинской, Д.Б. Эльконина и др., обращающих внимание на то, что именно в этот период закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества. Развиваются коммуникативные способности ребенка, которые позволяют ему интегрироваться в сообщество [10].

Для нашего исследования представляются значимыми следующие центральные новообразования младшего школьного возраста: качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности, осознанность познавательных процессов (развитие нового познавательного отношения к действительности), наличие внутреннего плана действий (рефлексия, анализ), новый тип отношений с окружающими людьми (ориентация на группу сверстников), появление иерархии мотивов.

Определяя структуру гражданской позиции младшего школьника, мы учитываем сензитивность новообразований младшего школьника: «Образа Я», «Я-концепции» (И.С. Кон и др.); «Я в обществе» и «Я и общество» (Д.И. Фельдштейн, Т.Д. Марциновская и др.); появление рефлексивного мышления (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, и др.); появление в самосознании целей жизнедеятельности (Э. Эриксон); формирование способности видеть мир глазами других людей (Ж. Пиаже) [6].

С учетом особенностей младшего школьника нами выявлены следующие компоненты гражданской позиции: когнитивно-ценностный, эмоционально-чувственный и мотивационно-деятельностный, тесно связанные между собой, поскольку в ее характеристике они рассматриваются как единое целое. Наполнение одного из компонентов будет обогащать все другие, а ослабление влияния на какой-либо компонент неизбежно отразится на других, и, следовательно, на общем уровне гражданской позиции младшего школьника.

Мы определяем гражданскую позицию младшего школьника как свойство личности, включающее в себя осознанное присвоение гражданских ценностей (Человек, Семья, малая Родина, Родина), характеризующееся гуманистической направленностью отношений к ним и раскрывающееся в практической социально-значимой деятельности в рамках когнитивно-цнностного, эмоционально-чувственноно и мотивационно-деятельностного компонентов.

Считаем правомерной точку зрения С.Н. Филипченко о том, что решение современных задач должно опираться на исторически-сложившиеся традиции [11]. Обратившись к научной литературе (Н.Н. Баранский, А. Гостев, Д.С. Лихачев, М.Н. Скаткин, К.Ф. Строев и др.) по проблеме исследования, мы выявили особенности школьного краеведения, которые позволяют рассматривать его как средство воспитания гражданской позиции, оказывающее влияние на ее структурные компоненты. Школьное краеведение обеспечивает эмоционально-окрашенную, ценностно-мотивированную, личностно-направленную деятельность младшего школьника и педагога, ориентированную на рефлексивно-творческое освоение новых знаний о родном крае, продуктивное их внедрение и использование.

Как отмечал Д.С. Лихачев, краеведческие представления лежат в основе формирования научных знаний, общих понятий о природе, обществе и человеке, о взаимосвязи времен, о путях освоения нового и сохранения прошлого [12]. Обращение к школьному краеведению позволяет дать младшим школьникам представления о гражданских ценностях (Человек, Семья, малая Родина, Родина), взаимоотношениях между людьми, обязанностях и правах, которые являются составляющими когнитивно-ценностного компонента.

Школьное краеведение обеспечивает гуманистическую направленность в системе отношений к гражданским ценностям (Человек, Семья, малая Родина, Родина); эмоциональную насыщенность жизни школьников и свободу в выражении чувств: чувство гордости и ответственности за себя, близких и страну, чувство дружбы, товарищества и уважение к чужому мнению, проявление уважения к государственным праздникам и символам, культуре, языку, истории, чувства долга, чести, достоинства, чувства любви к Родине. Краеведческая деятельность способствует созданию атмосферы эмоционально-волевого напряжения и совместного переживания; радостный, мажорный стиль жизни детского коллектива; использование положительного воздействия общественного мнения и др. Названные характеристики представляют эмоционально-чувственный компонент гражданской позиции младшего школьника.

Считаем правомерным вывод А. Гостева о том, что краеведческая деятельность позволяет включать младшего школьника во все основные виды отношений личности: к знаниям, к труду, к человеку, к обществу, к прекрасному, к самому себе, к миру в целом [13].

Основой содержания мотивационно-деятельностного компонента гражданской позиции младшего школьника является готовность проявить себя в хороших делах и поступках, прийти на помощь тем, кто в ней нуждается, проявляя полученные знания о гражданских ценностях в краеведческой деятельности на благо семьи, школы, города, страны. Краеведческая деятельность выступает важнейшим фактором присвоения и выражения отношения к гражданским ценностям в воспитании маленьких граждан.

Воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения раскрывает системный характер потенциалов урочной, внеурочной деятельности и работы с родителями для реализации данного процесса, что подтверждает возможность использовать его особенности в соотнесении реально достигнутого результата и поставленной цели.

Методологической основой при разработке критериев и показателей результативности воспитания гражданской позиции младшего школьника послужили основные положения аксиологического (А.Г. Асмолова, Б.С. Гершунского, В.А. Сластенина, А.Г. Здравомыслова, Б.Т. Лихачева, В.А. Караковский, А.В.Кирьякова, И.Б. Котова, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург), системно-деятельностного (Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов, Л.С.Выготский, Л.В.Занков, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и др.), социализирующего (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, А.В.Мудрик, М.В.Шакурова, и др.) и интегративного (В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, И.С. Харламов) подходов [14].

В качестве объектов определения результативности воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения были выбраны ее компоненты, на основе которых определены критерии, соответствующие им показатели, а также разработан диагностический инструментарий.

Показателями когнитивно-ценностного критерия являются полнота знаний о гражданских ценностях (Человеке, Семье, малой Родине, Родине), об истории, традициях, правилах поведения в семье, школе, общественных местах, городе, стране; о государственной символике, правах и обязанностях граждан России; умение выделить их существенные характеристики. Для оценки показателей этого критерия нам исполь-

зовались следующие методики: диагностика осознанности гражданской позиции учащихся (Кузьмина Е.С., Пырова Л.Н.); метод «Незаконченное предложение» (Анкетирования «Что такое Родина?», «Мы – граждане России», «Достопримечательности нашей Родины», «Государственные праздники России», «Государственная символика России»).

Показателями эмоционально-чувственного критерия служат устойчивое гуманистическое эмоционально-чувственное отношение к Человеку, Семье, малой Родине, Родине, которое характеризуется чувством любви, гордости и ответственности за своих родных, близких и друзей, малую Родину и Родину; уважением к государственным символам, истории, культурным и историческим памятникам; доброжелательным отношением к окружающим. Для оценки показателей этого критерия нам использовались следующие методики: (модифицированная) диагностика уровня воспитанности младших школьников (М.И. Шилова), методика «Пословицы» (С.М. Петрова), методика «Мое отношение к малой родине» (разработанная И.П. Савенковым).

Мотивационно-деятельностный критерий характеризуется следующими показателями: осознанность мотивов, обеспечивающих готовность к деятельности на благо Человека, Семьи, малой Родины, Родины; проявление активности и самостоятельности в накоплении социального опыта отношений, осознание собственной позиции, оценка и корректировка своей деятельности. Для оценки показателей данного критерия нами использовались методика изучения мотивов участия школьников в деятельности Л.В. Байбородовой и методика «Я – патриот», разработанная Н.В. Савельевой.

Вопрос о представлении показателей в виде различных последовательных состояний связан с проблемой уровней воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения. Для измерения уровня воспитанности гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения была разработана трехуровневая шкала: неудовлетворительный уровень, допустимый и педагогически целесообразный уровень.

Неудовлетворительный уровень характеризуется отрывочными, без положительной эмоциональной окраски представлениями о гражданских ценностях (Человек, Семья, малая Родина, Родина), об истории семьи, малой Родины, Родины, о правилах поведения в семье, школе, общественных местах, городе, стране, о государственной символике, правах и обязанностях граждан России; отсутствием чувства любви, гордости и ответственности за своих родных, близких и друзей, малую Родину и Родину; отсутствием потребностей и мотивов деятельности; тенденцией отрицательного поведения, абсолютной ориентировкой на оценку взрослого.

На допустимом уровне младший школьник имеет неполные знания о гражданских ценностях (Человек, Семья, малая Родина, Родина), об истории семьи, малой Родины, Родины, о правилах поведения в семье, школе, общественных местах, городе, стране, о государственной символике, правах и обязанностях граждан России; служащих основой мотивации деятельности, которая проявляется не в полной мере; имеет легко изменяемое эмоциональное отношение к ним, чувства любви, гордости и ответственности за своих родных, близких и друзей, малую Родину и Родину проявляются ситуативно; не способен обосновать стратегию поведения в ситуациях выбора, включается в краеведческую деятельность при внешнем стимулировании со стороны учителя.

Младшие школьники с педагогически целесообразным уровнем воспитанности гражданской позиции средствами краеведения имеют полные знания о гражданских ценностях (Человек, Семья, малая Родина, Родина), об истории семьи, малой Родины, Родины, о правилах поведения в семье, школе, общественных местах, городе, стране, о государственной символике, правах и обязанностях граждан России; умеют выделить их существенные признаки; имеют устойчивость гуманистических эмоционально-чувственных отношений, характеризующихся чувством любви, гордости и ответственности за своих родных, близких и друзей, малую Родину и Родину; обладают уважением к государственным символам, истории, культурным и историческим памятникам; доброжелательным отношением к окружающим; проявляют готовность к осознанной краеведческой деятельности, выстраиваемой с учетом ценностных ориентаций вне зависимости от внешнего контроля, способность определить мотив поведения, обосновать свой выбор.

Описанные нами критерии, показатели и диагностический инструментарий могут быть использованы для определения результативности воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения.

На завершающем этапе педагогического эксперимента было обнаружено, что в экспериментальной группе произошло значительное снижение количества учащихся с неудовлетворительным уровнем на 34 %, и увеличение числа учащихся с допустимым уровнем на 21%. Произошёл сдвиг в положительную сторону педагогически целесообразного уровня на 13%. Отмечаются изменения и в контрольной группе учащихся, но не столь значимо по сравнению с экспериментальной.

Мы сравнили результаты уровней воспитанности гражданской позиции младшего школьника в экспериментальной и контрольной группах по статистическому критерию Пирсона. Достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп по статистическому критерию Пирсона равна 95%.

Таким образом, полученные данные являются основой для определения результативности процесса воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения начального общего образования второго поколения (2009) ФГОС НОО: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
2. Воропаева Т.С. Структурные и типологические особенности гражданской позиции как системообразующего фактора активности личности: автореф. дис. кандидата психологических наук: 19.00.01 / Киев. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Киев, 1990. – 21 с.
3. Прокопец О.Н. Культурные ценности региона средство формирования гражданской позиции личности: на материалах Тульской области России Текст.: дис. канд. пед. наук, – М., 1996. – 186 с.
4. Гревцева Г.Я., Циулина М.В. Воспитание Гражданина и патриота: теория и практика. [Текст]: учебное пособие, Челябинск, изд-во «Цицеро», 2014. – с. 22.
5. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Академия, 1999. – 214 с.
6. Кириллов Д.В. Формирование гражданской позиции старшеклассников в обучении гуманитарным дисциплинам Текст.: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Д.В. Кириллов. Волгоград: РГБ, 2005. – 211 с.
7. Стрельникова, Э.П. Формирование гражданской позиции старшеклассников во внеклассной работе школы Текст.: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / Э.П. Стрельникова. Липецк, 2001. – 20 с.
8. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития Текст. / Г.Н. Филонов // Педагогика. 2002. – № 10. – С. 24-29.
9. Преемственность в формировании гражданственности обучающихся / Л.О. Косенкова, Л.И. Макарова, Н.Г. Недогреева, С.Н. Филипченко. – Саратов: Изд-во «Издательский центр «Наука», 2015. – 119 с.
10. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

11. Филипченко С.Н. Формирование патриотической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе, докторская диссертация, 2006. – 393 с.

12. Лихачев Д.С. Краеведение как наука и как деятельность // Русская культура: сб. / сост. Л.Р. Мариупольская. – М.: Искусство, 2000. – С. 159-173.

13. Гостев А. Воспитание историей: О значении школьного исторического краеведения / А. Гостев // Народное образование. — 1988. — № 6. — С. 26—28.

14. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Под ред. В.А.Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 336с.

УДК 616–083.98:378

# ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ МЕДИЦИНЫ КАТАСТРОФ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

**Механтьева Людмила Евгеньевна**, доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности
**Склярова Татьяна Петровна**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности
**Сапронов Геннадий Иванович**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности
**Петрова Анна Викторовна**, ассистент кафедры психиатрии с наркологией
*Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж (Россия)*

**Аннотация.** В настоящее время во всем мире отмечается тенденция к росту числа и тяжести чрезвычайных ситуаций (ЧС). В целях повышения качества оказания медицинской помощи пострадавшим при различных ЧС, дальнейшего развития службы медицины катастроф актуальным является совершенствование подготовки медицинских кадров по вопросам безопасности в ЧС и медицине катастроф. Студентами старших курсов лечебного факультета ВГМУ им. Н. Н. Бурденко совместно с преподавателями кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности проведена экспериментально-исследовательская работа на базе пожарных частей г. Воронежа с целью изучения влияния стрессовых воздействий на участников пожаротушения, проведения совместно с психологами пожарных частей психокоррекционных, восстановительных мероприятий с последующим анализом их эффективности. Психодиагностическое обследование проводилось с использованием методики диагностики эмоционального «выгорания» личности В.В. Бойко, метода цветовых выборов Люшера, теста Спилбергера, опросника травматического стресса И.О. Котенёва, анкетирования, структурированной беседы, психофизиологического метода с помощью прибора УПФТ–1/30 «Психофизиолог» (вариационной кардиоинтерваллометрии с активной ортостатической пробой). По уровню адаптационного потенциала, отражающего «качество здоровья», нам удалось выделить три группы: лица с достаточными функциональными возможностями или незначительным напряжением механизмов адаптации (81,8%), лица, со сниженными функциональными возможностями, неудовлетворительной адаптацией к условиям окружающей среды, которые нуждались в целенаправленных оздоровительных и профилактических мероприятиях (12,7%) и лица с резко сниженными функциональными возможностями организма, срывом механизмов адаптации, наличием отдельных симптомов заболеваний (5,5%). В работе обсуждаются дальнейшие перспективы применения указанных методик на практике.

**Ключевые слова**: чрезвычайные ситуации, медицина катастроф, пожаротушение, адаптация, срыв адаптации, психологическое тестирование, оценка вегетативных функций организма, компетенции, технология сотрудничества, самостоятельная работа, исследования, проектная технология.

# INNOVATIVE METHODS IN STUDENTS TRAINING AT THE DEPARTMENT OF DISASTER MEDICINE AND LIFE SAFETY

© 2016

**Mekhant'yeva Lyudmila Evgen'yevna**, doctor of medical sciences, professor, head of the department of disaster medicine and life safety
**Sklyarova Tat'yana Petrovna**, candidate of medical sciences, associate professor of the department of disaster medicine and life safety
**Sapronov Gennadiy Ivanovich**, candidate of medical sciences, associate professor of the department of disaster medicine and life safety
**Petrova Anna Viktorovna**, teaching assistant of the department of psychiatry with narcology
*Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, Voronezh, (Russia)*

**Abstract.** Currently around the world there is a tendency upward trend in the number and severity of emergencies. In order to improve health care quality to victims of various emergencies, further development of the Disaster Medicine Service improving the training of health personnel on safety issues in emergencies and disaster medicine is still important. Senior students of curative faculty of Voronezh N.N. Burdenko State Medical University together with the teachers of the department of disaster medicine and life safety ehe experimental research work on the basis of fire stations in Voronezh has been carried out to study the influence of stress on firefighting participants, for psycho-remediation together with psychologists fire departments, followed by analysis of their effectiveness. Psychodiagnostic survey was conducted with the use of diagnostic techniques of emotional "burnout" personality by V.V. Boyko, method of Lusher color choices, Spielberger test, I.O. Kotenev questionnaire traumatic stress, survey, structured conversations, psychophysiological method with the device УПФТ–1/30 «Psychophysiolog» (variation cardiointervalometry active orthostatic test). By terms of adaptive capacity, reflecting the "health quality", we have identified three groups: people with sufficient functionality or insignificant stress adaptation mechanisms (81,8%), people with reduced functionality, poor adaptation to the environment, that needed targeted wellness and prevention activities (12,7%) and people with dramatically increased functionality of the organism, disruption of the mechanisms of adaptation, the presence of certain symptoms of diseases (5,5%). The paper discusses the future prospects of the application of these methods in practice.

**Keywords**: emergencies, disaster medicine, firefighting, adaptation, adaptation failure, psychological testing, assessment of the autonomic functions of the organism, competence, technology cooperation, independent work, research, design technology.

*Введение.* В целях повышения качества оказания медицинской помощи пострадавшим при различных чрезвычайных ситуациях (ЧС), дальнейшего развития службы медицины катастроф актуальным является совершенствование подготовки медицинских кадров по вопросам безопасности в ЧС и медицине катастроф.

Цель образования в области безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф – формирование у врача мировоззрения и культуры безопасной жизни, понятий о ЧС, силах и средствах предупреждения и ликвидации медико-санитарных последствий ЧС, умений и навыков оказания первичной медико-санитарной помощи в ЧС, успешной адаптации специалиста-медика в экстремальных условиях.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности, медицина катастроф» в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко представлена двумя блоками. Первый блок «Безопасность жизнедеятельности», состоящий из трех модулей, преподается

на II курсе. Второй блок «Медицина катастроф» состоит из двух модулей: медицины катастроф и психологии экстремальных ситуаций, и изучается в основном на III и на VI курсах (педиатрический факультет).

Новые федеральные государственные образовательные стандарты, основанные на приобретении выпускниками вузов профессиональных компетенций и повышении конкурентоспособности, требуют внедрения инновационных технологий. Сотрудниками кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности широко используются мультимедийные формы демонстрации учебного и научного материала, личностно-ориентированное обучение, модульное, проблемное обучение, методы проектов, мозгового штурма, обучение в сотрудничестве [6].

Обучение в сотрудничестве представлено экспериментально-исследовательскими работами на базе пожарных частей г. Воронежа, которые проводятся с 2011 года.

*Методика эксперимента.* В настоящее время во всем мире отмечается тенденция к росту числа и тяжести ЧС. На территории Российской Федерации, по данным МЧС, за 9 месяцев 2015 года насчитывалось 201 ЧС, в которых пострадало 11638 человек, погибло 538 человек [8]. Абсолютное максимальное число ЧС связано с ДТП и техногенными происшествиями. В Воронежской области, по данным статистики МЧС России, на 2014 год количество пожаров составило 2233, в которых погибло 168 человек. Эти цифры делают пожары одними из самых распространенных ЧС в нашем регионе. ЧС сопровождаются рядом психогенных реакций, оказывающих деструктивное воздействие на психику человека, причем, не только пострадавших, но и специалистов аварийно-спасательных формирований, которые оказывают помощь.

Студентами старших курсов лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко совместно с преподавателями кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности проводятся экспериментально-исследовательские работы на базе пожарных частей г. Воронежа с целью изучения влияния стрессовых воздействий на участников пожаротушения, проведения совместно с психологами пожарных частей психокоррекционных, восстановительных мероприятий с последующим анализом их эффективности. Ведущими повреждающими факторами на пожароопасных объектах являются: открытый огонь и искры; горячий воздух и повышенная температура окружающих предметов; ядовитые (токсичные) вещества, образующиеся при горении различных материалов, предметов и жидкостей; взрывы; воздушная ударная волна; обломки сооружений, оборудования, предметов; дым и обусловленная им сниженная видимость; уменьшение содержания кислорода в воздухе; эмоционально-психологическое напряжение. Основным стрессогенным фактором среди них является угроза жизни и здоровью.

Психодиагностическое обследование проводилось с использованием методики диагностики эмоционального «выгорания» личности В.В. Бойко [3], метода цветовых выборов Люшера, теста Спилбергера, опросника травматического стресса И.О. Котенёва, анкетирования, структурированной беседы, психофизиологического метода с помощью прибора УПФТ–1/30 «Психофизиолог» (вариационной кардиоинтервалометрии с активной ортостатической пробой).

Студенты проявляли активность, инициативность, способность к самостоятельной постановке проблемы и поиску путей ее решения. Использовались дискуссионные формы общения, при обсуждении различных проблем проявлялся познавательный интерес. Использовался демократический стиль руководства преподавателя и личностно-ориентированный подход овладения навыками, умениями и знаниями каждым обучающимся на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития. Формировались коммуникативные умения.

*Обсуждение результатов исследования.* По уровню адаптационного потенциала, отражающего «качество здоровья», все обследуемые были разделены на три группы (табл. ).

Таблица – Функциональное состояние организма специалистов, принимающих участие в ликвидации ЧС

| Оценка функционального состояния организма | Достаточные функциональные возможности | | Сниженные функциональные возможности | | Срыв адаптации | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Абс. знач./ % | 90 | 81,8 | 14 | 12,7 | 6 | 5,5 |

1 группа – лица, с достаточными функциональными возможностями или незначительным напряжением механизмов адаптации. Они отличались удовлетворительной адаптацией к условиям окружающей среды, не требовались мероприятий по профилактике или их оздоровлению;

2 группа – лица, со сниженными функциональными возможностями, неудовлетворительной адаптацией к условиям окружающей среды, которые нуждались в целенаправленных оздоровительных и профилактических мероприятиях по повышению защитных свойств организма, усилению его компенсаторных возможностей. С данной группой в целях предупреждения возникновения состояний психической дезадаптации студентами совместно с преподавателем и психологами МСЧ проводились восстановительные мероприятия с использованием «Комплекса реабилитационного психофизиологического для тренинга с биологической обратной связью». Методика вариационной кардиоинтервалометрии использовалась для оценки функционального состояния вегетативной нервной системы, индекса напряжения, оценки адекватности регуляторных систем. Оценивались количественные показатели во время фоновой пробы, функциональной пробы и во время последействия.

3-я группа. Состояние системы кровообращения отразило нарушения координации вегетативной регуляции (дисбаланс адренергических и холинэргических влияний): изменение гемодинамических показателей и электрокардиограммы клинически значимо. Для этой группы характерны резко сниженные функциональные возможности организма, срыв механизмов адаптации, имелись отдельные симптомы заболеваний. На базе медико-санитарной части этой группе проводили лечебные мероприятия.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Профессиональная деятельность по ликвидации ЧС, особенно в условиях недостаточного отдыха, приводит к истощению психофизических ресурсов. Даже оптимальные индивидуальные адаптационные качества не могут справиться с разрушительными для личности последствиями хронического стресса в сочетании с периодическими экстремальными ситуациями [7]. Основной мишенью их воздействия является нервно-психическая сфера. Психологическая помощь направлена на охрану психического здоровья, профилактику, раннюю диагностику и лечение неблагоприятных последствий перенесенного стресса [5].

Данные исследовательской работы использовались в контекстном обучении в разделе «Медицина катастроф».

Обучение в сотрудничестве способствует ознакомлению с методами прогнозирования, исследований и испытаний, необходимыми для создания новых интеллектуальных ценностей. Познавательная деятельность по технологии сотрудничества в обучении становится как бы исходной, элементарной частицей самостоятельной коллективной деятельности, формирует стремление к личностному и профессиональному росту, осознанное отношение к профессии, ответственность.

С целью развития самостоятельности, коммуникативных умений, умения пользоваться приобретенными

знаниями для решения практических задач и приобретения недостающих знаний из разных источников на кафедре медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности широко используется технология проектного обучения [4, 1]. Студентами 3 курса разработаны творческие проекты – самостоятельно предложенные и изготовленные продукты от идеи до ее воплощения, обладающие новизной и выполненные под контролем и консультированием педагога. Последовательность действий при работе над проектами заключалась в постановке проблемы и вытекающих из нее задач (использовался метод мозговой атаки); выдвижении гипотез их решений; обсуждении методов и способов оформления конечных результатов; сборе и систематизации информации, анализе полученных данных; подведении итогов, оформлении результатов. По ходу работы требовалась ее коррекция. Преподаватель, при выполнении студентами творческих проектов содействовал их творческому развитию, формированию системы знаний и умений, и что очень важно для будущего врача, – умения выстраивать взаимодействие с другими людьми. Результатом работы стали видеофильмы о Воронежском территориальном центре медицины катастроф (истории создания, структуре, задачах, организации работы и перспективах) и об индивидуальных средствах медицинской защиты. По завершению творческих проектов проведена их защита. Впервые видеофильмы презентованы на заседании студенческого научного кружка. Критериями оценки были актуальность выбранных тем, практическая значимость проекта, объем, сложность и технологии изготовления, законченность, уровень творчества и самостоятельность, целенаправленность деятельности. Видеофильмы используются при подготовке студентов, обучающихся по разным специальностям высшего профессионального медицинского образования, к работе по оказанию медицинской помощи пораженному населению в чрезвычайных ситуациях военного и мирного времени.

Традиционные и инновационные технологии используются для формирования алгоритма оказания первичной медико-санитарной помощи в чрезвычайных ситуациях. В целях подготовки специалистов медицинских формирований к работе при различных ЧС в очагах поражения, проводятся занятия по отработки практических навыков по оказанию первой помощи на базе симуляционных центров (ВГМУ и Воронежского областного центра медицины катастроф). Они включают осмотр пострадавшего, а также способы выноса (вывоза) пораженных из очага ЧС с последующей доставкой на этапы медицинской эвакуации. Наибольшую ценность в обучении представляет решение ситуационных задач. Преподавателями кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности разработаны методические рекомендации с алгоритмами действий при оказании первой помощи и психологической поддержки.

На практических занятиях на кафедре медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности широко используется музейная технология, что имеет важное воспитательное значение как и встречи студентов нашего вуза с ветеранами ВОВ, проводимые кафедрой МК и БЖ.

Студенты, принимающие активное участие в работе студенческого научного кружка кафедры МК и БЖ внутренне мотивированы на получение глубоких знаний, навыков, умений и профессиональных компетенций. Студенческий научный кружок на кафедре медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности существует с 2009 года. В его работе принимает участие в среднем по 30–40 студентов различных факультетов в год. Основными направлениями деятельности студенческой научной работы является: совершенствование медико-санитарного обеспечения населения в условиях чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени, особенности профилактики ЧС техногенного характера на объектах экономики Воронежа и Воронежской области. Со студентами – членами научного кружка кафедры МК и БЖ проводится посещение коллективных средств защиты (убежищ), потенциально опасных объектов промышленности, с целью изучения медицинского обеспечения аварийно-опасных объектов г. Воронежа(кондитерская фабрика, завод «Верофарм», Нововоронежская атомная станция, ВАСО).

На практических занятиях студенты кафедры медицины катастроф наблюдали комплексные учения аварийно-спасательных формирований МЧС, проводимые совместно с центром медицины катастроф по тушению горящего транспортного средства, извлечению пострадавших из транспортных средств, оказанию первой помощи. Знакомились с работой кинологической службы правоохранительных органов по профилактике террористических актов.

В Воронежской области расположено большое количество потенциально опасных объектов, которые при авариях, будут оказывать негативное влияние на здоровье населения, в том числе и на репродуктивное здоровье, а также на состояние окружающей среды. Существующая в стране система охраны труда не обеспечивает в полной мере сохранение здоровья работающего населения[2, 9].Умение и навыки персонала опасных видов производств по оказанию первой помощи помогут снизить смертность и степень увечий на аварийно-опасных объектах после аварии, катастрофы или террористического акта. В связи с чем, актуально реальное обучение каждого сотрудника навыкам оказания первой помощи и формирование культуры безопасности еще в школьном звене. Профессионально подготовленные студенты, являющиеся членами научного студенческого кружка кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности, в 2015 году проводили занятия о безопасном поведении при ЧС, по отработке практических навыков первой помощи со школьниками старших классов. Демонстрировали короткие фильмы о правилах поведения при наводнениях, завалах, пожарах, землетрясениях, терактах, ДТП. Комментировали увиденное, добавляли несказанную в роликах информацию, поясняли наиболее трудные моменты и отвечали на вопросы школьников. С целью проверки качества усвоения полученной информации был проведен контроль в форме викторины. Навыки и приемы простейших мероприятий, усвоенные специалистами разных профессий, школьниками, специалистами социально значимых объектов, позволяют быстро и эффективно устранить угрозу жизни в конкретно складывающейся ситуации, и предупредить развития возможных серьезных осложнений.

Подобная работа способствует формированию профессиональной мотивации, развитию творческого потенциала студента и убежденности в собственной профессиональной пригодности, что необходимо для эффективного развития личности будущего компетентного специалиста [10].

Для оптимизации учебно-профессионального процесса необходимо изучение мотивов профессионального выбора и вместе с тем и формирование самой профессиональной мотивации, чему способствует применение инновационных технологий.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе : учебное пособие / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова. Изд. 2-е. Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2011. 384 с.

2. Механтьева Л.Е. Оценка репродуктивного здоровья женщин, занятых в производстве минеральных удобрений/ Л.Е. Механтьева // Здоровье населения и среда обитания. 2007. № 9. С. 34–37.

3. Психолого-педагогическое исследование личности в медицинском вузе: в 2-х частях / А.А. Филозоп, С.Ю. Комова; под ред. И.Е. Плотниковой. Воронеж: ВГМА, 2013. Ч. 1. 45 с.

4. Использование технологии проектного обучения в преподавании дисциплины «Медицина катастроф» / Т.П. Склярова, Л.Е. Механтьева, А.В. Петрова, Г.И. Сапронов // Наука и мир : Международный научный журнал. 2014. № 7 (11). С. 92–94.

5. Актуальные вопросы профилактики состояний дезадаптации у специалистов, участвующих в ликвидации ЧС / Л.Е. Механтьева, А.В.Петрова, Т.П.Склярова, Г.И.Сапронов // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья: научно-практический журнал. 2014. № 57. С. 49–52.

6. Механтьева Л.Е. Использование инновационных технологий подготовки для повышения профессиональной компетентности специалиста /Л.Е. Механтьева, Т.П. Склярова, А.В. Склярова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. Воронеж, 2013. №1. С. 109–112.

7. Склярова Т.П. Рациональное управление системой психологической помощи на основе медицинского мониторинга и организации психопрофилактического процесса : автореф. дис…канд. мед. наук / Т.П. Склярова. Воронеж, 2006. 26 с.

8. Электронный ресурс mchs.gov.ru

9. Социально-психологический климат коллектива кафедры как фактор эффективности ее деятельности / В. Н. Ильичева [и др.] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 222–225.

10. Лопатина Л. А. Вербальные аспекты в профессиональном становлении студентов-медиков / Л. А. Лопатина, Д. А. Соколов, Н. А. Насонова // Новая наука: опыт, традиции, инновации. 2016. № 6-2(89). С. 82–84.

УДК 61+37.022

# ТЬЮТОРСТВО КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ИНСТИТУТА КУРАТОРСТВА В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ

© 2016

**Насонова Наталья Александровна**, кандидат медицинских наук,
ассистент кафедры нормальной анатомии человека
**Соколов Дмитрий Александрович**, кандидат медицинских наук,
доцент кафедры нормальной анатомии человека
**Кварацхелия Анна Гуладиевна**, кандидат биологических наук, старший преподаватель
кафедры нормальной анатомии человека,
**Лопатина Любовь Александровна**, кандидат медицинских наук,
ассистент кафедры нормальной анатомии человека,
**Ильичева Вера Николаевна**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной анатомии человека
*Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, Воронеж (Россия)*
**Шевченко Александр Алексеевич**, кандидат философских наук, врач-патологоанатом
*Воронежская городская клиническая больница скорой медицинской помощи № 1, Воронеж (Россия)*

**Аннотация.** В настоящее время система преподавания в высших учебных заведениях России претерпевает множество изменений. Мотивация студента к обучению является сложной педагогической проблемой, решение которой кроется во взаимодействии обучающегося с педагогом, который сможет не только привить необходимые профессиональные знания, но и сформировать у него общекультурные компетенции, способствующие дальнейшему развитию студента как специалиста. Такими педагогом становится тьютор. Целью настоящей работы явилось исследование роли тьютора и форм его деятельности как участника образовательного и воспитательного процессов в высшей медицинской школе на основе ретроспективного анализа литературных данных и собственных психолого-педагогических наблюдений. Нами установлено, что тьютер выполняет вспомогательную роль в образовательном и воспитательном процессах в высшей школе. Задачей тьютора является, в первую очередь, помощь студенту в поиске самостоятельного решения проблемных ситуаций. В этом случае студент обладает большей свободой в постижении материала и поиске самостоятельных путей освоения знаний, чтобы в дальнейшем действовать эффективно и успешно. Тьютор на своем примере показывает владение материалом, который выходит за пределы его предмета, охватывает обширный набор знаний, который показывает связь исторических, эпохальных событий, духовно-нравственных ценностей, накопленных поколениями предков, с современной культурой, образованием, воспитанием.

**Ключевые слова:** высшая школа, высшее медицинское образование, воспитательный процесс в вузе, тьютор, студент, психолого-педагогические аспекты образовательного процесса, самостоятельное развитие обучающихся.

# TUTORING AS AN INTEGRAL PART IN THE CURATORSHIP OF HIGHER MEDICAL EDUCATION

© 2016

**Nasonova Natal'ya Aleksandrovna**, candidate of medical sciences,
teaching assistant of the department of human anatomy
**Sokolov Dmitriy Aleksandrovich**, candidate of medical sciences, associate professor
of the department of human anatomy
**Kvaratskheliya Anna Guladievna**, candidate of biological sciences, senior lecturer
of the department of human anatomy
**Lopatina Lyubov' Aleksandrovna**, candidate of medical sciences, teaching assistant
of the department of human anatomy
**Il'icheva Vera Nikolaevna**, candidate of medical sciences, associate professor
of the department of human anatomy
*Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, Voronezh, (Russia)*
**Shevchenko Aleksandr Alekseevich**, candidate of philosophy sciences, autopsist,
*Voronezh Municipal Clinical Acute Hospital № 1, Voronezh, (Russia)*

**Abstract.** Currently the system of teaching in higher educational institutions of Russia undergoes many changes. Motivating students to learn is a complex educational problem, the solution of which lies in the interaction of the student with the teacher, who will be able not only to instill the necessary professional knowledge, but also to form a common cultural competence, contributing to the further development of the student as a specialist. Such a teacher becomes a tutor. The aim of this work was to study the role of tutor and forms of its activity as a member of the education and educational processes in higher medical school based on a retrospective analysis of published data and own psycho-pedagogical observation. We have found uot that the tutors has a supporting role in the educational and training processes in higher education. The task of the tutor is, first and foremost, help the student to find an independent solution of problem situations. In this case, the student has greater freedom in the comprehension of the material and finding ways to develop self-knowledge, to operate further effectively and successfully. Tutor on the example shows the mastery of the material, that goes beyond its subject matter, covers a vast range of knowledge, which shows the relationship of historical, epochal events, spiritual and moral values, accumulated by generations of ancestors with modern culture, education, upbringing.

**Keywords:** high school, higher medical education, educational process in high school, tutor, student, psychological and pedagogical aspects of the educational process, the independent development of students.

*Введение.* В настоящее время система преподавания в высших учебных заведениях России претерпевает множество изменений. Исторически сложившийся образовательный процесс должен быть изменен в связи с новыми формами обучения и новыми требованиями времени, чтобы отвечать новым стандартам [1].

Преподавание должно ориентироваться на индивидуальную траекторию развития студента. С одной стороны студент в процессе обучения должен приобрести глубокие знание по теме предмета, с другой – уметь самостоятельно мыслить и искать пути решения проблем, с которыми ему предстоит встретиться в своей профессиональной деятельности.

Мотивация студента к обучению является сложной педагогической проблемой, поскольку со стороны обучающихся часто наблюдается безучастность в простом получении информации, влекущая за собой отсутствие тяги к знаниям [2]. Современный студент должен владеть способами самостоятельного поиска знаний, быть нацелен на разнообразные методы обучения, включая помощь извне. К таким видам помощи в получении необходимых знаний относится тьюторство.

*Целью* настоящей работы явилось исследование роли тьютора и форм его деятельности как участника образовательного и воспитательного процессов в высшей медицинской школе на основе ретроспективного анализа литературных данных и собственных психолого-педагогических наблюдений.

*Результаты исследования.* В настоящее время происходит трансформация просветительской модели обучения в сопровождающую. Тьютор оказывает помощь студенту в изучении материала, поиске решений в сложных ситуациях новых источников знаний. В роли тьютора может выступать как преподаватель, так и студент старших курсов, освоивший данную дисциплину. Однако роль тьютора отличается от роли преподавателя в обычном смысле этого слова. Задачей тьютора является, в первую очередь, помощь студенту в поиске самостоятельного решения проблемных ситуаций. В этом случае студент обладает большей свободой в постижении материала и ищет самостоятельные пути освоения знаний, чтобы в дальнейшем действовать эффективно и успешно.

Известно много вариантов определения термина «тьютор». Дословный перевод с английского языка звучит следующим образом: tutor – наставник, опекун, репетитор [3]. В словаре «Терминология в системе дополнительного профессионального образования» указано, что тьютор – лицо, преподаватель, облегчающий процесс обучения, чья цель – быть знающим наставником своих воспитанников [4]. Различные авторы выделяют три главных цели тьюторства. Первая – поддержка, которая направлена на формирование самостоятельности будущего специалиста. Вторая – сопровождение, которое заключается в помощи, направленной на воплощение индивидуальных образовательных программ. И третья – включает в себя фасилитацию, которая направлена на культурное и личностное самоопределение студента [5] .

Для России тьюторство это достаточно необычный вид педагогической деятельности, отличающийся от классической модели образования. Он подразумевает максимальную свободу студента в получении новых знаний и полную индивидуализацию учебного процесса. Современное образование требует от студента самостоятельных и инициативных действий, поэтому тьютор это помощник, который не преподносит студенту информацию, а направляет, координирует деятельность студента [6].

Изначально тьюторство сформировалось в старейших университетах Англии, где в условиях отсутствия образовательных стандартов и большой самостоятельности студенту был часто нужен наставник, который поможет разобраться в личных возможностях и потребностях воспитанника. При этом тьютор помогал в выборе дисциплин, которые необходимо осваивать студенту, а также оказывал помощь в составлении индивидуального плана учебной работы. К XVII в тьютор стал основной фигурой учебного процесса, заменяя собой профессорско-преподавательскую должность. Каждый тьютор набирал себе двух-трех студентов, помогал им в освоении учебного материала, а впоследствии самостоятельно принимал у них экзамены и зачеты по итогам освоения материалов. Знаменитый английский педагог Джон Локк, живший в XVII в, писал: «Задача тьютора – развить потенциальные возможности ребенка, что подготовило бы к делу его жизни. Тьюторское образование – это процесс формирования характера, построение склада ума и тела. Цель тьютора – не только научить ребенка всему, что известно, сколько воспитать его в любви и уважении к знанию» [7].

Можно сказать, что эти слова полностью отражают смысл тьюторства и в современном мире. В России должностные обязанности тьютора подчинены приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», разделу «Квалификационные характеристики должностей работников образования» от 02.08.10 №761н [8]. При этом важное значение приобретает процесс самоопределения личности. «Выпускник школы должен представлять собой индивида, способного не только реализовывать на практике тот набор знаний и умений, которые он «усвоил» в школе, но и обладающего готовностью … создавать, вырабатывать новые знания и способы деятельности, необходимые для адекватного действования в ситуациях, в которых не «срабатывают» знания и умения, полученные в школе. Одним из средств, позволяющих индивиду конструировать новое, не имевшееся у него ранее, знание, понимание, новые способы деятельности, является рефлексия…» – писал В. Г. Богин [9]. Образовательная рефлексия подразумевает осмысление учащимся своих знаний и построение проекта индивидуальной системы образования для себя в будущем. Для этого будущему специалисту нужно осознать свои возможности и выбрать правильное направление в дальнейшем получении знаний. Тьютор это человек, который может помочь будущему студенту в осуществлении этих планов. Таким образом, уже на уровне школьного образования человек должен выбрать собственную траекторию дальнейшего развития, связанную в первую очередь с его индивидуальными потребностями.

Тьюторство способно развивать личность на самых разных этапах жизни человека, начиная с дошкольного образования, но наибольшая польза от тьютора-наставника может быть получена именно во время обучения в высшем учебном заведении [10]. Когда будущий специалист уже осознал свои возможности, перспективы дальнейшей деятельности, именно тьютор поможет составить индивидуальный план получения необходимых знаний и направит образовательный процесс по пути наибольшей результативности [11].

Нельзя сказать, что профессия тьютор является экстраординарной для современной России. В 2007 году была организована «Межрегиональная тьюторская ассоциация», однако, до настоящего времени остается актуальным вопрос «Зачем нужен тьютор и в чем его отличие от преподавателя?». Способна ли эта профессия быть востребована в высших учебных заведениях России, адаптироваться к специфике русского классического высшего образования?

Для педагогики медицинской высшей школы, с точки зрения организации процесса обучения, компетентностный подход – это революционный шаг, направленный на формирование всесторонне развитой личности врача-профессионала, способного применить полученные навыки в практической деятельности, и обладающего определенными общекультурными компетенциями.

Покидая среднюю школу, и приходя в медицинский вуз, студенты часто представляют профессию врача в довольно «романтическом» свете, при этом с первых дней обучения они вливаются в достаточно трудоемкий, сложный, и не всегда им понятный, мир фундаментальных, теоретических и клинических дисциплин. В связи с этим задача тьютора состоит в разъяснении той огромной ответственности, которую берет на себя будущий врач. Наряду с несомненной важностью получения студентом определенных теоретических и практических знаний, навыков и умений, необходимо сформировать у студентов определенный общекультурный ориентир, который поможет будущему врачу адаптироваться как в пределах своего социума, так и в условиях иных религиозно-культурных и социальных сред.

Тьютор на своем примере показывает владение материалом, который выходит за пределы его предмета, охватывает обширный набор знаний, который показывает связь исторических, эпохальных событий, духовно-нравственных ценностей, накопленных поколениями предков, с современной культурой, образованием, вос-

питанием.

В настоящее время профессия тьютор в европейском понимании этого термина в России отсутствует. В высшей школе, в том числе и в медицинских вузах его функции в основном реализуются кураторами, частично – самими студентами, активами студенческого самоуправления и преподавателями. Однако тьютор может найти свое применение в высшей школе в зависимости от своего педагогического опыта и квалификации.

По мнению А. Верхозиной [12], можно выделить несколько видов тьюторства:

- «тьютор-стажер» – специалист, который оказывает помощь студентам младших курсов в адаптации к процессу обучения. Эту роль могут выполнять студенты старших курсов или активисты студенческого самоуправления;
- «академический тьютор» – специалист с обязательной тьюторской подготовкой, который способен помочь студенту в реализации индивидуального учебного плана, что является актуальным при введении модульной системы образования;
- «тьютор-наставник» – выпускник вуза, прошедший тьюторскую подготовку, работа которого будет направлена на формирование личностных и профессиональных компетенций будущего специалиста;
- «тьютор-супервизор» – специалист, непосредственной задачей которого является организация работы тьюторов, формирование педагогического мастерства в области тьюторства.

*Выводы.* В заключение можно сделать вывод, что тьютор это особая педагогическая специальность, цель которой состоит в помощи студенту научиться самостоятельному достижению поставленных целей, направлении своего подопечного к свободе и самостоятельности, осознании им своих способностей для достижения наибольшей эффективности в своей будущей профессии. Исходя из нормативно-правовых документов, разработанных Межрегиональной тьюторской ассоциацией, главная цель деятельности тьютора заключается в профессиональной педагогической организации индивидуальной образовательной программы, «постройка избыточной прогрессивной образовательной среды и других условий для положительной реализации индивидуальной образовательной программы». При этом работа тьютора заключается не только в помощи студенту в понимании индивидуальных потребностей для лучшего освоения учебной программы, но и в сопровождении студентов с ограниченными возможностями здоровья, помощи в дистанционном обучении и распределении внеучебной деятельности. При этом наибольшая эффективность тьюторства заключается в особом взаимодействии студента и тьютора, в стремлении студента как можно сильнее развивать свои способности, в максимальном стремлении студента к сотрудничеству. Следует помнить, что тьютор не должен самостоятельно принимать решения за подопечного, выбирать цели и строить программу обучения. Сложно ответить нужно ли тьюторство современному высшему образованию, при этом и сами студенты часто не готовы нести ответственность за принимаемые ими решения, так же как и преподаватели часто не считают возможным предоставлять полную самостоятельность будущему специалисту. Это объясняется преобладанием традиционной авторитарно-знаниевой системой образования, которая доминирует в российских вузах. Тем не менее, в настоящее время общество нуждается в самостоятельных специалистах, обладающих широкими профессиональными компетенциями. Тьюторство будет способствовать воспитанию таких профессионалов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Брызгалина Е. В. Инновационное образование: вызовы и решение / Е. В. Брызгалина, В. В. Миронов // Философское образования: традиции и инновации ; под ред. проф. В. В. Миронова. М.: Изд-во МГУ, 2007.
2. Гордашников В. А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников, А. Я. Осин. М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2009.
3. Профессия – тьютор: информационно-методический бюллетень. 2013. № 2. М.: «Институт проблем инклюзивного образования МГППУ».
4. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: словарь. М.: Ин-т повышения квалификации гос. Служащих Российской академии гос. службы при Президенте РФ, 1998. 179 с.
5. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. М.–Тверь, «СФК-офис», 2012. 246 с.
6. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5–8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 64 с.
7. Белицкая Е. В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии: автореф. дис. … канд. пед. Наук / Е. В. Белицкая. Волгоград: ВГПУ, 2012.
8. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»» [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: http://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html
9. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности: монография / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике ; под научн. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во Ин-та ТП и МИ в образовании РАО, 1993.
10. Особенности воспитательной среды в медицинском вузе / М. А. Ковалевская [и др.] // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире: сб. научн. тр. по итогам междунар. научн-практич. конф. Вып. 2. Воронеж, 2015. С. 50–53.
11. 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.
12. Верхозина А. Тьютор как педагогическая специальность в системе профессионального образования [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. URL: http://si-sv.com/publ/1/tjutor/14-1-0-371 (дата обращения: 15.05.2016).

УДК 378.1

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК ЗАДАЧА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

© 2016

**Овсянникова Ольга Сергеевна**, аспирант
*Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования профессиональной устойчивости студентов к будущей профессии, так как подготовка высококвалифицированных кадров на сегодняшний день является одним из условий развития социально-экономической сферы страны. Однако в последнее время наблюдается тенденция к тому, что выпускники зачастую отказываются работать по специальности, полученной в вузе. Мы полагаем, что одним из влияющих факторов (кроме неблагоприятных социально-экономических явлений) является несформированная профессиональная устойчивость к будущей профессии, которая оказывает негативное влияние как на самих выпускников, так и на тот вуз, в котором был подготовлен специалист. На сегодняшний день отсутствует четкое определение понятия профессиональной устойчивости. Поэтому были проанализированы различные психолого-педагогические источники и на их основе под профессиональной устойчивостью мы понимаем сложное интегративное образование личности, включающее в себя профессиональную готовность и профессиональную направленность личности. В статье детально рассматриваются структурные компоненты главных составляющих, а также их взаимосвязь. На основе проведенного анализа были определены некоторые способы формирования профессиональной устойчивости студентов.

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, профессиональная устойчивость, профессиональная готовность, профессиональная направленность, профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, профессиональное становление.

# FORMATION OF PROFESSIONAL STABILITY AS A CHALLENGE TRAINING STUDENTS IN HIGH SCHOOL

© 2016

**Ovsyannikova Olga Sergeevna**, post-graduate student
*Ugra State University, Khanty-Mansiysk (Russia)*

**Abstract.** Article is devoted to a problem of formation of professional stability of students to future profession as preparation of highly qualified personnel is one of conditions of development of the social and economic sphere of the country today. However, the tendency that graduates often refuse to work in the specialty, received in higher education institution is observed recently. We believe what one of the influencing factors (except the adverse social and economic phenomena) is not created professional stability to future profession which exerts negative impact both on graduates, and on that higher education institution in which the expert was trained. Today there is no accurate definition of concept of professional stability. Therefore various psychology and pedagogical sources were analyzed and on their basis we understand the difficult integrative education of the personality including professional readiness and a professional orientation of the personality as professional stability. In article structural components of the main components, and also their interrelation in details are considered. On the basis of the carried-out analysis some ways of formation of professional stability of students were defined.

**Keywords:** education, higher education, professional stability, professional readiness, professional orientation, professional identity, professional adaptation, professional formation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современное общество характеризуется постоянными изменениями в социальной и экономической сферах, что непосредственно отражается на высшем образовании, т.к. именно данная сфера обеспечивает общество профессиональными кадрами для всех трудовых отраслей. В связи с этим одним из условий эффективного образования является система постоянного обновления знаний и компетенций специалистов. В Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 гг. особо подчеркивается роль профессионального образования в подготовке компетентных, конкурентоспособных, профессионально устойчивых специалистов, которые решают профессиональные задачи, обладают инициативностью, ответственностью, способностью к саморазвитию [1]. Вместе с этим в настоящее время обостряется проблема трудоустройства выпускников вузов, значительная часть которых после завершения обучения выбирает работу не по специальности. Согласно мониторинга Министерства образования и науки РФ за 2015 год в России трудоустроенными являются 75% выпускников вузов [2]. Однако информация о том, соответствует ли место работы полученной специальности, отсутствует. Но по данным Росстата за 2012 год, около 60% населения России не работает по полученной специальности, 10% работает по смежной профессии. Данную статистику разные специалисты объясняют неблагоприятными социально-экономическими факторами (снижение заработной платы во многих профессиональных отраслях, снижение социального статуса профессий, растущее количество сокращений рабочих мест, рассогласование запросов рынка труда и содержания высшего профессионального образования и др.). Мы считаем, что еще одной причиной работы выпускников вузов не по специальности является несформированная профессиональная устойчивость молодых специалистов, которая, с одной стороны, приводит выпускников к разочарованию в выбранной специальности и осознанию бессмысленности потраченных лет обучения, с другой – оказывает негативное влияние на тот вуз, в котором был подготовлен специалист, т.к. востребованность и показатели трудоустройства выпускников являются показателями его эффективности, успешности и рентабельности. Исходя из этого, мы считаем, что важной задачей вуза является не только удовлетворение потребностей обучающихся и формирование жизненной позиции, но и создание условий для формирования профессиональной устойчивости будущих специалистов.

В данной статье на основе анализа подходов исследователей к изучению профессиональной устойчивости мы должны определить основные структурные компоненты и наметить некоторые способы формирования этого профессионально-личностного качества.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Для понимания того, каким образом можно решить задачу формирования профессиональной устойчивости, необходимо, в первую очередь, определить понятие и его структуру. В отечественной педагогике и психологии проблемой профессиональной устойчивости занимались такие ученые, как К.К. Платонов, Э.М. Ковальчук, З.К. Каргиева, И.Н. Димура, Т.В. Осадчей, В.Е. Пеньков, Д.Т. Хацаева и др.

В общем виде проблема устойчивости личности рассматривается с конца шестидесятых годов 20 века. Л.И. Божович было показано, что устойчивость личности характеризует человеческую деятельность в органической целостности составляющих ее элементов и связана прежде всего с направленностью личности [3].

Понятие профессиональной устойчивости впервые было введено К.К. Платоновым. Он рассматривал профессиональную устойчивость в качестве свойства личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности. Профессиональную устойчивость он характеризовал слиянием рабочего со своей профессией, когда профессиональная деятельность стала «трудовой доминантой рабочего, т.е. главенствующим содержанием трудовой жизни» [4]. Опираясь на деятельностный подход, наиболее оптимального уровня развития личность может достигнуть лишь в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, которая значима для субъекта труда.

Э.М. Ковальчуком отмечалось, что профессиональная устойчивость – это соответствие мотивов и интересов личности реальному содержанию ее труда. Если у человека данное соответствие наблюдается, то его профессиональная деятельность более эффективна и имеет меньше издержек. На данном основании можно говорить о психологической активности личности, определяющей ее устойчивость.

Часть исследователей (Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.) изучает профессиональную устойчивость с различных позиций и подходов, а также рассматривают данное понятие в связи с рядом других понятий, таких, как «профессиональное самоопределение», «профессиональное становление», «профессиональная адаптация». Обобщая их подходы, понятие профессионального самоопределения можно определить, как сложный и многоуровневый процесс, который начинается в старшем подростковом возрасте и продолжается в течение всей жизни человека, обусловливающий выбор жизненного пути на основе обобщенных представлений человека омире и самом себе и подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего существования. Проблемой профессионального становления занимались Э.Ф. Зеер, Б.П. Невзоров, Е.М. Логинова, Н.И. Митина и др. В их работах профессиональное становление понимается как адаптивный процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, как активное приспособление индивидуальности к условиям жизни и деятельности [5]. Проблема адаптации личности к профессиональной деятельности широко исследуется в психологии труда, представителями которой являются Е.А. Климов, В.И. Лебедев, А.Л. Робалде, В.Д. Шадриков и др.). Профессиональная адаптация охватывает процессы становления личности профессионала и сохранения динамического равновесия в системе «субъект труда – профессиональная среда». И таким образом профессиональное становление представляет собой единство взаимодействия субъекта труда с физическими условиями труда. Описанные выше понятия не являются единственными, с которыми связано понятие профессиональной устойчивости. Но уже из этого мы видим, что профессиональная устойчивость является многокомпонентным процессом со сложной структурой.

*Формирование целей статьи*. Анализ подходов исследователей к основным понятиям, характеризующим профессиональную устойчивость, приводит нас к выводу о том, что понятие профессиональной устойчивости должно рассматриваться как феномен, включающий в себя профессиональную готовность и профессиональную направленность личности, которые, в свою очередь, имеют свою структуру, что позволяет выделить структурно-содержательные компоненты профессиональной устойчивости, а также наметить пути формирования профессиональной устойчивости студентов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Мы считаем, что основными структурно-содержательными компонентами профессиональной устойчивости являются профессиональная готовность и профессиональная направленность. Конечно, в качестве важного аспекта профессиональной устойчивости следует рассматривать и некоторые психические и личностные свойства, но в данной статье мы остановимся на указанных двух компонентах.

Первым компонентом является профессиональная готовность, которая в психолого-педагогической литературе рассматривается как одно из важнейших условий эффективности профессиональной деятельности [6-12].

К.К. Платонов дает следующее определение профессиональной готовности: это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять. Также он отмечал, что профессиональная готовность специалиста – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять [4]. В свою очередь В.Т. Чичикин говорит о том, что профессиональная готовность – это интегральное образование на основе потребностей и способностей, которое характеризуется социально нормативным уровнем преобразования общественных отношений в профессиональной сфере деятельности в систему функций субъекта этой деятельности и определяет ее результативность [13]. Опираясь на данное определение, он также выделяет следующие компоненты профессиональной готовности:

1) информационный компонент, направленный на использование профессиональных знаний, которые получены специалистом в процессе обучения, для достижения результатов деятельности;

2) операциональный компонент, направленный на определение отношений между компонентами в процессе профессиональной деятельности, а также выражает способность специалиста выполнять профессиональную деятельность на основе полученных в процессе обучения умений и навыков;

3) мотивационный компонент, направленный на активизацию первых двух компонентов и их взаимодействие.

Второй компонент профессиональной устойчивости – профессиональная направленность личности. В общем виде данное понятие разными учеными понимается, как интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности, определяемая всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях и представлениях о профессиональной деятельности.

В профессиональной направленности выделяют следующие компоненты:

- интересы к профессиональной среде, которые понимаются как избирательная активность в отношении профессии [14];
- позитивное отношение к профессиональной деятельности;
- целенаправленные усилия человека, ориентированные на реализацию профессиональной деятельности;
- образ профессии, который отражает характер и содержание профессиональных представлений о социально-экономической, производственно-технической и социально-психологической сторонах выбранной профессии.

Выделение основных компонентов профессиональной устойчивости позволяет в общем виде наметить способы формирования профессиональной устойчивости студентов:

1. Тщательный отбор содержания программ практик,

в которой должны быть отражены все компоненты будущей профессиональной деятельности для того, чтобы студенты могли реально оценивать будущую профессию, ее сложностей и пути их преодоления.

2. Воспитание у студентов культуры профессионального саморазвития и самообразования, т.к. общественные требования таковы, что специалисты должны быть компетентны и конкурентоспособны на рынке труда, что невозможно без систематической работы студентов над собой.

3. Включение элементов будущей профессиональной деятельности в учебный и воспитательный процесс, которые предполагают тренировку умений, навыков и качеств будущего специалиста, что позволит психологически подготовить студентов к будущей трудовой деятельности.

4. Привлечение студентов к участию в научно-исследовательской деятельности в русле своей специальности, т.к. данная работа позволяет развивать творческое мышление студентов, находить неординарные подходы и решения профессиональных задач.

5. Минимальный профотбор абитуриентов для выявления профессиональных интересов и мотивов при приеме документов в вуз для снижения доли студентов, которые выбирают специальность, исходя из внешней привлекательности профессии, статуса вуза или же легкостью поступления и др., что позволит избежать низко мотивированных к обучению студентов, переходы с одной специальности на другую и т.п.

6. Сотрудничество вуза с профильными организациями и прикрепление на добровольной основе к ним студентов старших курсов в качестве стажеров вне прохождения практик для полного погружения в профессиональную среду, что снизит риск отказа в дальнейшем трудоустройстве по специальности выпускников в связи с отсутствием опыта.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Нельзя сказать, что перечисленные выше пути формирования профессиональной устойчивости являются достаточными, но они могут быть включены в содержание задачи подготовки студентов в вузе, помочь в решении проблем трудоустройства выпускников и рационального финансирования высшего образования из бюджета страны.

Таким образом, в данной статье нами были рассмотрены различные подходы к определению понятия профессиональной устойчивости, обозначены проблемы в определении данного понятия, выявлена его структура и характеристики его компонентов, а также определены некоторые способы решения задачи формирования профессиональной устойчивости студентов, которые позволят повысить эффективность, успешность и рентабельность вузов, а также помогут студентам эффективней подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р “Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы”. URL: http://минобрнауки.рф/документы/4952.

2. О результатах оценки эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования в 2015 году. URL: http://минобрнауки.рф/новости/5864/файл/4687/03 Презентация (Ливанов).pdf.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Л.И. Божович; Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997.

4. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М., 1979. С. 82-102

5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996 г. 312 с.

6. Злоцкая Е.М. Методика определения уровня сформированности готовности будущих инженеров к профессионально-ориентированному иноязычному общению // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 84-87.

7. Иванова Т.Н., Одарич И.Н. Профессиональная готовность выпускников вузов // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2015. № 2 (40). С. 48-53.

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

9. Тальков С.В. Формирование готовности студентов - будущих учителей к реализации ценностей педагогической морали в рамках учебных дисциплин педагогического ссуза // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 204-211.

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. Ликсина Е.В., Хохлова Е.П. К вопросу о готовности будущих педагогов к разработке педагогических программных средств // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 173-178.

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

13. Чичикин В.Т. Профессиональная готовность и ее измерение // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : Тез.докл. Междунар. конгр. - М., 1998. - Т. 2.

14. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс]. URL: http://technomag.edu.ru/doc/42344.html(дата обращения 26.09.2016).

УДК 378

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗЕ

© 2016

**Одарич Ирина Николаевна,** аспирант
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация**. Актуальность статьи определяется появлением и внедрением в области градостроительства новых строительных технологий, техники, механизмов и конструкционных материалов применение и использование которых в производственной деятельности ограничено, как отмечается специалистами строительной отрасли, недостаточным уровнем современной профессиональной подготовки будущих инженеров-строителей, в том числе бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство. На научно-теоретическом уровне исследование направлено на необходимость теоретического обоснования педагогических условий формирования профессиональных компетенций в осуществлении профессиональной деятельности будущими бакалаврами строительного профиля. На научно-методическом уровне - определяется необходимостью разработки учебно-методического обеспечения подготовки инженеров-строителей по использованию новых строительных технологий и конструкционных материалов в градостроительной деятельности.

**Ключевые слова:** бакалавры строительного профиля, профессиональные компетенции, организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия.

# FORMATION OF PROFESSIONAL CAPACITIES OF BACHELORS BUILDING PROFILE IN HIGH SCHOOL

© 2016

**Odarich Irina Nikolaevna,** a graduate student
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** The relevance of the article is determined by the advent and implementation in the field of urban planning of new construction technologies, equipment, machinery and construction materials use and the use of which in productive activities is limited, as stated by experts of the construction industry, the insufficient level of the modern training of future civil engineers, including bachelors in 08.03.01 Construction preparation. On the scientific and theoretical level, research is aimed at the need for theoretical substantiation of pedagogical conditions of formation of professional competence in the professional activities of the future bachelors building profile. On the scientific and methodological level - it is determined by the need to develop training and methodological support of training civil engineers on the use of new building technologies and construction materials in urban development activities.

**Keywords:** bachelors building profile, professional competence, organizational, pedagogical, psychological and pedagogical, didactic conditions.

Современной строительной отрасли, имеющей высокую многопрофильность вследствие внутренней множественности различных специальностей (бетонщики, каменщики, монтажники и т.д.), требуются высококвалифицированные специалисты, способные к самостоятельному включению в сложные производственные процессы, умеющим 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), Профессиональным стандартом по направлению «Организатор строительного производства» и современным рынком труда в градостроительной области.

В этих условиях перехода на компетентностную систему подготовки будущих бакалавров строительного профиля, в рамках профессионального обучения, требует соответствующего обновления содержания образовательного процесса [1-7].

Следовательно, подготовка высококвалифицированных, компетентных и конкурентоспособных специалистов строительной отрасли, соответствующих современным требованиям рынка труда является актуальной задачей системы высшего образования, обусловленной внедрением Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и Профессионального стандарта в градостроительной области и направленной, в рамках компетентностного подхода, на формирование различных компетенций у бакалавров строительного профиля, способствующих успешной адаптации в производственной сфере, применению новых технологий и повышению продуктивности профессиональной деятельности выпускников.

К сожалению, как показывает существующая практика, бакалавры строительного профиля, имея достаточные теоретические знания, недостаточно подготовлены к решению профессиональных задач в области градостроительства в условиях внедрения новых строительных технологий и конструкционных материалов.

Исходя из вышеизложенного, осмысление существующей подготовки бакалавров строительного профиля к реализации профессиональной деятельности в условиях инновационных изменений в градостроительной области свидетельствует, что данное направление относится к актуальной проблеме в развития теории и методики профессионального образования.

Выполненные в последние годы исследования рассматривают развитие аналитических способностей как основы организационно-управленческих умений будущих инженеров-строителей (Косенкова И.В., 2010), формирование профессиональных компетенций у студентов строительного колледжа (Бареева Э.А., 2011) и студентов вузов в ходе практико-ориентированного обучения (Петрова И.В., 2010), повышение эффективности и качества образовательных услуг для предприятий инвестиционно-строительного комплекса (Приходько А.Н., 2012), обеспечение готовности будущих строителей к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки (Елизарова В.А., 2013), применение компетентностно-ориентированных ситуаций как факторов самореализации будущих бакалавров по направлению подготовки «Строительство» (Рахимова О.Н., 2015) и т.д.[8-13].

Изучение проведенных исследований по изучаемой проблеме показало, что формирование профессиональных компетенций осуществляется в рамках компетентностного подхода [14-22]. Касательно подготовки будущих инженеров-строителей в системе высшего образования, то формирование профессиональных компетенций у них рассматривается с учетом специалитета, при этом их формирование в рамках бакалавриата по направлению подготовки Строительство до сих пор не стали предметом целенаправленного педагогического рассмотрения. В то же время теоретический анализ научной

и педагогической литературы по подготовке инженеров-строителей позволило выделить ряд *недостатков,* ограничивающих формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров строительного профиля:

- в условиях реализации компетентностного подхода в осуществлении двухуровневой профессиональной подготовки специалистов строительного профиля не в полной мере отработан механизм практико-ориентированного формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство касательно железобетонных и каменных конструкций;

- не реализовано в полной мере соотнесение требований Профессионального стандарта организатора строительного производства с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство в обеспечении преемственности и взаимосвязи теории и практики подготовки бакалавров строительного профиля по формированию профессиональных компетенций;

- недостаточный уровень применения в существующей профессиональной подготовке будущих инженеров-строителей современных образовательных технологий и методик по формированию профессиональных компетенций в теории и практики изучения новых градостроительных технологий и конструкционных материалов.

Проведенный анализ проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство в рамках компетентностного подхода позволил выявить ряд противоречий между:

- социальным заказом на подготовку будущих инженеров-строителей со сформированными профессиональными компетенциями, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство и недостаточностью практико-ориентированного обеспечения образовательного процесса в условиях появления новых строительных технологий и конструкционных материалов в области градостроительства;

- необходимостью соотнесения требований ФГОС ВО по направлению подготовки 08.03.01 Строительство по формированию профессиональных компетенций у будущих инженеров-строителей и требований Профессионального стандарта организатора строительного производства по формированию обобщенных трудовых функций согласно функциональной карты вида профессиональной деятельности;

- объективной потребностью совершенствования содержательно-технологического обеспечения процесса формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров строительного профиля и недостаточным уровнем научно-методического обеспечения их подготовки на основе применения современных образовательных технологий и методик в изучении новых градостроительных технологий и конструкционных материалов.

На основании выявленных недостатков и противоречий была сформулирована проблема исследования: каковы теоретико-методологические основы и педагогические условия формирования у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство профессиональных компетенций в области градостроительства?

В соответствии с проблемой определена тема исследования: «Формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (на примере курса «Железобетонные и каменные конструкции»)».

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

Предмет исследования: обоснование педагогических условий способствующих формированию профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

Цель исследования: повышение качества подготовки будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство на основе обеспечения сформированности профессиональных компетенций по осуществлению профессиональной деятельности в области градостроительства.

В основе гипотезы исследования лежит предположение, что формирование у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство профессиональных компетенций будет эффективно, если:

- изучены теоретические основы формирования, в рамках компетентностного подхода, профессиональных компетенций в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки Строительство и Профессионального стандарта организатора строительного производства, а также уточнена сущность основных понятий;

- теоретически обоснована и практически апробирована модель формирования у будущих бакалавров строительного профиля профессиональных компетенций и обобщенных трудовых функций в соответствии с функциональной картой вида профессиональной деятельности в области градостроительства;

- выявлен комплекс педагогических условий и разработано содержательное обеспечение образовательного процесса по формированию профессиональных компетенций у будущих бакалавров строительного профиля в условиях появления новых градостроительных технологий и конструкционных материалов;

- разработано научно-методическое обеспечение подготовки будущих бакалавров строительного профиля и обоснован диагностический инструментарий для определения уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих инженеров-строителей.

Согласно цели, объекту, предмету и гипотезе исследования были сформулированы следующие задачи:

1. На основе анализа научно-педагогической литературы уточнить содержание и сущность профессиональных компетенций бакалавров строительного профиля в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) и Профессионального стандарта организатора строительного производства.

2. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить структурно-функциональную модель формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

3. Выявить и обосновать педагогические условия формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

4. Разработать методическое обеспечение и экспериментально проверить эффективность процесса формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство на основании разработанных критериев и показателей.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные работы в области *целостного подхода к исследованию педагогического процесса и его организации* (Ю.К. Бабанский, О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), *деятельностного подхода в сфере образования* (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.), *сущности педагогических явлений* (В.Г. Афанасьев, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин,

Н.Ф. Талызина и др.), *теории содержания профессионального образования* (А.А. Вербицкий, Э.И. Кузнецов, В.П. Кузовлев и др.), *системного подхода в сфере образования* (Р. Беллман, Г. Диксон, Н.Н. Моисеев и др.), *компетентностного подхода в сфере образования* (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин, T. Hoffman и др.), *проектирования педагогических систем* (В.П. Беспалько, В.В. Сериков и др.) *и технологий обучения* (Н.В. Барышников, М.А. Кларин, Л.А. Милованова, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.)

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: *теоретические* (изучение философской, педагогической, психологической, социологической, научно-методической, нормативной, справочной литературы; материалов исследований, учебных программ, пособий и методических рекомендаций для вузов по проблеме исследования); *эмпирические* (педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, опрос, интервьюирование, моделирование учебных и производственных ситуаций, статистическая обработка экспериментальных данных).

Этапы исследования.

*Первый этап (2012-2013 гг.) - поисково-теоретический* был посвящен теоретическому исследованию проблемы на основе изучения философской, психологической, педагогической литературы, исследований по теме работы. На данном этапе были определены цель, объект, предмет исследования, а также критерии и методы диагностики сформированности профессиональных компетенций бакалавров строительного профиля. В рамках данного этапа был проведен констатирующий эксперимент.

*Второй этап (2014 - 2015 гг.) - опытно-экспериментальный*, в рамках которого проведен формирующий эксперимент и осуществлен анализ его результатов. На данном этапе уточнялись теоретические положения и общая гипотеза исследования, осуществлялась разработка и проводилась апробация модели, а также обоснование критериев, показателей и уровней сформированности профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей.

*Третий этап (2016 г.) - обобщающий,* включал систематизацию и теоретическое обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, уточнение теоретических положений и выводов исследования, а также разработку практических рекомендаций по итогам исследования. В течение данного этапа осуществлялось оформление работы.

Научная новизна результатов исследования:

- *определены* на основе нормативных документов *профессиональные компетенции* (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ), предпринимательская деятельность (ПД) *бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство,* владение которыми подразумевается как *личностное новообразование, возникающее в процессе обучения у студентов строительного профиля, обеспечивающее адаптацию в будущей профессиональной деятельности* в соответствии с требованиями рынка труда и Профессионального стандарта организатора строительного производства;

- *сконструирована и научно обоснована* структурно-функциональная модель формирования профессиональных компетенций у бакалавров строительного профиля, отображающая целостную систему взаимосвязи целевого, содержательного, технологического и результирующего блоков;

- *выявлены* педагогические условия (организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические) формирования профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, улучшение которых способствует решению образовательных задач в соответствии с требованиями ФГОС ВО, Профессионального стандарта организатора строительного производства (ПСОСП) и достижению целей педагогической деятельности в системе высшего образования (уровень бакалавриата);

- *спроектирована и внедрена* в учебный процесс методика формирования профессиональных компетенций бакалавров строительного профиля в рамках изучения курса «Железобетонные и каменные конструкции», имеющая разработаные и обоснованые критериальные и уровневые показатели, позволяющие оценивать их сформированность у будущих инженеров-строителей обеспечивая, таким образом, ориентацию образовательного процесса на сближение обучения к предметным и социальным условиям будущей профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- предложено, на основе существующих в научно-педагогических работах подходов, понятие «профессиональные компетенции бакалавров строительного профиля», что способствует углублению теоретических представлений о профессиональном становлении будущего инженера-строителя;

- теоретически обоснована структурно-функциональная модель формирования профессиональных компетенций у бакалавров строительного профиля, которая дополняет научные представления о подходах к моделированию педагогических систем.

Практическая значимость исследования:

- разработано содержание курса «Железобетонные и каменные конструкции» бакалавров строительного профиля, способствующее практическому обеспечению процесса формирования профессиональных компетенций у будущих инженеров-строителей;

- определены педагогические условия, улучшение которых способствует формированию профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство;

- сформулирован критериально-оценочный инструментарий, позволяющий определить у бакалавров строительного профиля уровень сформированности профессиональных компетенций.

Достоверность и обоснованность результатов исследования базируется на теоретических и методологических положениях педагогической науки, применением теоретических и экспериментальных методов, адекватных цели, задачам и логике проведенного исследования, соответствующих нормативно-правовой базе, репрезентативной выборкой участников педагогического эксперимента и положительными результатами опытно-экспериментальной работы; статистической значимостью и непротиворечивостью выводов результатов эксперимента.

В результате проведенного исследования было установлено:

1. Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, под которыми понимается *личностное новообразование, возникающее в процессе обучения у студентов строительного профиля, обеспечивающее адаптацию в будущей профессиональной деятельности* и способствует практическому соответствию выполнения трудовых функций в рамках профессионального стандарта организатора строительного производства. Совокупность профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская, производственно-технологическая и производственно-управленческая, экспериментально-исследовательская, монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная, предпринимательская) способствует достижению готовности будущих инженеров-строителей к осуществлению профессии-

ональной деятельности.

2. Разработанная, в рамках личностно-ориентированного, интегративного, системного, компетентностного подходов и принципов обучения, структурно-функциональная модель формирования профессиональных компетенций у бакалавров строительного профиля, представляет собой целостную систему, состоящую из взаимосвязанных блоков:

- *целевой* обусловлен социальным заказом, федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки Строительство (уровень бакалавриата) и профессиональным стандартом организатора строительного производства;

- *содержательный* представлен реализацией спецкурса по формированию профессиональных компетенций у студентов бакалавриата (изыскательской и проектно-конструкторской, производственно-технологической и производственно-управленческой, экспериментально-исследовательской, монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной, предпринимательской деятельностью), из которых состоит подготовка будущих инженеров-строителей;

- *технологический* отражает формы (лекции, семинары и т.д.), методы (деловые игры, метод Кейса, лекции-презентации и т.д.) и средства (ИКТ, тестовые технологии и т.д.) последовательной организации образовательного процесса по формированию профессиональных компетенций у будущих бакалавров строительного профиля

- *результирующий* подразумевает проведение промежуточных, контрольных процедур и анализа полученных результатов, где на основе определенных критериев (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и показателей определяются уровни (низкий, средний, высокий) сформированности профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

3. Эффективность процесса обучения по формированию профессиональных компетенций у бакалавров строительного профиля обеспечивается улучшением педагогических условий: а) *организационно-педагогических*, которые выступают в качестве совокупности взаимосвязанных факторов (потребности социальной среды, материальная база учреждения, корпоративная культура) направленных на целесообразное планирование оптимального функционирования и развития единого образовательного процесса; б) *психолого-педагогических*, представленных факторами (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, профессиональное самосознание), которые обеспечивают формирование системы мер психологического и педагогического воздействия и взаимодействия, способствующих преобразованию определенных особенностей по развитию, воспитанию и обучению личности; в) *дидактических*, определяемых факторами (информационные и технологические), ориентированным на рациональность выбора организационных форм, средств и методов обучения способствующих достижению образовательных целей. Таким образом, под педагогическими условиями понимается целесообразная совокупность мер применяемых в образовательном процессе, способствующих формированию профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей.

4. Содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство включает: а) *планирование* ожидаемого качества профессиональной подготовки, разработку необходимой нормативной и технологической документации образовательного процесса; б) *комплекс* методических и информационных стандартов организации учебного процесса; в) *организацию* процесса обучения на основе учебно-методических модулей и проведения производственной практики; г) *определенный* набор критериев и показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности бакалавров строительного профиля, формирующих систему диагностики, способствующей определению уровней сформированности профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей и на основе полученных данных управлять процессом их развития.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.
2. 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.
3. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.
4. 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.
5. 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.
6. Лепешкина Е.Ю. Компетентностный подход - основа формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 22-24.
7. Аниськин В.Н., Жукова Т.А., Борисов А.Я., Севенюк С.А. Образовательные подходы к развитию системы мультикультурного образования в Германии // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 62-65.
8. 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.
9. Бареева Э.А. Формирование профессиональных компетенций студентов строительного колледжа : дисс. ... канд. пед. наук / Э.Р. Бареева - Саратов, 2011.- 177 с.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. Одарич И.Н. Технология обучения будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство по формированию профессиональных компетенций // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 95-101.
15. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Оценка профессиональной

ональных компетенций студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 120-123.

16. 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.

17. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212-220.

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

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

20. 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.

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

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

УДК 37.017.93

# ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ПРАВОСЛАВНОГО ПРИХОДА ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»

© 2016

**Парамонов Иван Федорович,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теологии
*Негосударственное частное учреждение - образовательная организация высшего образования «Миссионерский институт», Екатеринбург (Россия)*

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности работы православного прихода с родителями по нравственному воспитанию младших школьников в рамках курса «Основы православной культуры». Влияние родителей на становление и развитие личности ребенка несомненно, в статье показана необходимость системной и продуманной работы прихода с родителями учащихся, как на уроках курса, так и во внеклассной деятельности. Представлена специфика взаимодействия прихода с родителями на каждом этапе формирования нравственных качеств младших школьников в процессе изучения основ православной культуры. Предлагается конкретная система форм и методов работы с родителями в сфере нравственного воспитания младших школьников. Обеспечение условий духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации в области образования. В современных социокультурных условиях поиска механизмов духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения одним из путей становится обращение к потенциалу православной культуры и воспитательному потенциалу семьи. Поэтому задача статьи заключается в том, чтобы показать возможные пути взаимодействия трех социальных субъектов воспитания – семьи, школы и православного прихода в создании условий духовно-нравственного развития учащихся и их воспитании.

**Ключевые слова**: работа православного прихода с родителями, младший школьник, основы православной культуры, нравственное воспитание, сотрудничество школы, Церкви, родителей, влияние семьи на воспитание, социальная деятельность Церкви, православная педагогика.

# ORGANIZATION OF SOCIAL PARTNERSHIP OF SCHOOL, FAMILY AND PARISH IN THE MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE COURSE «FUNDAMENTALS OF ORTHODOX CULTURE»

© 2016

**Paramonov Ivan Fedorovich,** candidate of pedagogical sciences, associate Professor of theology
*Non-state private institution - educational institution of higher education «Missionary Institute», Yekaterinburg (Russia)*

**Abstract.** The article describes the features of the Orthodox parish with parents on moral education of younger schoolboys in the course “Fundamentals of Orthodox Culture”. The influence of parents on the formation and development of the child’s personality surely article shows the need for a systematic and deliberate work of joining with parents as to the course lessons and in extra-curricular activities. Submitted by the specificity of interaction with the arrival of the parents at each stage of the formation of moral qualities of the younger students in the process of learning the basics of Orthodox culture. It offers specific system of forms and methods of work with parents in the moral education of younger schoolboys. Ensuring conditions of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia is a key task of modern state policy of the Russian Federation in the field of education. In the current socio-cultural conditions of the search mechanisms of spiritual and moral upbringing of the younger generation is becoming one of the ways to appeal to the potential of the Orthodox culture and the educational potential of the family. Therefore, the task of this article is to show possible ways of interaction between the three social actors of education - the family, the school and the Orthodox parish in the creation of conditions for spiritual and moral development of students and their education.

**Key words:** job Orthodox parish with his parents, a younger student, the fundamentals of Orthodox culture, moral education, cooperation of schools, Churches, parents, the family influence on education, social activity of the Church, Orthodox pedagogy.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков), сформулированы основные «вызовы» современному обществу: морально-нравственная дезинтеграция общества, низкий уровень доверия и социальной солидарности, нарушение преемственности поколений, социальных механизмов трансляции национальных духовных традиций и культурного опыта, низкий уровень гражданского, патриотического самосознания и конструктивного общественного поведения, показано, что содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются ценности, хранимые в религиозных, этнических, культурных, семейных, социальных традициях и передаваемые от поколения к поколению. Они определяются как базовые национальные ценности.

Отметим, что Концепция является методологической основой разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и представляет собой ценностно-нормативную базу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации – семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Необходимо особо подчеркнуть, что впервые в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) цель образования начинается со слова «воспитание»: воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

О несомненном влиянии семьи на становление и развитие личности ребенка и о том, что семья – первейший и важнейший институт социализации, много сказано в трудах богословов, педагогов, психологов (прот. В. Зеньковский, С.С. Куломзина, Н.И. Пирогов, Л.Сурова, К.Д. Ушинский, игумен Ев. Шестун, Л.Ф. Шеховцова и другие). Но лишь в последнее время привычная формула «педагог – ученик» стала преобразовываться в формулу «педагог – ученик – родители», отмечается введение инноваций в учебно-воспитательный процесс, среди которых - разработка новых форм работы с родителями.

Несмотря на единодушие педагогов и организаторов образовательной сферы в необходимости взаимодействия семьи и школы, в реальности часто можно наблюдать обратное. Далеко не все учебные заведения стремятся на должном уровне выстраивать взаимодействие с семьей и другими социальными институтами (напри-

мер, с Церковью, учреждениями культуры и искусства). Родители в условиях экономического и материального неблагополучия стараются «самоустраниться» в вопросах воспитания и развития детей, перекладывая эти вопросы на профессионалов – работников образовательных учреждений. Отметим, что на сегодняшний день у родителей существуют стереотипы восприятия культурологических и нравственно-эстетических предметов («Основы религиозных культур и светской этики», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура», «Литература» и др.), входящих в школьную программу, как второстепенных и «незначимых». Между тем, именно данные учебные курсы призваны сформировать гражданскую позицию, национальную идентичность, дать код для осмысления накопленного исторического опыта, представленного в произведениях мировой и отечественной художественной культуры. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт акцентирует внимание на вопросах воспитания школьников, а также участия обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработке, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Активное вовлечение родителей и социальных партнеров (ими могут выступить православные приход в городе или сельской местности) в школьный образовательно-воспитательный процесс сегодня актуально и педагогически целесообразно.

В последнее десятилетие в России широкое распространение получило преподавание в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях курса «Основы православной культуры» (или подобных курсов с иным названием). Несмотря на то, что курсы такого рода определяются как курсы культурологической направленности, споры по поводу целесообразности их преподавания не утихают. В понимании многих родителей и даже педагогов, курс «Основы православной культуры» представляет собой преподавание «Закона Божьего», что влечет за собой нарушение прав ребенка, нарушение принципов толерантности, распространение религиозной нетерпимости, нарушение светскости государства и образования в России.

Однако значение внедрения курса «Основы православной культуры» было утверждено на высшем уровне. Решение об экспериментальной апробации принято в середине июля 2009 года, Президент России Д.А. Медведев принял решение поддержать идею преподавания в школах России «Основ религиозных культур и светской этики». Одним из шести модулей курса является модуль «Основы православной культуры» (ОПК). Решение о выборе модуля принимают семьи учащихся. Сегодня практика изучения курса «ОПК» по выбору семьи закреплена законодательно**.**

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 87 «Особенности изучения основ духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации. Особенности получения теологического и религиозного образования», в пунктах 1 и 2 указывает:

1. В целях формирования и развития личности в соответствии с семейными и общественными духовно-нравственными и социокультурными ценностями в основные образовательные программы могут быть включены, в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), направленные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), или альтернативные им учебные предметы, курсы, дисциплины (модули).

2. Выбор одного из учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), включенных в основные общеобразовательные программы, осуществляется родителями (законными представителями) обучающихся.

Для нас важным является пункт 6, в котором говорится о возможности взаимодействия учреждений образования с религиозными организациями в организации духовно-нравственного воспитания: к учебно-методическому обеспечению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), а также учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в области теологии привлекаются соответствующие централизованные религиозные организации.

Указанное законодательное положение конкретизируется письмом Минобрнауки от 21 мая 2010 г. № 03-1032. «Важно организовать привлечение представителей религиозных организаций или уполномоченных религиозными организациями специалистов для участия в решении следующих задач:

- обеспечения свободного выбора родителями школьников изучения их детьми модулей по основам религиозных культур в рамках апробации курса;
- организации курсов повышения квалификации и (или) переподготовки педагогических работников общеобразовательных учреждений, включая участие в реализации образовательных программ по соответствующим модулям комплексного курса;
- аккумуляции и развития полученного в регионах опыта по разработке методических материалов в дополнение к существующему учебно-методическому обеспечению курса».

Это обусловлено объективными обстоятельствами: выдающимся значением православной христианской религии в истории и современной жизни российского общества и государства, местом православной культуры в отечественном историческом и культурном наследии, а также тенденцией ориентации российского образования на ценности традиционной духовной культуры в обучении и воспитании.

Особенность курса «Основы православной культуры» - в его высоком нравственно-воспитательном потенциале (А. В. Бородина, С.А. Ефименкова, протод.А. Кураев, Л.В. Сурова и др.). Цель и задачи курса обусловлены приоритетом воспитания над обучением. Курс «Основы православной культуры» интегрирует необходимые учащимся знания о русской культуре, ее особенностях, традициях и ценностях. При этом речь идет о системе ценностей и нравственных качеств, традиционных для нашей страны, а также о широком спектре средств нравственного воспитания.

Привлечение родителей к воспитательной работе школы востребовано в рамках любой образовательной дисциплины, однако, в рамках курса «Основы православной культуры» обосновано еще и тем, что целью данного курса является создание условий для нравственного становления личности учащегося. И здесь необходимо говорить о единстве педагогических воздействий в нравственном воспитании со стороны педагогов и родителей.

Среди существующих в настоящее время направлений организации работы педагогов по взаимодействию с родителями учащихся мы выделяем наиболее актуальные в рамках изучения курса «Основы православной культуры»: использование доступных и наиболее эффективных форм и методов в дифференцированной групповой и индивидуально работе с родителями; организация психолого-педагогического просвещения родителей; создание системы массовых мероприятий с привлечением родителей, работа по организации совместной общественно значимой деятельности и досуга родителей и

учащихся; выявление и использование в практической деятельности позитивного опыта семейного воспитания; внедрение в семейное и школьное воспитание традиций православной педагогики; оказание помощи родителям в формировании духовно-нравственного образа жизни семьи; использование различных форм сотрудничества с родителями-отцами, вовлечение их в совместную работу и творчество с детьми, социально-значимую деятельность, направленную на повышение их авторитета.

Тенденцией современного учебно-воспитательного процесса является личностный подход не только к учащимся, но и к их семье. Однако большинство школьных и классных мероприятий, направленных на социализацию ребенка, освещение и решение актуальных социальных проблем, по-прежнему проходят формально. Выражение В. Караковского «заурочевание воспитания» очень точно характеризует формализм, процветающий в современной школе: «урок мужества», «урок доброты», «урок этики» вместо создания среды для реального проявления мужества, доброты, вежливости. Поэтому мы говорим о необходимости активного взаимодействия педагогов, родителей и священнослужителей в решении вопросов нравственного воспитания школьников. Взаимодействие на всех уровнях – от личного контакта, до социально востребованных акций – создаст особое педагогическое пространство, способное изменить родительские стереотипы не только в отношении к Церкви, но и в отношении к нравственному воспитанию в целом.

Специалисты предлагают следующие действия для запуска механизма социально-педагогического взаимодействия родителей, школы и священнослужителей: создание «переговорной площадки», удобной для всех сторон; четкое выявление основания совместной деятельности (взаимные интересы, потребности, ресурсы); уточнение форм, методов и средств взаимодействия семьи, школы, Церкви; выбор среди них наиболее эффективных, приемлемых в каждой конкретной ситуации; фиксирование целей, задач, принципов сотрудничества; совместная разработка и реализация программ, планов и партнерских проектов семьи, школы и Церкви.

В ходе исследования, проведенного в период с 2012 г. по 2015 г. на базе общеобразовательных школ №5 и №2 г. Первоуральска Свердловской области среди 208 учащихся в возрасте 10-11 лет, (4 класс), и направленного на выявление оптимальных условий развития нравственных качеств младших школьников на уроках курса «Основы православной культуры», одним из важных условий было выделено взаимодействие с семьей учащихся.

Среди существующих подходов к развитию нравственных качеств личности мы выделяем: когнитивный подход Л.М. Архангельского и Н.И.Болдырева. Основным компонентом их концепции является нравственное просвещение, которое должно привести к нравственному сознанию; оценочно-эмоциональный подход (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, И.Ф. Харламов и другие). Суть подхода в главенствующей роли эмоций, в выработке собственных ценностных ориентаций; интегративных подход (В.В. Белоусова, Т.А. Ильина, А.П. Кондратюк) суть которого в том, что нравственные нормы воспринимаются не только рациональным мышлением, но и чувствами, а процесс нравственного воспитания требует учета когнитивного и чувственного; мировоззренческий подход (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Н.В. Савин и другие) предполагает формирование мировоззрения как ведущее условие формирования целостного нравственного представления личности; поведенческий подход (К.Н. Вентцель, Б.Т. Лихачев, Л.Н. Толстой) рассматривает нравственное воспитание как процесс формирования устойчивых сознательных навыков и привычек нравственного поведения, а также нравственного самоуправление в процессе жизнедеятельности; личностно-ориентированный подход (Ш.А. Амонашвили, В.С. Библер, А.В. Мудрик и другие) рассматривает личность как субъект педагогического воздействия со своим особенным внутренним миром, и утверждает, что методы и средства нравственного воспитания должны быть скорректированы с учетом личностных особенностей; целостный подход (О.С. Богданова, И.А. Каиров, С.В. Черепкова). Структурными компонентами подхода являются нравственное просвещение, развитие нравственных чувств, формирование навыков нравственного поведения, выработка нравственных оценок и отношений, интериоризации общечеловеческих ценностей и формирование мировоззрения, т.е. целостный подход предполагает единую систему структурных компонентов, которые являлись доминирующими в других вышеперечисленных подходах.

Для развития нравственных качеств младших школьников оптимальным будет целостный подход, который позволит не только дать представление о нравственных ценностях и сущности нравственных качеств в рамках православной культуры, но предполагает развитие навыков нравственного поведения, знакомство с православным мировоззрением.

Младший школьный возраст характеризуется желанием углубленного и личностного знания о мире; стремлением обрести мировоззренческие принципы на основе самостоятельного сопоставления информации; предпочтительностью общения со сверстниками, которое постепенно становится ведущим видом деятельности. Но главное, в этот период происходят постепенные качественные изменения в отношении с родителями и семьей; поиск авторитетов или референтной группы, поэтому как одно из наиболее значимых для формирования нравственных качеств в младшем школьном возрасте мы выдели «почитание родителей».

В возрасте 10-11 лет происходит активный поиск и расширение социальных связей человека. Ребенок стремится оторваться от семьи, выходит на новый уровень отношений с родителями. В этот момент важно укрепить в сознании ребенка связь с семьей, не допустить или по возможности сгладить «конфликт поколений». Формирование такого нравственного качества как почитание родителей – процесс, требующий активного вовлечения родителей в педагогический процесс. Необходимо помочь школьнику найти как можно больше «точек соприкосновения» с семьей, в отношениях с родителями, упрочнить существующую связь, для того чтобы, углубляя и расширяя свое знание о мире, «уходя» в иные социальные отношения, подросток не потерял «почву», сохранил уважение к семейным традициям и ценностям. Поэтому на данном возрастном этапе, кроме почитания родителей, следует уделять внимание формированию таких важных для дальнейшего развития нравственных качеств, как терпимость, умение соотнести реальность и свои представления о реальности, способность самоидентификации, гордость за культурное наследие Родины (в это время понятие «любовь к Родине» конкретизируется, информационно наполняется, становится обоснованной в сознании школьника).

«Основы православной культуры» как предмет культурологического цикла является площадкой для развития нравственных качеств младших школьников. Мы рассматриваем введение курса «Основы православной культуры» как попытку воссоздания целостного образа геокультурного пространства России. В системе школьного образования предмет «Основы православной культуры» становится метапредметом, связующим основанием успешного изучения и глубокого понимания гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе.

Целью опытно-поисковой работы являлось созданий условий для развития нравственных качеств младших школьников на уроках курса «Основы православной культуры». Условиями реализации цели, наряду с изучением православной художественной культуры, стало вовлечение родителей во все мероприятия классов, задействованных в опытно-поисковой работе.

Сотрудничество школы и семьи, духовенства прихода не должно исчерпываться педагогическим просвещением и материально-экономической поддержкой и носить формальный характер. Нашей задачей стало сделать родителей активными участниками не только воспитательного, но и учебного процесса, что, на наш взгляд, помогает справиться со «сложностью возраста», который переживают младшие школьники, нередко отдаляющиеся от своих родителей.

С учетом возрастных особенностей учащихся и цели курса было выделено четыре этапа формирования нравственных качеств младших школьников: пропедевтический, адаптивно-репрезентативный, учебно-деятельностный и итогово-результативный, каждый из которых предполагал свои особенности взаимодействия с родителями учащихся.

Пропедевтический (доучебной) этап – одно из важнейших условий учебно-воспитательного процесса. Перед организаторами курса «Основы православной культуры» стояла трудная задача – доказать, что данная дисциплина не нарушает светскости государства и образования, не является пропагандой православного вероисповедания, не несет в себе угрозы нарушения прав человека и ребенка, не порождает религиозную нетерпимость.

Важно было донести до родителей основную идею создания курса – трансляцию культурных ценностей и традиций русского народа, углубление и расширение знаний об истории России, объяснение основных ее закономерностей. Кроме того, необходимо было показать нравственный потенциал курса, его возможности в формировании высоких и традиционных для России духовно-нравственных качеств подрастающего поколения. Работа педагога, целью которого является нравственное воспитание учащихся, становится в несколько раз эффективнее, когда существует реальная поддержка от заинтересованных взрослых – близких ребенка, а так же когда осуществляется принципы единообразия, единства требований и педагогического воздействия в процессе обучения и воспитания. Предложенная нами идея пропедевтики среди родителей заключалась в предварительном предоставлении им информации по содержанию, цели и задачам курса.

В городе Первоуральске Свердловской области существует практика общегородских родительских собраний – мероприятий, инициатором которых является Управление образования и Первоуральское благочиние. Общегородские родительские собрания представляют собой открытое общение заинтересованных горожан-родителей и специалистов по вопросам образования. До начала нового учебного года для родителей будущих четвероклассников на городском родительском собрании нами была озвучена возможность выбора родителями модуля «Основы православной культуры» курса «Основы религиозных культур и светской этики», и организован обмен мнениями и информацией среди духовенства, родителей и педагогов, желающих преподавать данный курс. Родители были ознакомлены с основными педагогическими и организационными условиями преподавания нового предмета, среди которых: особая атмосфера организации учебно-воспитательного пространства, в котором проводятся занятия с учащимися; педагог, который проводит уроки по «Основам православной культуры», обладающий достаточным уровнем знаний о православной культуре и специалист в области искусства, а также в области методики преподавания дисциплин художественного цикла; привлечение к учебно-воспитательному процессу в рамках курса «Основы православной культуры», на всех этапах работы, от подготовительного до заключительного, родителей учащихся; спланированная обширная внеурочная работа; методическая работа с учащимися выстроенная таким образом, что бы занятия в классе, активная деятельность, игра чередовались друг с другом; учет индивидуальных особенностей учащихся, личностный подход в обучении и воспитании; а также формами и методами, которые будут использованы при изучении учащимися этой дисциплины: комплекс форм деятельности (классной и внеклассной) уроки-экскурсии, поисковые и библиотечные занятия, игра, собственно экскурсии, научно-практические конференции, организация и проведение праздников, организация периодического издания школьной газеты), методы (рассказ, объяснение, беседа, упражнение, соревнование, игра, оценивание, проверочный метод, метод нравственного итога) и т.д.

Следующим шагом этого же этапа в работе с родителями стало общение с ними во время школьных и классных родительских собраний: знакомство с конкретным педагогом, диалог между родителями и педагогом, между родителями и администрацией школы. Родители были ознакомлены с мероприятиями на учебный год и каждую четверть. Рассмотрим некоторые из них в рамках следующих этапов.

На адаптивно-репрезентативном этапе проводилась презентация курса учащимся. Благодаря поддержке со стороны родителей, их общению с детьми по поводу первых занятий процесс формирования мотивации, интереса к предмету стал более эффективным. В качестве примера можно привести первую экскурсию учащихся, педагога и родителей «Знакомство с православным храмом», которая состоялась в начале учебного года и помогла не только детям, но взрослым обрести общие впечатления от непосредственного общения с православной культурой. Экскурсию в храме желательно должен проводить священнослужитель, поскольку экскурсия – это не только знакомство с храмовым пространством, но и встреча с носителем православной культуры.

На учебно-деятельностном этапе продолжалось активное сотрудничество с родителями и духовенством города. Предложенные нами формы организации учебной и внеучебной деятельности по освоению «Основ православной культуры» (урок-экскурсия; урок-игра; выполнение домашних заданий; классные часы; работа по подготовке к научно-практическим конференциям и участие в них; организация внеклассных мероприятий (игр, творческих вечеров); подготовка праздников и участие в них; подготовка отчетных, праздничных или тематических стенгазет и т. д.) предполагали непосредственное участие в учебном процессе родителей. Так, например, при изучении темы «Мое православное имя», создании газеты «Земстии», учащимся требовалась помощь родителей в подборе дополнительных материалов, их оформлении. Также можно привести в пример экскурсию, включающую игровые элементы, «Царская семья в Екатеринбурге». Родители принимали непосредственное участие в посещении детьми библиотек города, в подготовке к тематическому вечеру «Духовная сокровищница монастырей» и т.д. Священнослужители храмов проводили консультации, встречи с педагогами и родителями, обсуждая подготовку к совместным мероприятиям.

На итогово-результативном этапе родители могли познакомиться с успехами своих детей, решить возникшие в ходе изучения курса проблемы, проконсультироваться у педагога и священника, оценить эффективность учебно-воспитательного процесса. Так, например, нами была предложена система «смайлов», которые обычно применяют пользователи Интернет-сети (чатов, форумов, ICQ). В Интернет-пространстве «смайлы» служат для выражения эмоций на письме, в печатных посланиях. Нами они были использованы с целью выражения оценочных эмоций педагога на выполнение учащимися заданий, а так же как дополнительный источник мотивации (учащиеся с удивлением обнаружили в тетрадях первые «оценки» такого рода, а затем с интересом ждали следующих «посланий» учителя). В конце каждой четверти родители могли увидеть результаты обучения своего ребенка в предложенной педагогом «сводной табли-

це смайлов». Также не ограничивалось непосредственное общение педагога, родителей, священнослужителей в рамках любого совместного мероприятия, в течение всего курса обучения.

Несмотря на то, что такое взаимодействие возможно и в рамках учебного процесса, когда родители имеют возможность посещать занятия курса, большой спектр форм совместных учебно-воспитательных мероприятий может обеспечить внеклассная деятельность, организованная педагогом курса и духовенством города. Взаимодействие родителей, педагога и учащихся, сближение детей и родителей, более внимательное участие родителей в жизни ребенка – все это важные задачи организации внеклассной деятельности в рамках курса.

Все это привело к активному вовлечению семьи в обучение и воспитание (в первую очередь нравственное) школьников. А это в свою очередь – к сближению родителей и детей, нахождению общих интересов, увлечений, тем для общения. Родители получили знания в области нравственного воспитания и по содержанию курса, стали проводить больше времени со своими детьми. Изменения в детско-родительских отношениях стали возможными благодаря организационно-педагогическим особенностям преподавания курса «Основы православной культуры»: опоре на воспитательный потенциал православной художественной культуры, которая в своих образах дает полное представление об истоках отношений человека с миром, с другими людьми (в том числе с семьей), с самим собой, предлагает универсальную систему нравственных, эстетических и поведенческих норм и идеалов, вмещает все проявления человеческого бытия.

Особенность организации социального партнерства школы, семьи и православного прихода по нравственному воспитанию младших школьников в рамках курса «Основы православной культуры» заключается в следующем. Это, прежде всего, системность: работа с родителями является важной частью методики развития нравственных качеств учащихся, обоснована и спланирована для каждого из ее этапов. Важным является этап пропедевтики, доучебной работы с родителями, одной из задач которого является возможность показать родителям, что они должны и способны принимать активное и эффективное участие в обучении и воспитании своих детей, могут оказать реальную помощь в освоении учебного материала; на адаптивно-репрезентативном этапе решаются задачи презентации курса «Основы православной культуры» учащимся, а педагогом и священнослужителями акцентируется внимание на артефактах православной культуры, особой культурообразующей роли православия для нашего Отечества; в рамках учебно-деятельностного этапа учащимся и их родителям предлагаются различные формы взаимодействия с приходом и знакомства с православной культурой; на итогово-результативном этапе организации работы с родителями по нравственному воспитанию младших школьников мы можем наблюдать гармонизацию отношений между социальными партнерами в решении задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Таким образом, организация работы с родителями младших школьников по нравственному воспитанию будет настолько эффективным, насколько согласованной будет работа семьи, школы, Церкви в этом направлении.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Данилюк Я.А., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования». – М.: Просвещение, 2009 – 23 с.
2. Зеньковский В., прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Свято-Владимирское братство, 1993. – 224 с.
3. Куломзина С.С. Наша церковь и наши дети. М., 2002. – 214 с.
4. Морозова В. Ю. Организация системы информирования родителей как инновация в школьном управлении. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-3.htm
5. Сурова Л.В. Искание высот. Сборник статей по вопросам духовного воспитания и развития личности. – Клин: «Троя», 2004. – 96 с.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
7. Хрестоматия по истории педагогики: в 4 т. / под общ. ред. С. А. Каменева. Т. IV. История русской педагогики с древнейших времен. М.: Просвещение, 1936.
8. Шестун Г., игумен. Православная педагогика. - М.: Православная педагогика, 2004. – 560 с.
9. Шеховцова Л.Ф. Концепция целостного развития человека в современной психологии и христианской антропологии: дисс. д-ра психолог. наук, Калуга, 2002. – 331 с.

УДК 378.147.88 + 159.99

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2016

**Петрова Марина Александровна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии и педагогики начального образования»
*Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)*

**Аннотация.** Цели российского высшего образования, в соответствии с образовательными стандартами подготовки бакалавров-педагогов, переориентированы на формирование у студентов умений решать задачи в области одного из видов будущей профессиональной деятельности и овладение соответствующими компетенциями. В связи с этим возникает необходимость спроектировать и апробировать систему условий и средств, способствующих формированию мотивации к овладению способами решения педагогических, научно-исследовательских, проектировочных и других задач. Отсутствие необходимой мотивации приводит к формальному усвоению отдельных профессиональных действий, которые в дальнейшем осуществляются вне связи с целями и условиями профессиональной деятельности. В то же время, сложившаяся в процессе обучения система внутренних мотивов профессиональной деятельности позволит бакалаврам не только успешно решать типовые задачи, но и творчески преобразовывать свою будущую деятельность в зависимости от меняющихся целей, требований, технологий, особенностей учащихся. Проектирование условий и средств формирования мотивации зависит от этапа овладения профессией. На первоначальном этапе эффективным средством может являться профессиональная проба. Профессиональная проба «Учитель начальных классов» осуществляется в рамках учебной практики на 1 курсе и проекта «Лаборатория начинающего учителя» на 2 курсе подготовки бакалавров профиля «Начальное образование». Профессиональные пробы направлены на моделирование и реализацию отдельных задач профессиональной деятельности. Содержание задач определяется как содержанием профессиональных функций, зафиксированных профессиональным стандартом педагога, так и собственно образовательным стандартом бакалавра по направлению «педагогическое образование». Профессиональные пробы предполагают диагностику и самооценку профессионально-важных качеств личности будущего учителя, оценку результатов пробы, а также содержательную оценку собственного профессионального опыта. Определение области своего знания и незнания, наличия или дефицита личностных качеств может способствовать возникновению смыслообразующих мотивов к овладению профессиональными компетенциями. Элементы неопределенности, неожиданности, новизны в ходе профессиональной пробы стимулируют интерес к профессии и являются мощным эмоциональным подкреплением возникающей мотивации.

**Ключевые слова:** подготовка бакалавров, профиль «начальное образование», мотивация, учебно-профессиональная деятельность, задачи педагогической деятельности, профессиональные функции, профессиональная проба.

# PROFESSIONAL TEST AS A WAY OF MOTIVATIONAL FORMATION DURING EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES FOR FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

© 2016

**Petrova Marina Aleksandrovna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychology and pedagogy of elementary education»
*Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)*

**Abstract.** In accordance with the educational training standards for bachelors of pedagogy, purposes of Russian higher education are refocused on the formation of students' skills to solve problems in the field of one's future career and achieve essential qualities. In those circumstances it is necessary to create and test a system of conditions and means, which must form incitation to solve different pedagogical, research, projecting and other problems. The lack of necessary motivation leads to the formal adoption of certain professional activities, which later is implemented without regard to purposes and conditions of professional activities. At the same time, internal motivation system of professional activities, which was established in the learning process, will allow bachelors not only to solve typical problems successfully, but also to transform their future activities in a new creative way, which would depend on changing purposes, requirements, technologies, characteristics of students. Creating conditions and means of motivational formation depends on the stage of professional acknowledgement. At the initial stage professional test can be an effective mean. Professional test called «Primary school teacher» takes place during the educational practice at the 1st year and the project called «Laboratory of beginning teacher» at the 2nd year of bachelor's training in «Elementary education» profile. Professional tests are aimed to simulate and actualize particular problems in professional activities. The contents of the tasks are defined both by contents of the professional functions stated by a professional teacher standard and bachelor's educational standard of Pedagogical Education. Professional tests are supposed to create a conditions, where it is possible to test and evaluate professionally important qualities of the future teachers, estimation of the results of the test and evaluation of future teacher's professional experience. Determination of the one's weak and strong sides, availability or shortage of personal qualities may contribute emergence of the semantic motives to master professional competences. Elements of uncertainty, surprise, and newness during professional tests stimulate interest towards future job and provide powerful emotional reinforcement of self-motivation.

**Keywords:** bachelors' training, «Elementary Education profile», motivation, educational and professional activities, means of pedagogical activity, professional functions, professional test.

В подготовке педагогов начальной школы в последнее десятилетие произошли существенные изменения и обозначились определенные проблемы. Цели российского высшего образования, в соответствии с образовательными стандартами подготовки бакалавров-педагогов, переориентированы на формирование у студентов умений решать задачи в области одного из видов будущей профессиональной деятельности и овладение соответствующими компетенциями. В связи с этим возникает необходимость спроектировать и апробировать систему условий и средств, способствующих формированию мотивации к овладению способами решения педагогических, научно-исследовательских, проектировочных и других задач. В качестве основания для постановки такой задачи выступают кардинальные и быстрые изменения системы педагогического образования.

В рамках общественного обсуждения направления развития педобразования на координационном совете учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы принят Проект концепции поддержки развития педобразования (14 января 2014г.), который ориентирует на преодоление ряда проблем на этапе входа в профессию, на этапе получения педагогического образования и на этапе удержания в профессии.

Так, на этапе подготовки педагогов выделены следующие проблемы: «неудовлетворительное качество подготовки выпускников, устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практику и стажировку, отсутствие деятельностного подхода в подготовке студентов, отсутствие связи между изучением учебных дисциплин и потребностями реальной школы, слабое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, плохое ресурсное оснащение учебного процесса в педагогических программах» [1]. Выделенные проблемы требуют постоянной модернизации как содержания подготовки будущих педагогов, методов обучения, так и психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки в соответствии с изменяющейся нормативной базой и реальной практикой.

Следует отметить все возрастающую роль стандартизации и нормативной регламентации как подготовки будущих учителей начальных классов, так и их профессиональной деятельности.

Разработаны стандарты высшего образования (ВО) по направлению педагогическое образование (так называемые стандарты 3+): уровень бакалавриата 44.03.01 – прикладной и академический бакалавриат с 1 профилем подготовки (4 года) и 44.03.05 − с 2-мя профилями (5 лет); стандарты ВО по направлению психолого-педагогическое образование 44.03.02. В рамках каждого из этих стандартов возможна подготовка учителя начальных классов. Все стандарты ([2, 3, 4]) включают перечень общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть учитель для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Содержание образовательных программ должно обеспечивать готовность будущих педагогов к реализации федерального стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Отличительной особенностью стандартов общего образования последнего поколения является их построение на основе системно-деятельностного подхода, который требует построения такой системы деятельности образовательного учреждения и конкретного учителя, которая гарантировала бы достижение личностных, метапредметных и предметных результатов НОО [5].

При формировании программы профессионального образования мы также учитываем положения Профессионального стандарта педагога [6], в котором указаны трудовые функции учителя, соответствующие им действия, умения и знания и Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, включающих перечень должностей педагогических работников и их квалификационные характеристики [7].

Правительством РФ реализуется “дорожная карта”[7], которая предполагает постепенный переход на систему эффективных контрактов в сфере образования, которые предполагают оценку деятельности учителя начальных классов в зависимости от достижения учащимися результатов ФГОС НОО.

Анализ нормативной базы показывает, что содержание и качество подготовки учителя начальных классов должно соответствовать следующим требованиям:

1. Формировать компетенции, заложенные в стандарте профессионального образования. Вариативность стандартов и моделей подготовки требует специального анализа содержания компетенций, овладение которыми выступает в качестве предполагаемого результата профпродготовки.

2. Овладение компетенциями в ходе профподготовки должно обеспечивать выполнение трудовых функций и соответствие квалификационным требованиям к должности учителя.

3. Содержание компетенций должно обеспечивать достижение личностных, предметных и метапредметных результатов начального образования.

4. Выпускник должен понимать, чем определяется эффективность его деятельности и должен быть готов работать в перспективе в рамках эффективного контракта.

Таким образом, мы видим тенденцию к все большему нормированию профессиональной деятельности, а перспективы профессиональной карьеры все более будут связаны с результатами профессиональной деятельности. Несомненно, эта тенденция не может не отразиться на содержании профессиональной подготовки, методах обучения, характере отношения студентов к учебной деятельности.

Наш опыт показывает, что уровень и характер мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих учителей, как правило, не соответствует этим изменениям.

В научной литературе также отмечается подобное явление. Так Т.О. Гордеева указывает, что в последнее время наблюдается падение общего уровня внутренней мотивации учебной деятельности и описывается феномен различия сильных и слабых студентов не по уровню интеллекта, а по силе и характеру мотивации [9, с.26]. Л.С. Гринкруг акцентирует внимание на том, что стать субъектом собственной деятельности студент сможет, только если он будет обладать устойчивой мотивацией к учебной деятельности, а «познание и самоизменение станут его личными ценностями», поскольку позволять решать задачи все более усложняющейся социальной практики [10, с.180], а от себя добавим: и все более усложняющейся профессиональной практики, связанной с ужесточающимся её нормированием.

Отсутствие необходимой мотивации приводит к формальному усвоению отдельных профессиональных действий, которые в дальнейшем осуществляются вне связи с целями и условиями профессиональной деятельности. В то же время, сложившаяся в процессе обучения система внутренних мотивов профессиональной деятельности позволит бакалаврам не только успешно решать типовые задачи, но и творчески преобразовывать свою будущую деятельность в зависимости от меняющихся целей, требований, технологий, особенностей учащихся.

Мы предположили, что эффективным может быть обращение к профессиональной практике, как пути формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности, а в качестве необходимого условия мы использовали метод профессиональных проб.

Опыт организации профессиональных проб в подготовке учителя начальных классов описан в ряде работ [11, 12], на наш взгляд, его ценность заключается в технологии формирования определенных профессиональных действий, он направлен на «*профессионализацию подготовки педагога,* т.е. такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность, в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами - профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования (ФГОС ОО)» [12].

При этом, как отмечает А.А.Марголис, необходимо избежать ряда рисков:

- «превалирование утилитарно-методической составляющей подготовки в ущерб исследовательско-теоретической, при которой во главу угла ставятся, прежде всего, методы, методики и конкретные приемы работы учителя вне контекста анализа ситуации развития ученика, класса и глубокого владения предметным содержанием изучаемого предмета;

- риск декомпозиции сложной по составу, но единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога, на отдельные профессиональные действия, из которых она состоит;

- третий риск заключается в том, что сама по себе

сформированная инструментальная готовность к осуществлению профессиональных действий не обеспечивает автоматически вхождение в профессиональное сообщество» [12].

На наш взгляд, чтобы избежать таких рисков и формировать смыслообразующие внутрипрофессиональные мотивы, необходимо выделить систему метазадач, обеспечивающих в ходе различных этапов подготовки переход от учебной деятельности будущего учителя начальных классов к квазипрофессиональной и собственно-профессиональной [13,14].

Решение метазадачи происходит на протяжении всего периода подготовки и охватывает как теоретическую, так и практическую подготовку.

В ходе теоретической подготовки на основе разработки теоретических моделей решения профессиональных задач студенты определяют теоретические принципы и обобщенные способы действий по решению профессиональных метазадач, а в ходе практической подготовки применяют их для решения различного спектра практических задач, т.е. осуществляют профессиональную пробу.

Профессиональные пробы в подготовке будущего учителя мы проектируем на основе разработанного нами алгоритма, включающего формулировку метазадач профессиональной подготовки, соотнесение их с компетенциями, подлежащими освоению в ходе профподготовки, с функциями профессиональной деятельности, построение системы частных теоретических задач и системы профессиональных проб в учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

Рассмотрим данный алгоритм подробнее на примере одной из метазадач:

1. Метазадача на овладение обобщенным профессиональным действием по построению образовательного процесса в начальной школе с позиции развития личности младшего школьника и достижения им предметных, метапредметных и личностных результатов.

2. Профессиональные компетенции, которыми должен овладеть будущий учитель начальных классов в соответствии с ФГОС ВО по направлению 44.03.01:

- готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
- способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;
- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета.

3. Трудовые функции, успешной реализации которых способствует решение данной метазадачи: обучение; педагогическая деятельность по реализации программ начального образования.

4. Построение системы частных теоретических задач и профессиональных проб.

Соотношение компонентов алгоритма представлено в табл.1.

Профессиональная проба «Учитель начальных классов» осуществлялась в рамках учебной практики на 1 курсе и проекта «Лаборатория начинающего учителя» на 2 курсе подготовки бакалавров профиля «Начальное образование». Профессиональные пробы были направлены на моделирование и реализацию отдельных задач профессиональной деятельности. Содержание задач определялось как содержанием профессиональных функций, зафиксированных профессиональным стандартом педагога, так и собственно образовательным стандартом бакалавра по направлению «педагогическое образование». Профессиональные пробы предполагали диагностику и самооценку профессионально-важных качеств личности будущего учителя, оценку результатов пробы, а также содержательную оценку собственного профессионального опыта.

Таблица 1 - Алгоритм проектирования профессиональных проб по решению метазадачи по построению образовательного процесса в начальной школе

| Трудовая функция | Формируемые компетенции | Частные теоретические задачи | Профессиональные пробы (ПП) |
|---|---|---|---|
| Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования | готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов | 1.Проектирование образовательного процесса на основе ФГОС НОО с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной<br>2.Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования<br>3.Формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе<br>4. Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста.<br>4.Корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов.<br>5.Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды | 1.ПП по разработке программы развития образовательной организации (учебная практика: работа с кейсами, включающими различные программы развития начальной школы)<br>2. ПП по формированию метапредметных компетенций (разработка и реализация урока на деятельностной основе)<br>3. ПП: работа с документацией по мониторингу образовательных результатов.<br>4. ПП: Анализ урока учителя с позиции достижения запланированного результата.<br>5. ПП: анализ социальной позиции младших школьников на уроке. |
| | способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета. | | |
| Обучение | готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов | Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы | 1. ПП: анализ программы учителя по одной из учебных дисциплин (окружающий мир, математика, русский язык, литературное чтение и т.д.) |
| | способность использовать современные методы и технологии обучения | Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО | 2. ПП: анализ методов обучения и технологии урока с точки зрения достижения запланированных результатов |
| | | | 3. ПП: Проектирование урока с точки зрения выбора методов и технологии обучения с точки зрения достижения запланированных результатов. Проведение данного урока. |
| | способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета. | 1.Построение плана урока на деятельностной основе.<br>2.Организация и осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися<br>3.Формирование УУД на уроке.<br>4.Формирование учебной мотивации. | ПП по работе с документами, регламентирующими оценочную деятельность учителя.<br>ПП по проектированию и и реализации программы контроля и оценки учебных достижений.<br>ПП: применения приемов активизации познавательной деятельности и формирования учебной мотивации.<br>ПП: проведение урока по решению учебной проблемы. |

Анализ рефлексивных дневников студентов по результатам профессиональных проб показал следующее:

Сдвиг мотивов от внешних к внутренним, от ориентации на оценку к стремлению овладеть именно умением решать профессиональные задачи.

Изменения отношения к теоретическим знаниям и изучению документов, повысилось понимание необходимости владеть этими средствами.

Рост тревоги из-за кризиса компетентности и понимания сложности профессиональных задач.

Таким образом, основным выводом нашей работы явилось то, что определение области своего знания и незнания, наличия или дефицита личностных качеств в ходе профессиональной пробы способствовало возникновению смыслообразующих мотивов к овладению профессиональными компетенциями. Элементы неопределенности, неожиданности, новизны в ходе профессиональной пробы стимулировали интерес к профессии и явились мощным эмоциональным подкреплением возникающей мотивации.

В качестве перспективы мы рассматриваем разработку методов и организационных форм, позволяющих обобщать результаты профессиональных проб, что позволит сформировать обобщенные способы профессиональных действий, теоретическое отношение к собственному опыту и мотивы к овладению теоретическими знаниями как более эффективным инструментом по сравнению с частными практиками.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Проект концепции поддержки развития педобразования (14 января 2014г.) [Электронный ресурс].

Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция поддержки развития педагогического%20образования.doc . (дата обращения: 5.08.2016)

2. Приказ Минобрнауки «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата)» от 4 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94(дата обращения: 30.08.2016)

3. Приказ Минобрнауки «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование с двумя профилями подготовки (уровень бакалавриата)» от 9 февраля 2016 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf (дата обращения: 30.08.2016)

4. Приказ Минобрнауки «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование» от 14 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf (дата обращения: 30.08.2016)

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» С изменениями и дополнениями от:26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая, 31 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа:http://base.garant.ru/197127/#friends. (дата обращения: 30.08.2016)

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html (дата обращения: 10.08.2016)

7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»»[Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html(дата обращения: 10.08.2016)

8. Распоряжение Правительства РФ от 30 апреля 2014 г. № 722-р О плане мероприятий («дорожную карту») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Режим доступа: ГАРАНТ.РУ: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70550418/#ixzz4IwN7ipYX. (дата обращения: 17.08.2016)

9. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия реализации: дис. … д-ра психол.наук: 19.00.07/ Гордеева Тамара Олеговна. М., 2013. 444 с.

10. Гринкруг, Л.С. Концептуальный анализ мотивации участников образовательной деятельности вуза/ Гринкруг Л.С.// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Вып.№ 136/ 2010. С. 174-187.

11. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.

12. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml (дата обращения: 10.08.2016).

13. Петрова М.А. Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности в процессе подготовки учителей начальных классов: дис. … канд. психол.наук: 19.00.07/ Петрова Марина Александровна. Иркутск, 1998. 166 с.

14. Петрова М.А. Профессиональная проба в подготовке учителя начальных классов// Развитие начального образования в период институциональных и социокультурных трансформаций. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск, 2015. С. 183-191.

УДК 378

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

**Платонова Раиса Ивановна,** доктор педагогических наук, профессор
**Шкурко Наталья Сергеевна**, кандидат философских наук, доцент
**Лукина Тамара Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент
**Парфенов Иван Янславович,** магистрант
*Северо-Восточный федеральный университет, Якутск (Россия)*

**Аннотация.** Современный этап развития отечественного высшего профессионального образования требует, чтобы уровень информационно-технологической подготовки преподавателей, в том числе и преподавателей физической культуры, позволял им успешно применять информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для решения профессиональных задач. Используя дидактические возможности ИКТ (создание электронных образовательных ресурсов, взаимодействие on-line, компьютерная визуализация, интерактивный диалог, автоматизация контроля результатов обучения) будущий учитель активно совершенствуется в профессиональном плане, углубляет общепрофессиональные педагогические и информационные компетентности. Электронно – образовательные ресурсы - аттрактивная форма для коллективной и самостоятельной информационной учебной деятельности студентов, обеспечивающая им на более высоком уровне индивидуализацию и интенсификацию обучения, и для преподавателей, дистанционно осваивающих новые контенты и практики.

**Ключевые слова:** будущий учитель, компьютерные программы, электронный образовательный ресурс, информатизация образования, облачные технологии, оболочка Moodle, аттрактивная форма для самостоятельной информационной учебной деятельности**.**

# MODERN TECHNOLOGIES IN EDUCATION HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2016

**Platonova Raisa Ivanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor
**Shkurko Natalia Sergeevna,** candidate of philosophy sciences, associate professor
**Lukina Tamara Nikolaevna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor
**Parfenov Ivan Yanislavovich**, master
*North-Eastern Federal University (NEFU), Yakutsk (Russia)*

**Abstract.** Modern stage of development of domestic higher professional education requires that the level of information technology training of teachers, including teachers of physical culture, allowed them to successfully apply information and communication technologies for solving professional tasks. Using the didactic potential of ICT (the creation of electronic educational resources, interaction on-line, computer visualization, interactive dialogue, the automation of the control of learning) the teacher of physical culture is actively being improved in the professional plan, furthers the sports-pedagogical and information competence. ESM - attractive form to a collective self-information and educational activity of students, providing them at the higher level of individualization and the intensification of training, and for teachers, the remotely developing new content and practices.

**Keywords:** teacher, computer programs, electronic educational resources, education Informatization, cloud computing, shell Moodle, attractive form of information for self-learning activities.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Национальные проекты по развитию здоровья нации, современные ФГОС в системе общего, дошкольного, инклюзивного образования, изменения в учебных планах всех направлений российских вузов, жесткие требования ФГОС ВО 3+ к теоретическим знаниям и практикоориентированным умениям выпускников определяют знаковую роль будущих педагогов в формировании личностных ключевых компетенций у детей. Масштабное внедрение информационных и коммуникационных технологий в различные сферы деятельности общества выдвигает в качестве нового требования к личности и профессиональной деятельности педагога медиакомпетентность.

*Методы и организация исследования.* Методологическую основу статьи составили методы научного познания: системный, теоретический (изучение и анализ научной литературы в области информационных технологий, философии, педагогики; аналитический метод оценки качества организации образовательного процесса на базе информационных технологий); сравнительный анализ.

*Цель данной статьи* - теоретическое обоснование необходимости повысить у будущих педагогов уровень использования дидактических возможностей компьютерных и информационно-коммуникативных технологий.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Новым требованием к личности и профессиональной деятельности вузовского педагога в условиях информатизации образования выступает компетентность в сфере информационно-коммуникационных технологий. Л.В.Чернобай, анализируя практики профессиональной деятельности преподавателей вуза, указывает, что даже высокий уровень предметно-методической подготовки педагогических кадров не обеспечивает ожидаемого обществом результата обучения [1]. Причина - большая часть современных педагогов не владеет информационными технологиями в степени, достаточной для создания современных обучающих систем, что приводит к отставанию отечественного образования в рациональной информатизации современного учебного процесса и снижению его качеству.

Для реализации новых целей и содержания инновационного образовательного процесса образования, инсталлированного в информационную образовательную среду, будущих учителей необходимо целенаправленно – на факультетах повышения квалификации, «Школах молодого педагога», тематических курсах - готовить к разработке, проектированию и применению электронных образовательных ресурсов.

Электронный образовательный ресурс, - определяется Э.А. Первезенцевой - как совокупность информационных и практико-ориентированных ресурсов, контролирующих материалов, обеспечивающих учебный процесс по изучению дисциплины [2]. У Александровой Н.В. электронный образовательный ресурс – важнейший компонента информационно - компьютерных технологий - компетентность преподавателя [3].

Во многих материалах исследователей электронные

образовательные ресурсы трактуются как научно-педагогические, учебно-методические материалы, представленные в виде электронных средств образовательного назначения, реализующих дидактические возможности ИКТ [4-11]. Преимуществами ЭОР по сравнению с традиционными средствами обучения являются мультимедийность, интерактивность, доступность, универсальность [12-14].

На практике из числа электронных образовательных ресурсов используются в основном те (повышение наглядности, оперативный контроль, тренинг типовых умений, повышение интерактивности), которые «лежат на поверхности» и наиболее просто реализуемы» [4]. Так, технологизация электронного образования зачастую сводится к механическому переносу на электронные носители текстов из традиционных бумажных учебников и методических пособий, комплектов тестов.

Зачастую свою роль в создании электронных образовательных ресурсов преподаватели видят в предоставлении образовательного содержания для программистов, IT-специалистов, которые являются на сегодняшний день «основными» авторами электронных обучающих ресурсов без учета педагогической и эргономической составляющей, что резко снижает эффективность создаваемого интеллектуального продукта.

С приходом в российские вузы студентов нового поколения - «поколения гаджетов», - воспринимающих мир с экранов, привыкших к клиповой форме подачи информации, доступности получения информации, визуализации учебного материала, преподаватель сталкивается с необходимостью строить собственные учебные курсы не только в традиционной форме (практические занятия, тренировки, стимулирующие физическое развитие студентов), но и обеспечить продвинутым пользователям Сети яркий и доступный контент, самому овладеть умениями создания электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и тестов on-line для повышения качества обучения.

Реализуя дидактические возможности информационно-компьютерных технологий (создание электронных образовательных ресурсов, взаимодействие on-line, компьютерная визуализация, интерактивный диалог, автоматизация контроля результатов обучения) преподаватель активно совершенствуется в профессиональном плане, углубляет собственные профессионально - педагогические и информационные компетентности.

Для создания учебно-методических комплексов дисциплин используются программные среды - Microsoft, Google, Dropbox, СДО Moodle, Youtube и т.п. Возможности данных программных сред позволяют осуществлять учебную деятельность в режиме реального времени.

*Облачные технологии.* В последние годы в учебном процессе отечественной высшей школы интенсивно осваиваются новые виртуальные образовательные среды, предполагающие распределенную и удаленную обработку и хранение данных [15-21]. Такая парадигма работы с данными получила название облачные технологии.

Наиболее перспективные приложения облачных технологий в учебном процессе вуза - это доступ к образовательным ресурсам, хостинг информационных ресурсов и управление в системе образования.

Использование пакета Microsoft Office в учебном процессе обеспечивает возможность создания, редактирования документов, интерактивных презентаций, электронных журналов и издательских систем.

Система дистанционного обучения Moodle используется как для очного, заочного, так и для дистанционного обучения, предоставляя возможность учитывать требования ФГОС при организации обучения [22-25]. Система имеет богатый и удобный инструментарий для организации учебного процесса: электронные лекции с техникой «обратной связи», заданий в тестовой форме, инструменты совместной работы (Wiki), глоссарий и средства обратной связи (чат, форум), которые могут быть использованы в обучающих целях.

Популярный видеохостинг Youtube также является незаменимым помощником преподавателя в проведении учебных занятий, семинаров и практикумов.

*Облачные хранилища.* Позволяют обмениваться материалами в режиме on-line и of-line.

Преимущество облачного хранилища - совместный доступ к информации: обучаемый может организовать папку, доступ к которой будет открыт и для преподавателя, и для студента. В созданной преподавателем папке размещаются дидактические материалы, графики занятий, тесты и задания. Преподаватель контролирует процесс выполнения заданий, регулирует и корректирует учебную и спортивно-тренировочную деятельность студента. Применение данной технологии позволяет повысить надежность хранения файлов.

Сервисы Google позволяют создавать документы, таблицы, календари и т.д. он-лайн редактирование документов.

Dropbox- это облачная система хранения информации в форме папок или файлов, что дает быстрый, комфортный и безопасный доступ с любого ПК или мобильного устройства по аккаунту пользователя.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Отсюда следует, что для формирования профессиональных качеств современного преподавателя вуза, необходимых ему для разработки и применения электронных образовательных ресурсов, осуществления профессионального самообразования на основе средств информационно-компьютерных технологий - необходимо усовершенствовать существующую систему повышения квалификации преподавателей, сделав освоение дидактических возможностей компьютерных программ значимым в профессиональном плане, как и повышение личностных способностей.

Для формирования информационных компетенций научно-педагогических работников вуза предлагается:

Организовать трехуровневые элективные курсы повышения квалификации, рассчитанные на преподавателей с разными уровнями пользовательских умений с объемом 72 и 144 часа по технологиям создания ЭОР, Moodle, «Облачным технологиям в образовании», «Инструментальным средствам ИКТ» (системы управления базами данных, электронные таблицы, текстовые, графические редакторы, презентационные системы, программные средства автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и др.). Структура и содержание читаемых курсов повышения ИКТ-компетентности строятся с учетом пользовательских умений, профессиональных потребностей занимающихся. Характерная особенность таких курсов – адаптация, большое количество практикоориентированных занятий, индивидуальная траектория обучения, наличие тьютора.

2. Самостоятельные занятия с обучающими программами, которые находятся в Интернете.

3. Стажировка преподавателей в других вузах, имеющих передовые наработки в данной области.

В условиях масштабного использования в учебном процессе российских вузов информационно-компьютерных технологий важным требованием к личности и профессиональной деятельности вузовского педагога выступает его компетентность в сфере информационно-коммуникационных технологий. Учитывая высокие требования, заложенные ФГОС к воспитанию и развитию студентов, для достижения требуемых новых образовательных результатов в новой образовательной среде необходимо целенаправленно готовить преподавателей в условиях факультетов повышения квалификации, внутривузовских курсов и факультативов к созданию электронных образовательных ресурсов – от ЭОР информационно-справочного характера до ЭОР индивидуальной методической системы обучения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Чернобай Е.В. Подготовка учителя к разработке электронных образовательных ресурсов в системе повышения квалификации //Педагогическая информатика. – 2010 - № 3. С. 46-52.
2. Первезенцева Э.А. Создание электронного образовательного ресурса как эффекетивного средства реализации самостоятельной учебной деятельности // Омский научный вестник. – 2009. - № 1-75.
3. Александрова Н.В. Формирование информационной компетенции будущих учителей // Образование и наука : Известия Уральского отделения Российской Академии образования. – 2007. − № 5 (47). – С. 63-69.
4. Бородачев С.А. Изучение дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» в системе электронного обучения - Тула: Изд-во ТГПУ им. JI.Н. Толстого, 2009. – 88с.
5. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.
6. 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.
7. 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.
8. Брыксина О.Ф. Создание открытого образовательного пространства на основе облачных технологий // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2 (3). С. 19-22.
9. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.
10. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.
11. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.
12. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.
13. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.
14. 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.
15. Петрухина Е.Н., Зубренкова О.А. «Облачные технологии 1С» – направление работы для учебного процесса института // Вестник НГИЭИ. 2013. № 5 (24). С. 50-56.
16. Куликова Е.В. Педагогическое сопровождение научно-исследовательской работы студентов педвузов в процессе выполнения курсовой работы с использованием облачных технологий // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 22-25.
17. 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.
18. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34-36.
19. Голубничая Л.А. Развитие образовательных технологий в высшей школе (конец XX - начало XXI века) // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 53-57.
20. Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии» в рамках информационных технологий в обучении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 54-60.
21. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 85-87.
22. Морозова И.Г. Повышение инфокоммуникационной компетенции преподавателей в проектах дистанционного обучения иностранных студентов // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 79-80.
23. 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.
24. Бутахина Л.А. Использование информационно-образовательных технологий при обучении студентов экономических направлений (на примере английского языка) // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2014. № 3 (35). С. 136-141.

УДК 37.013

# ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО РИСКОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА БЕЗОПАСНОГО ДЕТСТВА В ЖИЗНЕННОМ МИРЕ РЕБЕНКА

© 2016

**Погодаева Маргарита Викторовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры географии и безопасности жизнедеятельности
**Шеметова Анна Анатольевна,** старший преподаватель кафедры географии и безопасности жизнедеятельности
*Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)*

**Аннотация.** Развитие пространства безопасного детства направлено на снижение угроз для жизни и здоровья ребенка и происходит в процессе взаимодействия внешней среды и внутреннего мира ребенка, присвоения ребенком культуры безопасности. В ходе эксперимента проведен анализ компонентов культуры безопасности ребенка в 11 дошкольных образовательных учреждениях, факторы влияющие на ее развитие, выявлены признаки ее сформированности у ребенка-дошкольника, показана связь этого параметра с уровнем экологического и социального рисков. Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, отражает изменения в ценностной, когнитивно-познавательной и поведенческой сфере детей, повышение их рефлексивной позиции по отношению к своей безопасности и к себе как к субъекту культуры, что позволяет говорить об успешном становлении культуры безопасности детей в ходе формирующего эксперимента. Условия внешней среды оказывают непосредственное влияние на становление культуры безопасности в жизненном мире ребенка. Высокие экологические риски выступают мотивом к формированию адаптивных реакций, в том числе безопасного поведения. Неблагоприятные экологические условия способствуют становлению культуры безопасности ребенка, а неблагоприятные социальные факторы напротив, тормозят ее развитие. Эффективность здоровьесбережения достоверно выше на территориях, где природные и техногенные факторы создают высокие угрозы для здоровья детей. Адаптивно-развивающая среда образовательного учреждения служит условием адаптации ребенка-дошкольника к социуму и сохранения его здоровья.

**Ключевые слова:** пространство безопасного детства, жизненный мир ребенка, безопасность дошкольника, экологический риск, социальный риск, культура безопасности

# INFLUENCE OF ECOLOGICAL AND SOCIAL RISKS ON FORMATION OF SAFE CHILDHOOD AREA IN THE CHILD'S VITAL WORLD

© 2016

**Pogodaeva Margarita Viktorovna,** candidate of biological sciences, assistant professor of the chair «Geography and life safety»
**Shemetova Anna Anatolievna,** associate professor of the chair «Geography and life safety»
*Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)*

**Abstract.** Development of the safe childhood area is directed on decrease in threats for child's life and health and occurs in the course of interaction of an environment and kid's private world, and also in assignment of the safety culture. During the experiment the analysis of safety culture's components of the child is carried out in 11 preschool educational institutions, the forming signs of preschooler's safe culture are revealed; the connection of this parameter with level of ecological and social risks is shown. The analysis of the results received during the experiment, reflects changes in valuable, cognitive-informative and behavioral sphere of children, increase of their reflective position in relation to the safety and to itself as to the subject of culture that allows speaking about successful formation of children's safety culture during forming experiment. Environment conditions make direct impact on formation of safety culture in the child's vital world. High ecological risks act as motive to formation of adaptive reactions, including the safe behavior. Adverse ecological conditions promote formation of children's safety culture, while adverse social factors decelerate its development instead. Technological and social threats raise stimulate educational institution to develop health-saving technologies

**Keywords:** the safe childhood area, the child's vital world, safety of the preschooler, ecological risk, social risk, safety culture.

Рассматривая в целом ситуацию в современном российском обществе с точки зрения ее безопасности для физического, нравственного и психического развития ребенка, можно найти в ней значительное количество факторов риска, которые представляют угрозу для жизни и здоровья детей. Для снижения существующих угроз необходима специальная деятельность, условия и отношения, направленные на обеспечение безопасности ребенка, т.е. пространство безопасного детства [1]. В многочисленных исследованиях показано, что безопасность образовательной среды связана с психическим здоровьем педагогов и их воспитанников [2, 3, 4]. Исследователи выделяют совокупность социально-психологических факторов, создающих благоприятные условия для безопасного развития ребенка [5, 6]. Среди них качество окружающей среды, уровень и качество образования, социальные условия, ценности, личностные качества, состояние психического и физического здоровья, культура педагога и его личностные качества [7, 8, 9, 10].

Под пространством безопасного детства, мы понимаем характеристики жизненного мира ребенка, включающие совокупность действий, условий и отношений, обеспечивающих его физическую и психологическую безопасность, социально-культурный феномен, заключающийся в накоплении психологических новообразований, возникающих в процессе социализации, в результате приобретения навыков безопасного взаимодействия ребенка с физическим и социальным миром, со взрослыми и другими детьми, освоения им социокультурных норм безопасной жизнедеятельности, саморегуляции и самоорганизации, осознания социальных и духовных ценностей и смыслов (рисунок 1.)

Пространство безопасного детства отражает особенности текущей социально-экономической, политической ситуации, общественного устройства, нравственных и моральных устоев, ментальности и культуры, особое состояние социального развития ребенка, возникающее в процессе присвоения культуры безопасности.

Развитие пространства безопасного детства направлено на снижение угроз для жизни и здоровья ребенка и может быть достигнуто 1.) созданием физических условий безопасного развития; 2) гармонизацией отношений ребенка с взрослыми и сверстниками; 3) в процессе присвоения культуры безопасности взрослыми, окружающими ребенка (педагогами, родителями) и во взаимодействии со взрослыми самими детьми.

При этом выстраивается мировоззренческая позиция, ориентированная на гуманистические и экологические ценности, ценности жизни и здоровья, развиваются навыки безопасного взаимодействия с окружающим миром.

Рисунок 1 - Понятие пространства безопасного детства

Как соотносится пространство детства и жизненный мир ребенка? Мы полагаем, что это близкие понятия, неоднократно попадавшие в поле зрения ученых Д. Н. Узнадзе - транссубъективное пространство, А. Н. Леонтьев - многомерный мир, К. Левин - жизненное пространство, Л. С. Выготский - смысловое поле, Ф. Е. Василюк - жизненный мир, В. Е. Клочко - многомерное пространство жизни [11, 12, 13, 14]. Е. Н. Некрасова выделяет три этапа становления жизненного мира человека: предметное пространство, смысловое поле, пронизанная ценностями действительность [15]. Л. С. Выготский полагал, что многомерный мир человека располагается между субъективной и объективной реальностями, между «духом и материей» [12]. Ф. Е. Василюк также выделяет в жизненном мире человека его внешние и внутренние составляющие [11]. Психика (внутренний мир), по мнению В. Е. Клочко, самый мощный из механизмов избирательности, превращающий «мир в себе» в «мир для нас», переводящий проблемы внешнего мира в деятельность внутреннего [13]. Т. А. Климонтова рассматривает внутренний мир человека, как «двухуровневую психологическую систему, которая является открытой к обмену с внешним миром, имеет способность к самоусложнению и самоорганизации посредством продуцирования новообразований и опоры на них в последующем» [16]. На наш взгляд, культура безопасности ребенка является тем новообразованием, которое формируется во внутреннем мире ребенка под воздействием внешних условий , специально организованной деятельности по ее развитию.

Из всего жизненного мира ребенка пространство безопасного детства выделяется как составляющая, где социально-психологические и экологические угрозы могут быть уменьшены и, соответственно, снижены риски для физического и психического здоровья детей, их безопасного развития.

Рисунок 2 - Встроенность пространства безопасного детства

Наиболее распространенными угрозами для ребенка являются физическое и психологическое насилие со стороны взрослых, в том числе родителей и педагогов, асоциальных взрослых, «неблагополучных» сверстников; отсутствие рядом с ребенком социально ответственного взрослого; информационное загрязнение пространства детства; компьютерная игровая зависимость; открытость территории (закрытость пространства: замки, ограждения, камеры наблюдения, сигнализация дают ощущение защищенности); антропогенное загрязнение воздуха; качество пищи; автомобильный транспорт; опасные животные; климатические характеристики территории; чрезвычайные ситуации природного, техногенного и социального характера.

Развитие навыков безопасного поведения происходит на основе уже сформированной иерархии ценностей, при этом существенное влияние на этот процесс могут оказывать угрозы, существующие в данном конкретном месте.

Нами был проведен анализ сформированности компонентов культуры безопасности ребенка в одиннадцати дошкольных образовательных учреждениях Иркутской области, в которых в течение трех лет апробировалась комплексная программа «Моя безопасность в большом мире» [17, 18]. В каждом из разделов программы была организована образовательная деятельность, по итогам которой проводилась беседа, игра, развлечение, рисуночный тест. Оценивание производилось в течение года. В контрольной группе диагностика была проведена в начале и конце эксперимента

Выявлены следующие признаки культуры безопасности ребенка:

– поведенческие: наличие навыков защиты себя от угроз, исходящих от внешних и внутренних источников; безопасное взаимодействие с людьми и природными объектами, регуляция собственного поведения;

– социально-психологические: ценностное отношение к окружающему миру, его активное сохранение; ценностное отношение к жизни и здоровью; гармоничное взаимодействие с людьми; альтруистические мотивы поведения; личная ответственность за принимаемые решения; толерантность, гуманное отношение к людям и всему живому.

Мы изучили, в какой мере реально существующие опасности в том или ином районе мотивируют детей и педагогов к выработке навыков безопасного поведения (таблица 1).

Здоровьесберегающие технологии используются во всех дошкольных учреждениях, где внедрялась программа, но эффективность здоровьесбережения достоверно выше на территориях, где природные и техногенные факторы создают высокие угрозы для здоровья детей. Также в ДОУ на этих территориях шло успешнее освоение алгоритма действий в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера.

Таблица 1. Связь характера региональных рисков с уровнем развития навыков в области безопасности дошкольников

| Разделы программы «Моя безопасность в большом мире» | МДОУ территорий с высоким экологическим, природным и техногенным риском г.Братск | МДОУ территорий с высоким природным риском г.Киренск | МДОУ территорий с высоким социальным риском г.Нижнеудинск | МДОУ территорий с низким и средним уровнями экологического, природного и техногенного риска г.Иркутск |
|---|---|---|---|---|
| Здоровьесбережение | 4,8 | 4,7 | 4,1 | 4,1 |
| Психологическая безопасность | 4,5 | 4,4 | 4,1 | 4,1 |
| Пожарная безопасность | 4,5 | 4,0 | 3,8 | 3,2 |
| Безопасность в быту | 4,0 | 4,0 | 3,5 | 3,5 |
| Безопасность на дороге, в транспорте | 4,8 | 3,5 | 3,8 | 4,7 |
| Экологическая безопасность | 4,8 | 4,0 | 3,8 | 4,0 |
| Безопасность в чрезвычайных ситуациях | 4,5 | 4,5 | 3,0 | 3,5 |
| Правовая защищенность | 3,0 | 2,6 | 2,6 | 3,8 |

Различия в показателях освоения программы по разделу «Безопасность в чрезвычайных ситуациях» достоверны между показателями детей с территорий, где такие риски высокие, и территорий, где такие риски невелики ($t=2,23$; $P<0.01$).

В г. Братске, где наиболее высокий уровень экологического риска, уделяется большое внимание именно экологическому воспитанию детей, действует муни-

ципальная программа непрерывного экологического образования, первой ступенью которой являются дошкольные учреждения. Педагоги активно включаются в регулярно проводимые месячники «Безопасности», «Экологии», «Здоровья». Различия в уровне освоения раздела «Экологическая безопасность» также достоверны между Братском (территория с высоким риском ) и Иркутском (территория с низким риском) (t=2, 11; P<0.05). Уровень освоения раздела «Пожарная безопасность» достоверно ниже в областном центре, чем в других районах (t=2,86; P<0.01). По разделу «Безопасность на дороге, в транспорте» лучше подготовлены дети из крупных городов (Братск, Иркутск). Для дошкольников из маленьких городов или поселков эта проблема менее актуальна или неактуальна совсем. Родители иркутских малышей проявили наибольший интерес к вопросам правовой защиты детей, активно пропагандировали правовую информацию среди родителей и детей, выступали защитниками прав детей из социально неблагополучных семей.

39 % детей экспериментальной группы к окончанию эксперимента достигли высокого уровня в самостоятельной и совместной деятельности по обеспечению безопасности. В контрольной группе доля таких детей составила 21 %. Различия достоверны. Эти дети самостоятельно ставят цели деятельности, выбирают средства для его осуществления, активно включаются в различные виды деятельности по решению проблемы.

Формирование социально значимых ценностей, выражающихся в желании сохранять и укреплять свое здоровье, заботиться о сохранении окружающей природной среды; в любви к Родине, желании помочь другому проявлялось у 87,5 % воспитанников из экспериментальных групп и у 65,8 % детей из контрольных групп. Различия высоко достоверны (P<0,01).

Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, отражает изменения в ценностной, когнитивно-познавательной и поведенческой сфере детей, повышение их рефлексивной позиции по отношению к своей безопасности и к себе как к субъекту культуры, что позволяет говорить об успешном становлении культуры безопасности детей в ходе формирующего эксперимента [8]. По сумме всех разделов самый низкий показатель освоенности программы в МДОУ территорий с высокими социальными рисками (большое число социально-неблагополучных семей, высокий уровень безработицы). Основными причинами сложившейся ситуации является низкая заинтересованность родителей в образовании и воспитании своих детей, несоответствие предметно-развивающей среды современному уровню развития общества.

*Анализ связи уровня экологического риска и успешности становления культуры безопасности ребенка.* Исходя из расположения промышленных источников загрязнения почвы, воздушной и водной среды, объема промышленных выбросов, нахождения в зоне действия вредных выбросов автомагистрали, пожароопасных и взрывоопасных объектов мы установили относительный экологический риск на основе определения ранговых оценок для городов Братск -4, Иркутск-3, Нижнеудинск -2, Киренск -1. Однофакторный дсперсионный анализ показал достоверную взаимосвязь между уровнем культуры безопасности и величиной экологического риска (F=4,938885; P=0,002404). Наблюдается положительная корреляция между рассматриваемыми параметрами: на территориях с высоким экологическим риском присвоение ребенком культуры безопасности происходит успешнее. Можно предположить, что неблагоприятная экологическая ситуация (высокий риск ЧС, загрязнение воды, воздуха) являются значимым мотивом для освоения способов безопасного взаимодействия с природой, сохранения здоровья, освоения навыков безопасного поведения.

*Анализ связи уровня социального риска и успешности становления культуры безопасности ребенка*

На основании анализа уровня заработной платы родителей, доходов в семье на человека, развитостью социальной инфраструктуры территории, доступностью услуг дополнительного образования, объектов культуры и здравоохранения, мы оценили социальный риск каждого ребенка по 5 бальной шкале. Наименьший социальный риск, распределенный довольно равномерно, наблюдается у дошкольников, посещающих частный детский сад. В других детских садах социальный риск распределен неравномерно. Дисперсионный анализ показал достоверную связь между уровнем культуры безопасности и социальным риском (F=6,786437; P=0,000035). При этом направление связи – обратное: в группе детей с наибольшим социальным риском наблюдается низкий уровень культуры безопасности, при снижении социального риска повышается уровень культуры безопасности ребенка.

Таким образом, условия внешней среды оказывают непосредственное влияние на становление культуры безопасности в жизненном мире ребенка. Неблагоприятные экологические условия способствуют становлению этого новообразования, а неблагоприятные социальные факторы напротив, тормозят его развитие.

В различных условиях среды, при наличии разнообразных угроз направление развития пространства безопасного детства могут быть различны.

Высокий экологический риск (природный, антропогенный, техногенный) оказывает сильное влияние на пространственно -физический компонент пространства. Пространственно-физический компонент (внешняя среда) в свою очередь стимулирует развитие культурно-образовательного компонента, становление культуры безопасности. Если высокие экологические риски компенсируются условиями, искусственно созданными взрослыми (здоровьесберегающая среда, экоразвивающая среда), то колебания, вызываемые внешним воздействием, будут значительно меньше, соответственно изменения, происходящие во внутренних компонентах так же меньше. Следовательно, можно полагать, что отсутствие значимых угроз во внешнем пространстве ведет к стабилизации системы и тормозит развитие внутренних компонентов, в первую очередь культуры безопасности. Наличие угроз выступает пусковым фактором к формированию адаптивных реакций, в том числе безопасного поведения.

Высокий социальный риск (беспризорность, плохое питание, плохой уход, психологическое и физическое насилие) оказывает сильное угнетающее влияние на социально-психологический компонент пространства. Это тормозное влияние передается на культурно-образовательный компонент и приводит к задержке его развития. Если высокие социальные риски компенсируются условиями, созданными в ДОУ или другими социальными или общественными организациями (психолого-педагогическая поддержка, хороший уход, радость проживания детства), то тормозящее влияние, вызванное высоким социальным риском, прекращается и внутренний мир ребенка стабилизируется, развитие культурно-образовательного компонента приобретает поступательное направление.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Погодаева М. В. Концепция пространства безопасного детства [Текст] / М. В. Погодаева // Мир образования - образование в мире. 2015. №2. С. 228-238.

2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании [Текст] / И.А.Баева. СПб.: Союз. 2002. 271 с.

3. Nansel T. R. Relationships between bulling and violence among US young/ T.R. Nansel, M.D/ Overpeck, D.Haynie, J. Ruan, P. Scheldt // Arch. pediatr. Abolesc. Med. 200. V. 157. P. 348-353.

4. Glew G.M. et al. Bulling and school safety/ G.M. Glew, M-Y Fan, W. Katon, F.P. Rivara // The J. of Pediatrics.

2008. V.152 (1) P. 123-128.

5. Нечаев Н. Н. Общие психологические подходы к пониманию категории развития учащихся [Текст] / Н. Н. Нечаев, О. А. Идобаева, А. И. Подольский // Вопросы психологии. 2015. №5.

6. Zinchenko Yu. P. Security psychology as social systemic phenomenon//Psychology in Russia: State of the Art., 2011. V.4. P.305-315.

7. Асмолов А.Г. Психология личности [Текст]: учебник / А. Г. Асмолов. М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1990. 367 с.

8. Казин Э.М. Психолого-педагогические и физиологические базовые основания решения проблемы адаптации, здоровья и развития образования: методическое пособие. [Текст]/ Э.М. Казин, Н.П. Абаскалова, Н.Э. Касаткина, О.Г. Красношлыкова, И.А.Свиридова, А.И.Федоров и др. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2016. 165 с.

9. Коджаспирова Г. М. Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасности образовательной среды [Текст] // Безопасность образовательной среды: сб. ст. М.: Экон-Информ, 2008.

10. Shmeleva E. A. Psychological factor of the readiness of teachers toensure social security in the educational environment / E. A. Shmeleva, P.A. Kislyakov, L.F. Luneva, L.D. Maltseva // Psychology in Rossia: State of theArt., 2015.V.8 (1). P. 74-85-315.

11. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис [Текст]: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. С. 90–101.

12. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 - ти т., Т. 1. Исторический смысл психологического кризиса [Текст] / Л.С. Выготский // Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.

13. Клочко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза [Текст] / Е.В. Клочко. // Сибирский психологический журнал.– 1998. Вып. 8–9. С. 7–15.

14. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского / А.Н. Леонтьев //Вопросы психологии. 1998. №1. С. 108-127.

15. Некрасова, Е.В. Пространственно - временная организация жизненного мира человека: дис. …д-ра психол.наук, 19.00.01 [Текст] / Е.В. Некрасова. Барнаул, 2005. 344с.

16. Климонтова, Т.А. Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование дис. …д-ра психол.наук, 19.00.01 [Текст] / Т.А. Климонтова. Ярославль, 2014. 381с.

17. Погодаева, М. В. Моя безопасность в большом мире: образовательная программа для дошкольных учреждений [Текст] / М. В. Погодаева, Л.Н. Гречман . Иркутск, 2013. 31с.

18. Погодаева, М. В. Результаты внедрения программы «Моя безопасность в большом мире» в ДОУ/ [Электронный ресурс] / М. В. Погодаева //Вестник ТГПУ. 2015. Вып. 8 (161). С. 154-158.

УДК 378.1

# ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ОПРОСА СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ)

© 2016

**Полевая Наталия Михайловна,** кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной работы
**Ситникова Виктория Владимировна,** кандидат социологических наук,
доцент кафедры социальной работы
*Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

**Аннотация.** В связи с вступлением в 1990 г. Российской Федерации в Болонский процесс отечественная система высшего образования подверглась серьезной трансформации, которая была закреплена на законодательном уровне. Так, ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) закрепил следующие уровни профессионального образования: среднее профессиональное образование; высшее образование − бакалавриат; высшее образование − специалитет, магистратура; высшее образование − подготовка кадров высшей квалификации (глава 2, статья 10, п.5). Переход на многоуровневую систему образования повлек за собой содержательные, методологические и методические изменения профессиональной подготовки в целом и учебного процесса – в частности. Под учебным процессом мы понимаем основной вид деятельности образовательного учреждения, направленный на реализацию цели образования, воспитания и общего развития личности посредством специфических организационных форм обучения. В свою очередь под организацией учебного процесса мы понимаем целенаправленную деятельность по созданию структурных подразделений высшего учебного заведения с подробным указанием вертикальных и горизонтальных связей между ними и максимальной детализацией функций, полномочий, ответственности каждого из них, а также разработку необходимой служебной документации, планирование учебной работы (организация и проведение всех видов учебных занятий, текущего и итогового контроля успеваемости и качество подготовки обучающегося и пр.) и всестороннее обеспечение учебного процесса. В данной статье при исследовании организации учебного процесса по программам магистратуры акцент делается на проблемы, возникающие у студентов-магистрантов в процессе обучения. Исследование мнения студентов, обучающихся по программам магистратуры, является необходимым условием повышения качества и результатов учебного процесса, а также необходимым критерием соответствия современным требованиям, предъявляемым Министерством образования и науки РФ, к содержанию и качеству профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** высшее образование; профессиональная подготовка; уровень магистратуры; уровень бакалавриата; программа магистратуры; учебный процесс; организация учебного процесса; проблемы организации учебного процесса; организационные формы обучения.

# PROBLEMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN MASTER'S DEGREE PROGRAMS (FOR EXAMPLE, THE SURVEY OF GRADUATE STUDENTS)

© 2016

**Polevaya Natalia Mihailovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of social work
**Sitnikova Viktoria Vladimirovna**, the candidate of sociological Sciences, associate Professor of social work
*Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

**Abstract.** In connection with the introduction in 1990 of the Russian Federation in the Bologna process, the national system of higher education has undergone a serious transformation, which was fixed on legislative level. So, the law «On education» of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 02.06.2016) secured the following levels of vocational education: secondary vocational education; higher education − pot-laureat; higher education − specialist's, master's; higher education − training of highly qualified personnel (Chapter 2, article 10, p. 5). The transition to multilevel education system resulted in a substantial, methodological and methodical changes to training in General and teaching process in particular. Under the educational process we understand the basic kind of activity of educational institutions, aimed at implementing the goals of education, upbringing and overall development of the individual through the device specific organizational forms of education. In turn, under the organization of the educational process we understand tselenapravlenno activities for the establishment of structural subdivisions of higher educational institutions, detailing of vertical and horizontal linkages between them and the maximum of the parttion of functions, authority, responsibility, and the development of required service documentation, planning of training activities (organizing and conducting all kinds of training, current and final control of progress and quality of training of the student, etc.) and full support of the educational process. In this article the study of the organization of educational process in master's degree programs the emphasis is on the problems encountered by the students in the learning process. Study the opinions of students enrolled in master's degree programs, is essential to improve the quality and results of the educational process, as well as a necessary criterion of conformity to modern requirements of the Ministry of education and science of the Russian Federation, to the content and quality of training.

**Key words:** higher education; professional preparation; graduate-level; level bacalavrita; graduate programs; the educational process; organization of the educational process; problems of organization of educational process; organizational learning.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время осуществляется всестороннее осмысление реализации профессиональной подготовки по программам бакалавриата, в свою очередь организация образовательной подготовки на уровне магистратуры требует дополнительного осмысления с более подробной детализацией организации и содержания учебного процесса. Это связано с тем, что остаются не решенными следующие научные и практические задачи: нормативно- правовое обеспечение уровня магистратуры (разрабатываются преимущественно локальные нормативно-правовые документы); учет специфики и содержания образовательных программ по различным направлениям подготовки (содержание новых образовательных стандартов в значительной степени унифицировано); достижение и сохранение высокого уровня научных исследований, научно-исследовательских работ (научно-исследовательские базы требуют оснащения в соответствии с современными требованиями); создание комфортных условий для обучения студентов в магистратуре наряду с необходимостью сохранения высокого уровня и качества образовательной подготовки (сохранение контингента должно сочетаться с требованиями, предусмотренными программами обучения в магистратуре) и пр. На сегодняшний день совершенно очевидна необходимость решения выше изложенных задач и комплексного исследования проблем организации учебного процесса

по программам магистратуры , что на наш взгляд предполагает как теоретический анализ указанных проблем, так и их эмпирическую проработку в пределах территории всей страны, регионов и отдельно взятых вузов. В данной научной статье предпринята попытка изучения проблем организации учебного процесса по программам магистратуры с позиции студентов-магистрантов. Изучение данного аспекта возможно с применением социологических методов исследования.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Переход на многоуровневую систему образования и реализация новых подходов к профессиональной подготовке рассматривается в трудах В.И. Байденко [1], Е.В. Бондаревской [2], Н.Н. Елсаковой [3], В.А. Алексеенко [4], В.К. Клюева [5], Ю.В. Севериной [6], В свою очередь организация учебного процесса по программам магистратуры рассматривается в трудах И.А. Гусевой [7], Н.Ю.Ермаковой, О.Н. Кусакиной [8], Г. В. Ерофеевой, Ю. Л. Гиряковой [9], Л.И. Лебедевой [10], Л.И. Назаровой, Я.С. Чистовой [11], О.А. Серовой [12], С.Г. Сажина [13], и др. Проблемы подготовки по отельным направлениям, реализуемым в высшей школе представлены в работах О.Н. Горда [14], Ю.А. Наумовой [15], Т.Б. Панфилова [16], Н.М. Полевой [17], А.В. Лейфа [18] и другие [19-28]. Нормативно-правовые основы образовательной подготовки по программам магистратуры закреплены в ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) [29], Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.09.2013 года № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки» [30], федеральных государственных образовательных стандартах.

В данных работах анализируются проблемы организации научно-исследовательской деятельности по программам магистратуры, специфика получения высшего образования уровня магистратуры, а также особенности формирования профессиональных компетенций магистров. Однако, проблемы, возникающие при организации учебного процесса у субъекта (вуза в лице его структурных подразделений) и у объекта (студентов, обучающихся по программам магистратуры) требуют дополнительного изучения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Данная статья имеет целью обобщение материалов, полученных в ходе проведения эмпирического исследования проблем организации учебного процесса по программам магистратуры (на примере опроса студентов-магистрантов) и выявления возможных путей их решения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В мае 2016 г. на базе ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось методом опроса в форме анкетирования. Анкета состояла из следующих блоков вопросов: 1. Социальный портрет магистранта (включающий основные параметры: пол, возраст, образование, занятость, семейное положение, цель поступления в магистратуру, направление подготовки). 2. Проблемы, возникающие при обучении по программам магистратуры (нехватка времени на обучение и выполнение научно-исследовательских работ; слабый учет индивидуальных обстоятельств и жизненных ситуаций; слабый учет индивидуальных образовательных запросов; неудобное время проведения занятий; недостаток базовых знаний по выбранной магистерской программе; недостаточность учебно-методического обеспечения дисциплин (учебников, пособий, периодических изданий и пр.); недостаточная материально-техническая база (аудитории, кабинеты, лаборатории и пр.); слабая организация практик; слабая взаимосвязь между студентами и «кураторами» магистерских программ; высокая стоимость обучения; слабая информированность студентов об особенностях, новых требованиях, предъявляемых к организации учебного процесса по программам магистратуры. 3. Ситуации риска, которые могут возникать и возникают у студентов, обучающихся по программам магистратуры (ситуации риска, возникающие в связи с: написанием курсовых работ, магистерской диссертации; совмещением обучения и трудовой деятельности; необходимостью заниматься научно-исследовательской работой в постоянном режиме (написание статей, тезисов, участие в конференциях и пр.); большими объемами самостоятельной работы; высоким уровнем требований предъявляемых к магистранту в процессе обучения; особенностями прохождения практик; составлением электронного портфолио и пр.). 4. Удовлетворенность качеством обучения по программам магистратуры. 5. Пути решения проблем, возникающих при обучении по программам магистратуры.

В анкетировании приняли участие 139 студентов, обучающихся на первом и втором курсе по реализуемым в ФГБОУ ВО «АмГУ» магистерским программам (*Инженерная направленность* (Информатика и вычислительная техника, Программная инженерия, Электроэнергетика и электротехника); *Гуманитарная направленность* (Педагогическое образования, Реклама и связи с общественностью, Юриспруденция, Психология, Социальная работа, Религиоведение, Зарубежное регионоведение, Филология, Лингвистика, Фундаментальная и прикладная лингвистика); *Экономическая направленность* (Государственное и муниципальное управление, Менеджмент, Финансы и кредит, Туризм).

Цель исследования - выявление проблем, возникающих в процессе обучения магистрантов в ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет».

Задачи исследования:

1. Проанализировать количественные и качественные показатели характеристики социального портрета магистранта АмГУ.
2. Выявить проблемы, возникающие при обучении по программам магистратуры.
3. Выявить ситуации риска, которые могут возникать и возникают у студентов, обучающихся по программам магистратуры.
4. Выявить удовлетворенность качеством обучения по программам магистратуры.
5. Предложить пути решения проблем, возникающих при обучении по программам магистратуры.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

*Во-первых*, характеризуя студентов-магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки, реализуемым в ФГБОУ ВО «АмГУ», можно отметить, что 58,5% составляют женщины, 41,5% – мужчины. Предыдущий уровень образования: высшее (бакалавриат) – 81%, высшее (специалитет) –19%. Средний возраст опрошенных студентов-магистрантов составил (90%) от 20 до 29 лет. Большинство опрошенных (75%) имеют трудовую занятость, как правило работают полный рабочий день. Основными целями поступления в магистратуру являются: продолжение образования (54%) и возможность профессионального роста (39%).

Итак, магистрант АмГУ это преимущественно работающая женщина в возрасте от 20 до 29 лет, имеющая высшее образование (уровень бакалавриата), не состоящая в браке и не имеющая детей, поступившая на магистерскую программу гуманитарной направленности, с целью продолжения образования.

*Во-вторых*, при выявлении проблем, возникающих в процессе обучения по магистерским программам, анализ результатов опроса показал следующее. В качестве проблем респонденты отметили: нехватку времени на обучение и выполнение научно-исследовательских работ(34%); не удобное дневное время проведения занятий (8,5%); недостаток базовых знаний по выбранной

магистерской программе (6,8%); слабая взаимосвязь между студентами и «кураторами» магистерских программ (4%). Другие причины отметили менее 1 % (т.е каждую из оставшихся причин отметили не более 1% респондентов).

*В-третьих*, характеризуя ситуации риска, которые могут возникать, либо возникают у студентов, обучающихся по программам магистратуры, можно отметить, что важное место среди потенциальных/актуальных рисков занимают совмещение обучения и трудовой деятельности (29%), необходимость заниматься научно-исследовательской работой в постоянном режиме (написание статей, тезисов, участие в конференциях и пр.) (22%), написание курсовых работ, магистерской диссертации (14%).

*В-четвертых*, при выявлении удовлетворенности качеством обучения по программам магистратуры, было выявлено, что большинству опрошенных (84%) нравится процесс обучения в магистратуре, в свою очередь 16% не нравится процесс обучения по магистерским программам. Для расширения картины по вопросу об удовлетворенности студентам были заданы вопросы: возникали ли у Вас мысли об отчислении? Чем вызваны ваши мысли об отчислении? Анализ ответов на данные вопросы показал, что мысли об отчислении возникали у 27% опрошенных, что связано в первую очередь, с тем, что первоначальные ожидания не оправдываются (я не получаю, того на что рассчитывал от обучения в магистратуре) -13,5 %, вторая причина связана с материальными проблемами (13%), третья причина заключается в возникновении проблем с работодателем из-за совмещения работы и учебы (7%). Остальные мотивы отчисления получили менее 3% выборов каждый.

Кроме того, для уточнения данных об удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг и в соответствии рекомендациями, представленными в материалах по содержанию и качеству подготовки обучающихся по программам магистратуры, студентам был заданы следующие вопросы: Соответствует ли структура программы Вашим ожиданиям? Предоставлялась ли Вам возможность выбора дисциплин по вашей программе магистратуры? Участвуете ли Вы в научно-исследовательской работе? Принимаете ли Вы участие в научных семинарах, конференциях в качестве докладчиков о результатах НИР? Каким образом проходит организация практик, стажировок? Места практик определяются вузом? Оцените, пожалуйста, качество образования по программе в целом и пр.

Анализ ответов на эти вопросы показал, что 100% магистрантов показали частичную степень удовлетворенности (от 65% до 80%).

*В-пятых*, в качестве путей решения проблем, возникающих при организации обучения по программе магистратуры были указаны: проведение информационных встреч по проблемам, возникающим при обучении по программам магистратуры (23%); составление удобного расписания занятий (занятия должны проводится преимущественно вечером) (17%); обучение по индивидуальному графику (14,4%).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

В процессе проведения эмпирического исследования была достигнута поставленная цель и решены задачи, в связи с чем можно сделать следующие выводы:

1. Информация об основных параметрах социального портрета студента, обучающегося в высшем учебном заведении, позволяет: выбирать методы и средства профориентационной работы, а также целевую группу; определить необходимость выбора той или иной траектории обучения; учитывать состояние здоровья обучающихся; определить наиболее удобное время и график посещения занятий при формировании расписания.

2. Наиболее важными проблемами, возникающими в учебном процессе студентов- магистрантов, являются: нехватка времени на обучение и выполнение научно-исследовательских работ; не удобное дневное время проведения занятий; недостаток базовых знаний по выбранной магистерской программе; слабая взаимосвязь между студентами и «кураторами» магистерских программ.

3. К ситуациям риска, которые могут возникать, либо возникают у студентов, обучающихся по программам магистратуры, относятся: совмещение обучения и трудовой деятельности; необходимость заниматься научно-исследовательской работой в постоянном режиме (написание статей, тезисов, участие в конференциях и пр.).

4. Большинство опрошенных удовлетворены процессом обучения в магистратуре, однако у части опрошенных возникали мысли об отчислении, что связано с тем, что первоначальные ожидания не оправдываются (я не получаю, того на что рассчитывал от обучения в магистратуре); материальными проблемами; возникновением проблем с работодателем из-за совмещения работы и учебы.

5. Для решения проблем, возникающих при организации обучения по программам магистратуры необходимо:

(1) усилить контакты с руководителями, кураторами магистерских программ и научными руководителями магистерских диссертаций;

(2) увеличить количество часов на консультации по предметам, а также по написанию курсовых работ и магистерских диссертаций;

(3) расширить доступ к учебно-методическому обеспечению, в том числе в электронной форме;

(4) оптимизировать расписание занятий студентов, т.е рассмотреть возможность переноса занятий на вечернее время;

(5) учитывать направленность предыдущего уровня образования (уровень бакалавриата) и устранить дублирование материала в учебных дисциплинах бакалавриата и магистратуры.

Кроме того, результаты проведенного эмпирического исследования подтвердили необходимость исследования в дальнейшем следующих аспектов организации учебного процесса по программам магистратуры: специфику и содержание образовательных программ по различным направлениям подготовки; нормативно- правовое обеспечение уровня магистратуры; качественных методов и способов оценки научно-исследовательской работы магистрантов; сохранение контингента в сочетании с требованиями, предусмотренными программами обучения в магистратуре и пр.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило актуальность изучения вопросов, связанных с организацией учебного процесса по программам магистратуры, и необходимость проведения дальнейших исследований в данном направлении, что позволит более эффективно решать выше обозначенные проблемы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: современный этап // Высшее образование в России. 2015. №10. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-sovremennyy-etap (дата обращения: 30.06.2016).

2. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации. Доклад на августовской конференции работников и организаторов образования г. Ростова-на-Дону. - Ростов н/Д, 2003. - 40 с.

3. Елсакова Н.Н. Факторы обеспечения качества российского высшего профессионального образования // Достижения вузовской науки. 2014. №8. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/faktory-obespecheniya-kachestva-rossiyskogo-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 30.06.2016).

4. Алексеенко В.А. Организация учебного процесса и его качество в негосударственных вузах //

ЗПУ. 2005. №4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-uchebnogo-protsessa-i-ego-kachestvo-v-negosudarstvennyh-vuzah (дата обращения: 12.07.2016).

5. Клюев В. К. Менеджерская магистерская подготовка как преемственность отраслевого бакалавриата : [доклад] / В. К. Клюев // Информационный бюллетень Российской библиотечной ассоциации. - 2011. - № 60. - С. 123-126

6. Северина Ю.В. Магистратура НГПУ: опыт личностно-ориентированного обучения // Сибирский педагогический журнал. 2013. №5. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/magistratura-ngpu-opyt-lichnostno-orientirovannogo-obucheniya (дата обращения: 30.06.2016).

7. Гусева И.А. Научная магистратура: мечта или реальность? // Высшее образование в России. 2012. №2. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-magistratura-mechta-ili-realnost (дата обращения: 30.06.2016).

8. Ермакова Н.Ю., Кусакина О.Н. Научно-исследовательский семинар как форма реализации инновационного подхода к подготовке магистрантов экономического профиля // Фундаментальные исследования. 2015. №5-4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatelskiy-seminar-kak-forma-realizatsii-innovatsionnogo-podhoda-k-podgotovke-magistrantov-ekonomicheskogo-profilya (дата обращения: 30.06.2016).

9. Ерофеева Г. В., Гирякова Ю. Л. Факторы, способствующие формированию профессиональных компетенций магистров в исследовательском университете // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №5-3. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/faktory-sposobstvuyuschie-formirovaniyu-professionalnyh-kompetentsiy-magistrov-v-issledovatelskom-universitete (дата обращения: 30.06.2016).

10. Лебедева Л.И. Особенности магистерского образования в отечественной высшей школе // Известия ВГПУ. 2008. №6. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-magisterskogo-obrazovaniya-v-otechestvennoy-vysshey-shkole (дата обращения: 30.06.2016).

11. Назарова Л. И., Чистова Я. С. Роль научно-исследовательской практики студентов магистратуры в формировании исследовательских компетенций // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. 2015. №4 (68). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/rol-nauchno-issledovatelskoy-praktiki-studentov-magistratury-v-formirovanii-issledovatelskih-kompetentsiy (дата обращения: 30.06.2016).

12. Серова О.А. Проблемы организации учебного процесса и научно-исследовательской деятельности магистранта в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Право. 2013. №1. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-uchebnogo-protsessa-i-nauchno-issledovatelskoy-deyatelnosti-magistranta-v-vuze (дата обращения: 30.06.2016).

13. Сажин С. Г. Магистратура и аспирантура одно из перспективных направлений развития науки // Успехи современного естествознания. 2007. №10. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/magistratura-i-aspirantura-odno-iz-perspektivnyh-napravleniy-razvitiya-nauki (дата обращения: 30.06.2016).

14. Горда О. Н. Основные проблемы подготовки социальных работников в России в конце XXI в. [Текст] / Социальная работа в современном обществе: реалии и перспективы: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Барнаул, 2001.– С. 321-322.

15. Наумова Ю.А. Проблемы подготовки социальных работников [Электронный ресурс] : Социальная работа в России: образование и практика / Ю.А. Наумова – Режим доступа: www.tusur.ru.

16. Панфилов Т.Б. Формирование стратегии повышения качества образования в высшей школе // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2013. №4 (28). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-strategii-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-v-vyssheyshkole (дата обращения: 30.06.2016).

17. Полевая Н. М. Профессиональная подготовка будущих специалистов по социальной работе в вузе: на основе интеграции учебных дисциплин и различных видов практик : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Полевая Н. М.; [Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-т], 2011, 22 с.

18. Полевая Н.М., Лейфа А.В. Профессиональная подготовка в вузе специалистов по социальной работе на основе интегративного подхода: Монография / Н.М. Полевая, А.В. Лейфа. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2013. -192с.

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

20. Любушкина Л.А., Бирюлин В.А. Учебно-профессиональное целеполагание студентов в профессиональной подготовке // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 68-70.

21. 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.

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

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

24. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.

25. Коростелева Л.А. Особенности профессиональной подготовки экспертов-экономистов в контексте использования экономических и правовых знаний // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 1. С. 11-14.

26. Третьякова Е.М. Проектирование модели профессиональной подготовки бакалавров с использованием новых информационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 116-119.

27. Найниш Л.А., Бурлов В.В., Ремонтова Л.В. Учебное время и качество профессиональной подготовки в системе высшего образования России // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 227-230.

28. Дуплийчук О.Н. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей-филологов средствами технологии малых методических групп // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 27-30.

29. Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.09.2013 года № 1061.

30. Об образовании в Российской Федерации // Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) (29 декабря 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons doc_LAW_173432

УДК 378.145

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© 2016

**Прохорова Мария Петровна,** кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инновационных технологий менеджмента
**Седых Екатерина Павловна,** кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами,
*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Н. Новгород (Россия)*

**Аннотация.** Организация процесса обучения по дисциплине посредством индивидуального образовательного маршрута является актуальным требованием образовательных стандартов третьего поколения и составляет важную методическую функцию в условиях современного профессионального образования. Целью статьи выступает определение особенностей процесса проектирования индивидуального образовательного маршрута бакалавра при изучении управленческих дисциплин. В статье проанализированы основные подходы к определению сущности и содержания индивидуального образовательного маршрута изучения дисциплины (модуля); описан процесс проектирования индивидуального образовательного маршрута бакалавра в процессе изучения дисциплины; определены факторы и условия эффективного освоения управленческих дисциплин с использованием данной технологии. Новизну исследования составляет описание типовых уровней сложности учебных заданий, сформулированных с учетом специфики управленческих дисциплин, которые целесообразно проектировать при разработке индивидуального образовательного маршрута изучения дисциплины (минимально необходимый, средний и повышенный уровень сложности). Для каждого уровня сложности учебных заданий в рамках индивидуального маршрута освоения дисциплины предложены конкретные виды учебных заданий и формы оценки. Также в статье сформулированы условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющие обеспечить эффективное «прохождение» его обучающимся. Практическая значимость работы состоит в том, что основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научно-методической и педагогической деятельности при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов конкретных дисциплин управленческого цикла.

**Ключевые слова:**индивидуальный образовательный маршрут, дисциплина, индивидуальная образовательная траектория, управленческие дисциплины, проектирование, этапы, ФГОС ВО, уровень сложности, условия, дифференциация.

# DESIGNING OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE OF THE BACHELOR IN THE COURSE OF DEVELOPMENT OF MANAGERIAL DISCIPLINES

© 2016

**Prokhorova Maria Petrovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of innovative technologies of management
**Sedyh Ekaterina Pavlovna,**candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of professional education and management of educational systems
*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, N. Novgorod (Russia)*

**Abstract.**The organization of training process for discipline by means of an individual educational route is the actual requirement of educational standards of the third generation and constitutes important methodical function in the conditions of modern professional education. As the purpose of article determination of features of process of designing of an individual educational route when studying managerial disciplines acts. In article the main approaches to determination of essence and content of an individual educational route of studying of discipline (module) are analysed; process of designing of an individual educational route of studying of discipline is described; factors and conditions of effective development of managerial disciplines with use of this technology are determined. Novelty of research is constituted by the description of standard levels of complexity of the educational tasks formulated taking into account specifics of managerial disciplines which are reasonable for designing in case of development of an individual educational route of studying of discipline (minimum necessary, average and increased complexity level). For each level of complexity of educational tasks within an individual route of development of discipline specific types of educational tasks and a form of an assessment are offered. Also in article are formulated a sales term of individual educational routes, allowing to provide effective “passing” it trained. The practical importance of work consists that basic provisions and conclusions of article can be used in scientific and methodical and pedagogical activities when designing individual educational routes of specific disciplines of a managerial cycle.

**Keywords:** an individual educational route, discipline, an individual educational trajectory, managerial disciplines, designing, stages, FGOS VO, the level of complexity, a condition, differentiation.

Образовательные стандарты нового поколения особые требования предъявляют к индивидуализации обучения как важнейшему условию повышения качества профессионального образования, которое обеспечивает возможность выбора студентом индивидуального образовательного маршрута в соответствии со своими профессионально-образовательными потребностями (Н.В. Кармазина[1].,М.П. Прохорова [2]).

В связи с этим проблемы проектирования процесса обучения по дисциплине в форме индивидуального образовательного маршрута приобрели особую значимость, что отмечается многими современными исследователями. Вопросам организации образовательного процесса посредством построения индивидуальной образовательной траектории и реализации индивидуального образовательного маршрута посвящены работы М.В.Соколовой [3], Н.В.Бордовской [4], Н.Г.Зверевой [5], Л.Г.Шелеховой [6] и др. перечисленные авторы рассматривают индивидуальные образовательные траектории как наиболее современный способ организации образовательного процесса, который позволяет обеспечить наиболее полную индивидуализацию процесса профессионального обучения.

Целью данной статьи выступает систематизация современных исследований, посвященных проектированию индивидуальных образовательных маршрутов изучения дисциплин, и разработка процесса проектирования индивидуального образовательного маршрута освоения управленческих дисциплин.

Возможности самоопределения обучающегося в процессе получения профессионального образования, включенные в образовательный стандарт, предполагают, что у них должны развиваться инициативность, самостоятельность, мобильность, коммуникабельность, ответственность; способность к творческой профессиональной деятельности, её творческому преобразованию, готовность к эффективным действиям в условиях недостатка информации, неопределенности и много вариант-

ности развития событий. В современных условиях для успешного развития этот набора качеств и способностей выпускника наиболее эффективна форма индивидуальной образовательной траектории (в масштабе образовательной программы) и индивидуального образовательного маршрута (в масштабе учебной дисциплины (модуля)) [7, 8, 9, 10, 11].

Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой проект индивидуально-дифференцированного освоения дисциплины, обеспечивающий субъектную позицию выбора целевых, содержательных, организационных компонентовпри её освоении в определенных педагогических условиях (организационно-педагогических, учебно-методических, условиях психолого-педагогической поддержки самоопределения и самореализации студента) [12].

В целом, реализация индивидуальных образовательных маршрутов в теории и практике высшего профессионального образования находится на стадии осмысления и проектирования: создаются организационные механизмы реализации индивидуальных образовательных маршрутов, разрабатываются вопросы методического, дидактического, психолого-педагогического сопровождения реализации их в практике профессионального образования [13, 14]. Основой для проектирования индивидуального образовательного маршрута является создание ситуации выбора для студента как субъекта образовательного процесса, которая придает осмысленность учебным действиям за счет возможности выбора того или иного типа действия, привнесения личных смыслов в образовательный процесс, а также формулирования собственного образовательного заказа и видения своих образовательных перспектив.

Ситуация выбора, проектируемая для реализации индивидуального образовательного маршрута, по мнению Н.В.Бордовской, предполагает оценивание студентов трех основных параметров:

- субъективной ценности представленного набора компетенций;
- субъективной вероятности их значимости для будущей профессиональной деятельности;
- субъективных затрат на овладение необходимыми компетенциями [1, с.41].

Обеспечение готовности студента к построению индивидуального образовательного маршрута обучения по дисциплине представляет собой новое системное качество профессионального образования, которое обеспечивается за счет целенаправленного применения в образовательном процессе такие образовательных технологий и средств обучения, которое создают ситуацию выбора [15]. Это подтверждается и данными исследования, проведенного среди студентов НГПУ им. К. Минина, которое показало, что 40% студентов готовы выбирать дисциплины и модули в соответствии со своими интересами, 34% студентов затрудняются ответить на данный вопрос, 17% готовы выбирать только уровень сложности заданий в рамках конкретных тем, 15% студентов вообще не готовы к этому [16, с.161]. Таким образом, проблема эффективной реализации образовательного маршрута обучения в рамках конкретной дисциплины (модуля) остается значительной организационно-методической проблемой.

Цель реализации индивидуального маршрута изучения дисциплины состоит в стимулировании активности и инициативности обучающегося, формировании субъектной позиции студента в образовательном процессе, проявляющейся в самостоятельном выборе ценностей саморазвития, формировании способности к самоопределению и эффективному решению профессиональных задач.

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в рамках дисциплины позволяет эффективно организовать её освоение посредством:

- учета интересов и потребностей обучающихся, их личных смыслов профессиональной деятельности;
- более эффективной организации самостоятельной работы, обеспечения её взаимосвязи с практическим обучением и учебными целями обучающегося;
- установления оптимальной последовательности и тема освоения модулей и разделов учебной дисциплины;
- создания условий для совместной деятельности, проявления инициативы обучающихся в образовательном процессе [17].

Изучая возможности разработки индивидуальных образовательных маршрутов освоения управленческих дисциплин, необходимо отметить их особенности, обусловленные спецификой профессиональной деятельность будущих управленцев. Управленческие дисциплины должны обеспечивать развитие такие профессиональных и личностных качеств выпускника как:

- способность действовать и принимать управленческие решения в условиях недостатка информации и ситуации неопределённости;
- инициативность и активность в решении профессиональных проблем;
- готовность брать на себя ответственность при выполнении профессиональных задач, в том числе при руководстве коллективом;
- способность генерировать идеи и уходить от стандартных профессиональных решений и пр. (18, с. 5; 19)

Моделирование процесса реализации индивидуального маршрута освоения дисциплин осуществлялась М.В.Соколовой [3], Н.Г.Зверевой [5], Л.Г.Шелеховой [6] и др.

Обобщая результаты их исследований, можно утверждать, что в общем виде образовательный процесс в рамках дисциплины с использованием индивидуального образовательного маршрута включает следующие этапы:

1. Диагностический этап, включающий диагностику уровня подготовки студента к овладению содержанием дисциплины и степени выраженности личностных качеств обучающихся, необходимых для изучения дисциплины;

Этап планирования, обеспечивающий выбор каждым обучающимся под руководством преподавателя уровня сложности (креативности) и последовательности изучения дисциплины;

Этап реализации обучающимися индивидуального маршрута освоения дисциплины;

Рефлексивный этап, обеспечивающий осознание и самооценку результатов образовательной деятельности обучающимся для повышения ее эффективности в последующем обучении.

Модель реализации образовательного процесса с использованием индивидуального образовательного маршрута в рамках дисциплины представлена на рисунке 1.

В соответствии с представленной моделью на диагностическом этапе производится ознакомление студентов с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки, целями программы учебной дисциплины (модуля), осуществляется диагностика уровня готовности к освоению дисциплины (модуля) и развития личностных качеств обучающихся. Диагностический этап может быть проведен в таких формах как беседа, тестирование, выполнение диагностических заданий, решение профессионально-ориентированных заданий и пр.

Наиболее трудоемким для преподавателя при проектировании индивидуального маршрута освоения дисциплины становится дифференциация учебных заданий по уровню сложности заданий, предлагаемых студентам, поскольку различные по сложности и трудоемкости задания требуют проектирования различных оценочных средств.

Проектирование уровня сложности учебного материала может осуществляться в разных вариантах, но чаще всего предполагает ставшее уже традиционным фор-

мирование вариантов заданий минимально необходимого, среднего и повышенного уровня сложности. Для управленческих дисциплин дифференциация заданий по уровню сложности может быть осуществлена на основании учета способности студента самостоятельно преобразовать учебный материал.

Рисунок 1 – Модель реализации индивидуального образовательного маршрута изучения дисциплины

В таком случае индивидуальный маршрут минимально необходимого уровня сложности будет предполагать учебные задания, предполагающие:

- использование приемов, методов, технологий профессиональной деятельности, определенных преподавателем;
- выполнение заданий в рамках задания преподавателя;
- отчет о выполнении задания по форме и требованиями, предложенным преподавателем.

Индивидуальный маршрут среднего уровня сложности потребует от студента выполнения заданий, связанных с:

- самостоятельным выбором известных студенту методов и технологий для решения профессиональных задач, сформулированных преподавателем;
- выполнением и отчетом о выполнении заданий по предложенной преподавателем структуре;
- самостоятельным выбором формы представления результатов решения профессиональных задач.

Индивидуальный маршрут повышенного уровня сложности потребует от студента выполнения учебных заданий, включающих:

- самостоятельную формулировку профессиональных проблем и вариантов её решения (постановку задачи);
- самостоятельный выбор источников, методов и технологий для решения сформулированной задачи;
- выполнением и отчетом о выполнении заданий по предложенной преподавателем структуре;
- самостоятельным выбором формы представления результатов и критериев оценки эффективности решения профессиональных задач [20].

Выбор уровня сложности образовательного маршрута освоения дисциплины определяет требования к формам представления результатов.

Минимально необходимый уровень индивидуального маршрута предполагает когнитивный уровень освоения управленческих дисциплин, в ходе которого происходит:

- освоение знаний об основных понятиях, закономерностях, принципах, методах управленческой деятельности;
- формирование умений применять типовые методы получения, обработки и использования управленческой информации для достижения поставленных целей;
- формирование навыков самостоятельного применения управленческих методов и приемов при решении профессиональных задач.

Формами оценки когнитивного уровня освоения дисциплины могут выступать реферат, отчет о выполнении типового практического задания (по шаблону) и пр.

Средний и повышенный уровень сложности освоения управленческих дисциплин требуют применения более сложныхоценочных инструментов, которые обеспечивают проверку владения обучающимися способности самостоятельно добывать и перерабатывать необходимую информацию для решения профессиональных задач, а также осваивать современные способы и технологии управленческой деятельности и совершенствовать уже известные. Эти навыки студента характеризуют креативный уровень освоения дисциплины.

В качестве форм представления результатов обучения на креативном уровне целесообразно использовать проектные задания, портфолио, совместные исследования, в том числе виртуальные, подготовку статей и т.д.

Условиями реализации индивидуального маршрута освоения управленческих дисциплин, обеспечивающие возможность реального выбора, выступают:

- высокая степень свободы участников образовательного процесса и создание условий для свободного самостоятельного выбора образовательного маршрута;
- ситуационное проектирование содержания образования, включение личностного опыта обучающихсяв содержание образования;
- использование современных образовательных технологий в образовательном процессе;
- высокая включенность учебных заданий в контекст будущей профессиональной деятельности;
- использование модульного подхода к проектированию содержания обучения, обеспечивающее разнообразныепорядок, способы изучения и представления результатов обучения;
- опора процесса обучения на психологические ситуации, позволяющие создавать и разрешать противоречия, обеспечивающие развитие мотивации достижения, саморегуляции, самоактуализации [6, с.24-26].

В заключении стоит отметить, что оптимальные условия для реализации индивидуальных образовательных маршрутов бакалавров в процессе освоения дисциплин обеспечиваются с использованием балльно-рейтинговой системы оценки [22-25] и электронной образовательной среды [26-29].

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Кармазина Н.В. Педагогическое сопровождение реализации студентами-юристами индивидуальных образовательных маршрутов // // Дисс… канд.пед.наук: 13.00.08. Москва. 2015. 191 с.
2. Прохорова М.П. Подготовка педагогов профессионального обучения к инновационной деятельности в вузе// Автореф. дисс… канд.пед.наук: 13.00.08. ВГИПА. Н. Новгород. 2008.
3. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис.… канд. пед. наук: 13.00.01. Архангельск, 2001. 202 с.
4. Бордовская Н.В. Технологии выбора индивидуального образовательного маршрута // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 40-44.
5. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики// Автореф. дисс… канд.пед.наук: 13.00.01. Ярославль. 2007. 35 с.
6. Шелехова Л.В. Персонологическая стратегия математического образования будущего учителя // Автореф. дисс..д-ра.пед.наук. 13.00.01, 13.00.08.

Н.Новгород. 2012. 35 с.

7. Груздева М.Л., Чанчина А.В. Проектирование интегративно-педагогической системы в профессиональных учебных заведениях. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород, 2009.

8. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 15

9. От проектного вуза к публичной образовательной корпорации: нестандартные решения 2015:Монография / Нижний Новгород, 2015.

10. Седых Е.П. Распределение процессов в системе проектного управления образовательной организацией // В мире научных открытий. 2014. № 11.11 (59). С. 4278-4293.

11. Седых Е.П. Теоретические основы независимой оценки качества деятельности образовательной организации // Теоретические основы и инструментарий профессиологической экспертизы качества педагогического образования (для специалистов системы общего и профессионального образования) / Санкт-Петербург, 2015. С. 56-64.

12. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия //Педагогическое образование в России. 2015.№ 5. С.39-44

13. Дидактико-методическое обеспечение формирования общей культуры и гуманитарной образованности в процессе интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки / Р.Х. Гильмеева, Р.Х. Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю.Мухаметзянова, Л.П.Тихонова, Г.А. Шайхутдинова // Интеграционные процессы в современном профессиональном образовании: монография / Г.В. Мухаметзянова [и др.]; под ред. Г.В. Мухаметзяновой. Казань: Печать-сервис XXI век. 2013. 80с.

14. Седых Е.П. Ретроспективный анализ ведущих идей развития социально-педагогических систем // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 22.

15. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе. Омск: Изд-во ОмГПУ. 1998. 168 с.

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

17. Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В., Вафина В.Р. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе // Модернизация образования: проблемы и перспективы. Материалы XXII Рязанских педагогических чтений. Ряз. гос. ун-т. 2015. С. 81-85.

18. Прохорова М.П., Егоров Е.Е. Инновационный потенциал образовательных стандартов ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент // Мир науки. 2016. Т.4.№1.

19. Егоров Е.Е. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта и их реализация в подготовке менеджера /Е. Е. Егоров, Л. И. Васильева, Т. Е. Лебедева // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 124-137.

20. Ваганова О.И., Хижная А.В., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 815-817

21. Федоров А.А., Седых Е.П., Родионова Е.Л. Независимая оценка качества работы образовательных организаций: опыт Нижегородского региона// Нижегородское образование. 2015. № 4. С. 16-22.

22. 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.

23. 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.

24. Аниськин В.Н., Куликова Е.В., Ярыгин А.Н. Интеграция модульно-рейтинговой системы и метода проектов в преподавании учебного курса «история математики» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 78-82.

25. 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.

26. 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.

27. 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.

28. 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.

29. Аниськин В.Н. Технологическая подготовка педагога в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 66-75.

УДК 373.25

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТАС НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** В статье изложены психолого-педагогические основы построения модели комплексного сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Психологическое обоснование построения данной модели связано с двумя линиями развития конструктивной деятельности: с одной стороны - предметной (познавательной и практической) деятельности, а с другой – деятельности, направленной на усвоение норм взаимодействия с другими людьми, взрослыми и сверстниками. Особое внимание уделяется своеобразию развития перцептивных действий при нарушениях зрения, их взаимосвязи с действиями умственными и моторными, соподчинённости, содержания, что открывает возможность направленно искать механизмы и пути воздействия на развитие конструктивной деятельности. Построение модели комплексного сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения рассматривается на основе обоснования главных идей, лежащих в основе моделирования образовательного процесса с позиций требований ФГОС дошкольного образования: внедрение инновационных форм осуществления образовательного процесса, пересмотр отношений взрослый – ребенок, развитие детей, их социализация, индивидуализация образовательного процесса, включение родителей в данный процесс. Определены основные направления психолого-педагогического сопровождения, определяющие успешность развития конструктивной деятельности дошкольников при нарушениях зрения.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические основы, модель, сопровождение, конструктивная деятельность, развитие, линии развития конструктивной деятельности, дошкольники с нарушениями зрения, ФГОС дошкольного образования, перцептивные, умственные, моторные действия, социализация, индивидуализация.

# PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF CONSTRUCTION OF MODELS OF COMPLEX SUPPORT OF DEVELOPMENT CONSTRUCTIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS GEF POSITION OF PRESCHOOL EDUCATION

© 2016

**Remezova Larisa Askhatovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Special pedagogy and special psychology»
*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

**Abstract.** This article describes the psychological and pedagogical bases of construction of models of complex support of development of the constructive activity of preschool children with visual impairments. Psychological substantiation of construction of this model is due to the two lines of con structive activity: on the one hand - the subject (cognitive and practical), and on the other - activities aimed at the assimilation of norms of interaction with other people, adults and sverstnicknames. Particular attention is paid to the distinctive development of perceptual actions for violations of their relationship with the actions of mental and motor, subordination, content that provides opportunities directed to seek mechanisms and ways of influence on the development of constructive activitysti. Construction of the model of complex support of development of the constructive activity of preschool children with visual impairment is considered on the basis of justification of the main ideas underlying the modeling of the educational process with the GEF requirements positions pre-school education: the introduction of innovative forms of the educational process, a review of relations adult - child, child development their socialization, individualization of the image of the masticatory process, the inclusion of parents in this process. The basic directions of psychohologo and pedagogical support for the successful development of a constructive worker-of preschool children with visual impairment.

**Keywords:** psychological and pedagogical foundations, model, support, constructive activity, the development of lines of constructive activities, preschool children with visual impairments, the GEF pre-school education, perceptual, mental, motor activities, socialization, individualization.

Психологическое обоснование построения модели сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения связано с особенностями движения деятельности, выделением в едином, неделимом процессе деятельности двух разных сторон её существования, рассмотренных в разной терминологии в разных научных трудах. Так у Л.С. Выготского – это «главные моменты деятельности, определяющие особенности психических процессов» [1, с. 26]; Б.Г. Ананьева – «основные формы деятельности» [2, с. 164]; А.Н. Леонтьева – «линиями развития деятельности» [3, с. 207]); Д.Б. Эльконина – «группы деятельности» [4, с. 17]; Д.И. Фельдштейна – предметная (практическая и познавательная) деятельность и деятельность, направленная на развитие взаимоотношений с людьми, обществом [5, с. 37].

Акцентирование внимания на этих двух сторонах деятельности объясняется не только теоретическим анализом, но и эмпирическим материалом, подтверждающим их реальное существование [6 и др.]

Как конкретизирует Д.И. Фельдштейн, предметная (познавательная и практическая) деятельность преимущественно создаёт условия для формирования интеллектуальной активности ребёнка, а деятельность, направленная на усвоение норм взаимодействия с другими людьми способствует развитию его социальной активности [5, с. 37].

Таким образом, построение модели сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения предусматривает комплексное изучение и развитие обеих сторон деятельности в конкретных ситуациях социального развития ребёнка на разных возрастных этапах.

Остановимся сначала на рассмотрении психологических аспектов предметной деятельности дошкольников с нарушениями зрения. Усваивая способы действия с предметами, ребёнок постепенно накапливает индивидуальный опыт деятельности; у него развивается память, восприятие, внимание, речь, начинают складываться элементарные формы мышления, происходит становление разных видов детской деятельности.

В числе важнейших моментов, раскрывающих характер динамики развития ребёнка в деятельности, выступает исследование процесса овладения им разнообраз-

ными видами когнитивных ориентировочных действий, первостепенное значение среди которых занимают перцептивные и мыслительные. Овладение детьми такими действиями происходит в результате интериоризации внешних, материальных, ориентировочных действий во внутренние, умственные процессы в ходе обследования предметов, выделения их свойств и установления отношений между ними посредством различного рода реальных манипуляций [7].

Каждый возрастной этап связан с овладением ребёнком познавательными действиями определённого типа, поскольку интеллектуальное развитие выступает как закономерный процесс, обладающий своей логикой. Так развитие восприятия связано с одной стороны с формированием и развитием представлений о разнообразии сенсорных эталонов, а с другой – формированием и развитием перцептивных действий, выделенных Б.Г. Ананьевым (измерительные, соизмеритетльные, построительные, контрольные, корригирующие) в ходе применения эталонов при исследовании свойств реальных предметов [1, с. 124]. Особый интерес для нас представляли данные, касающиеся характеристики перцептивных действий дошкольников с нарушениями зрения [8; 9 и др.]. Выявление своеобразия развития перцептивных действий при нарушениях зрения, их взаимосвязи с действиями умственными и моторными, соподчинённости, содержания открывает возможности направленно искать механизмы и пути воздействия на развитие конструктивной деятельности.

Следует подчеркнуть, что основой когнитивного развития является формирование зрительного восприятия, которое как часть сложного системного процесса связано со всеми перечисленными функциями. Уже в трёхлетнем возрасте восприятие детей становится достаточно развитым. Они проявляют способность к выделению свойств и отношений предметов как практическим, так и зрительным способом. Действуя по образцу, дети выделяют цвет, форму, величину и другие свойства предметов, а также некоторые пространственные отношения. Однако перцептивная ориентировка ещё несовершенна, она, как правило, является предельно развёрнутой. На пятом году жизни дети оперируют уже многими сенсорными эталонами, но их действия пока ещё бессистемны. В старшем дошкольном возрасте действия с сенсорными эталонами систематизируются, что способствует формированию умения обобщать предметы по существенным признакам и свойствам. Совершенствуется ориентировка в пространстве на основе сложившихся ранее навыков учёта пространственных свойств и отношений предметов. Повышается качество целостного восприятия предметов, развивается умение выделять существенные части объекта, правильно представлять его форму, соотношение частей по величине, пространственному расположению и т.д. [10 и др.].

Развитие другой стороны чувственного познания, связанной с восприятием и возникающим в практической деятельности наглядно-действенным мышлением, определяет формирование всей познавательной деятельности ребёнка. Младший дошкольник проявляет способность ориентироваться в практических задачах и самостоятельно находить выход из проблемной ситуации, решая её с помощью вспомогательных средств.

Качественно новая ступень в связи с развитием наглядно-образного мышления наступает на пятом году жизни, когда ребёнок проявляет способность решать задачи в уме, опираясь на свои образные представления о предметах. Техника оперирования образами или операторные эталоны, как указывал Н.Н. Поддьяков, сущность которых заключается в мыслительном перемещении предметов и их частей в пространстве, занимает важное место в развитии наглядно-образного мышления [11]. К старшему дошкольному возрасту оно становится более обобщённым, дети начинают понимать сложные схематичные изображения, соотносить их с реальной ситуацией и самостоятельно их создавать. Словесно-логическое мышление, формирующееся на основе образного, даёт возможность старшему дошкольнику решать более сложные умственные задачи, усваивать элементарные научные знания.

Такая система показателей умственного развития ребёнка, характерная для дошкольного возраста, нацеливает на исследование конструктивной деятельности с позиций выявления уровня сформированности познавательных действий: перцептивных (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка) и интеллектуальных (образное и логическое мышление).

От того как у дошкольника сформированы восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности, дальнейшее развитие деятельности, а также речи и более высоких, логических форм мышления. Однако, нарушения зрения оказывают негативное влияние на ход развития прежде всего восприятия и наглядно-образного мышления, которые вторично нарушены [9, 12 и др.]. Многочисленные экспериментальные данные свидетельствуют о формировании обедненных, схематичных, фрагментарных, часто деформированных и неустойчивых зрительных образов у детей с нарушениями зрения (М.Э. Бернадская, Л.П. Григорьева, Е.В. Замашнюк, А.И. Зотов, В.П. Ермаков, Р.Б. Каффеманас, Б.И. Коваленко, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак, Н.Б. Лурье, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец, И.М. Соловьев, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистова, Л.В. Фомичева и др.). К моменту поступления в школу многие дети с нарушениями зрения имеют низкий уровень представлений о сенсорных эталонах, пространственных отношениях, что ведёт к снижению успешности усвоения образовательного материала [9 и др.].

Таким образом, становится очевидным, что эффективность работы по развитию практической и познавательной деятельности детей с нарушениями зрения во многом определяется знанием психологических основ управления процессом их развития и должно быть учтено при построении модели комплексного сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста.

Обратимся к рассмотрению конструктивной деятельности в плане усвоения детьми норм взаимоотношений. Как подчёркивал Д.И. Фельдштейн, вопросы рассмотрения деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений на протяжении всего детства исследованы слабо в плане её дифференциации по уровням, формам, функциональному назначению в процессе воспитания детей разных возрастов [5, с. 38].

В дошкольном возрасте под влиянием взрослых у ребёнка формируется правильное поведение в коллективе, самосознание, самооценка, самоконтроль, развивается эмоционально-волевая сфера и мотивация деятельности. Важность общения для психического развития ребёнка подчёркивается во многих исследованиях (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.).

Ведущие тифлопсихологи А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина отмечают, что у детей в результате отсутствия возможности зрительно дистантно воспринимать окружающую действительность и не обученным способам компенсации, представления об эмоциях, мимике, жестах и пантомимике непрочные, расплывчатые, что в значительной степени затрудняет межличностное общение, вызывает трудности формирования речевой функции.

Следует подчеркнуть, что речь традиционно рассматриваемая в психологии и педагогике как узел, в котором сплетаются различные линии психического развития – мышление, воображение, память, эмоции, является важнейшим средством обучения и воспитания. Однако особенности развития речи у детей с нарушением зре-

ния, такие как «формализм»; нарушение словарно-семантической стороны речи; вербализм речевых высказываний; замедленность формирования речи приводят к пассивности в процессе общения, снижение к нему интереса [13-15 и др.].

Учитывая, что главной целью и результатом деятельности, как указывал Л.С. Выготский, является установление социальных контактов – взаимосвязей ребёнка со взрослыми и сверстниками, что обеспечивает присвоение опыта взрослых, в том числе и освоение речи как средства социального общения, это также должно стать предметом изучения конструктивной деятельности [1].

Обращаясь к требованиям ФГОС дошкольного образования необходимо подчеркнуть, что взаимодействие в деятельности – это не только готовность детей к эффективному общению со взрослыми, но и готовность взрослых к новому формату отношений с детьми. В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования, образовательная деятельность должна строиться таким образом, чтобы ребёнок становился субъектом собственной активности, когда его целенаправленная и осознанная деятельность становится основным средством его собственного развития. Это подразумевает внедрение инновационных форм осуществления образовательного процесса, пересмотр отношений взрослый – ребенок.

Разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению, и образованию, основанному на идеях «свободного воспитания» являются партнёрские отношения взрослого и ребёнка в детском саду и в семье. Основной функциональной характеристикой партнёрских отношений является равноправное относительно ребёнка включение взрослого в процесс деятельности. В одном случае, взрослый может ставить цель сам для себя и начинать действовать, предоставляя детям возможность свободного выбора – подключиться к выполнению такой же работы или нет, в другом – предлагать детям цели для работы, исследования, обязательности [16].

Психологическое обоснование построения модели комплексного сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения связано также с условиями достижения основной психологической цели ФГОС дошкольного образования – развития детей. Развивающее образование – это такой тип образования, который имеет не просто развивающий эффект, но, будучи ориентированным на каждого ребёнка, ставит основной целью его развитие, реальное продвижение (В.В. Дывыдов, В.Т. Кудрявцев, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.).

Одним из условий достижения целей образовательного стандарта является включение в развивающее образование детей дошкольного возраста семьи ребёнка. Однако, как показывают исследования и практика, воспитывать и образовывать нужно не столько ребёнка, сколько его родителей, создавая условия для их целенаправленного развития. Рассматривая проблему развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения, необходимо определить направления деятельности образовательной организации по включению родителей в данный процесс.

Второе условие достижения основной психологической цели дошкольного образования касается особенностей обучения дошкольников. Психологический смысл процесса обучения раскрыт в предложенном Л.С. Выготским принципе взаимосвязи обучения и развития, когда дошкольник учится тому, что он считает нужным и интересным, что требует от взрослого создания в ходе обучения таких ситуаций, которые способствовали бы возникновению у ребёнка мотивации.

Обучение конструированию определяет необходимость создания с одной стороны условий для развития волевой сферы, т.е. для способности подчинять свое поведение и психические функции определенным законам и правилам, и вместе с тем обеспечивать ребёнку возможность и условия для свободного действия. Это значит, что нужно сделать так, чтобы внешние правила и предписания трансформировались во внутренние, собственные правила ребёнка. Решение этих задач возможно в специально созданной развивающей среде дошкольной образовательной организации, которая должна отвечать требованиям, которые являются условием реализации деятельности, её открытость и постоянная обновляемость [17].

Следующая психологическая закономерность, значимая для развития системы дошкольного образования в целом и конструктивной деятельности в частности, касается центрального новообразования дошкольного возраста – воображения. Работа по формированию воображения является ключевой (и «сквозной») линией образовательного процесса, что определяет необходимость определения содержания коррекционно-педагогической работы по развитию воображения в процессе обучения конструированию с учётом первичного дефекта и вторичных нарушений в психофизическом развитии детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Своеобразие развития воображения при нарушениях зрения объясняется рядом специфических особенностей, таких как снижение мотивации в деятельности, познавательных интересов; бедный запас общих сведений об окружающем мире; неточностью предметных образов-представлений; непрочностью связей между зрительной и вербальной сферами и др.

Итак, психолого-педагогическими основами построения модели сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения являются формирование их интеллектуальной активности в предметной (познавательная и практическая) деятельности и формирование социальной активности в деятельности по усвоению норм взаимоотношений со взрослыми и другими детьми с учётом особенностей психофизического развития и их особых образовательных потребностей в контексте требований ФГОС дошкольного образования. При этом содержание конструктивной деятельности должно быть интересным для ребенка, находить у него эмоциональный отклик и быть им востребованным.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960. 500 с.
2. Ананьєв, Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975, 304 с.
4. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
5. Фельдштейн Д.И Особенности развития деятельности ребёнка в онтогенезе // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 36-46.
6. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни / Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1978. С. 237-252.
7. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. С. 272-317.
8. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения. М.: ГороД, 1998. 262 с.
9. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М.: Полиграф сервис, 1997. 123 с.
10. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / Под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика,

1986. 320 с.

11. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 272 с.

12. Литвак А.Г. Тифлопсихология. М.: Просвещение, 1985. 208 с.

13. Волкова Л.С. Возрастная характеристика развития речи слабовидящих детей // Дефектология. I976. №1. С. 69-79.

14. Земцова, М.И. Учителю о детях с нарушением зрения. М.: Просвещение, 1973. 159 с.

15. Новичкова И.В. Коррекция недостатков развития речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1997. 16 с.

16. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-пресс, 2015, 208 с.

17. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.

УДК 373.25

# К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с пересмотром традиционного подхода к организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации в связи с введением ФГОС дошкольного образования. Дается оценка образовательной ситуации, относящейся к сопровождению детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается процесс развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения с позиций реализации положений ФГОС дошкольного образования. Описываются конкретные изменения, которые должны произойти в ходе комплексного сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения: в принципах организации образовательного процесса, связанных с отказом от заорганизованности образовательного процесса и поддержкой детской инициативы; в методах планирования деятельности; во взаимодействии субъектов образовательного процесса; в организации развивающей предметно-пространственной образовательной среды; в образовательных результатах в виде целевых ориентиров; в системе профессиональной подготовки и деятельности педагогических работников; во взаимодействии дошкольной образовательной организации с семьёй. Сделан вывод о том, что данные изменения служат основой для проектирования педагогической технологии, обеспечивающей качественное развитие конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением зрения через создание творческого образовательного пространства.

**Ключевые слова:** конструктивная деятельность, дошкольный возраст, нарушения зрения, ФГОС дошкольного образования, развитие, социализация, индивидуализация, образовательный процесс, культурные практики, методы планирования деятельности, развивающая предметно-пространственная среда, образовательные результаты в виде целевых ориентиров.

# THE PROBLEM OF CONSTRUCTIVE ACTIVITIES PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE CONDITIONS OF REALIZATION REQUIREMENTS GEF PRESCHOOL EDUCATION

© 2016

**Remezova Larisa Askhatovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of the chair «Special pedagogy and special psychology»
*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

**Abstract.** This article discusses issues related to the revision of the traditional approach to the organization of educational process in preschool educational institution in connection with the introduction of the GEF pre-school education. An assessment of the educational situation relating to the maintenance of pre-school children with disabilities. The process of constructive activity of preschool children with visual impairments from the standpoint of the implementation of the GEF pre-school education. Describes the specific changes that need to happen in the course of complex support of constructive activity of preschool children with visual impairments: in the principles of the organization of the educational process related to the abandonment of over-organization of the educational process and support for children's initiatives; planning methods of operation; in interaction of subjects of educational process; the organization developing object-spatial learning environment; educational outcomes in the form of targets; in the system of vocational training and the activities of teaching staff; in interaction of preschool educational institution with the family. It is concluded that these changes are the basis for the design of educational technology for the qualitative development of the constructive activity of preschool children with visual impairment through the creation of a creative educational space.

**Keywords:** constructive activity, preschool age, visual impairment, GEF pre-school education, development, socialization, individualization, the educational process, cultural practics, methods of planning activities, developing object-spatial environment, educationtional results in the form of targets.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, отвечая требованиям времени и сохраняя всё лучшее, что накопила система дошкольного воспитания и обучения на предыдущих этапах, смещая акценты на развитие ребёнка, его позитивную социализацию и индивидуализацию образовательного процесса, определяет конкретные действия, предусматривающие пересмотр традиционного подхода к организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации: изменение модели организации дошкольного образования, её переориентация на конкретные, реальные интересы ребёнка и его семьи, обеспечение взаимодействия взрослых с детьми в формате партнерских отношений, определение в качестве приоритета игру детей; обеспечение развивающего типа образования, целью которого является развитие ребёнка, развитие его индивидуальных способностей и склонностей, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, произвольности, любознательности, коммуникабельности и интеллектуальных способностей при обеспечении его эмоционального благополучия, его реального продвижения; реализация требований к результатам освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования; выполнение требований к условиям реализации образовательной программы, а также к предметно-пространственной среде, которая должна быть развивающей; внесение коррективов в систему профессиональной подготовки и деятельность педагогических работников, которые должны освоить дополнительные компетенции, необходимые для создания условий развития детей [1].

Изменения в сфере дошкольного образования, регламентируемые Федеральным государственным образовательным стандартом, предполагают разработку инновационных моделей, технологий, методик сопровождения развития дошкольников. Сегодня предлагаются разные вариативные, комплексные и парциальные программы, и все они гарантируют обеспечение развивающего образования. Однако для выбора образовательной программы (на уровне каждой семьи, педагога дошкольной группы, дошкольной образовательной организации) важно понять, куда именно каждая образовательная программа склоняет вектор развития ребёнка. И сделать это вовсе не просто [2].

Сегодня создалась исключительно острая проблемная ситуация, связанная с сопровождением детей до-

школьного возраста с ОВЗ, что определяется явной недостаточностью, а зачастую и вовсе отсутствием научно-методического сопровождения таких детей по разным вопросам, связанных с введением ФГОС дошкольного образования. Трудности внедрения ФГОС связаны также с неготовностью значительного числа педагогов к новому стилю профессионального поведения, новым смысловым ориентациям, новым целям, соответствующим новым смысловым позициям; организации деятельности детей в контексте современной образовательной парадигмы; проектированию и реализации программ коррекционной направленности с учетом внесения необходимых изменений; адаптации современных образовательных технологий к условиям психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Помимо этого педагогам становится все сложнее ориентироваться в широком информационном поле (как печатном, так и электронном). От умений не потеряться в нём, выделить из потока изданий главные, а также присвоить необходимые знания, во многом зависит понимание педагогами изменений, вводимых ФГОС дошкольного образования.

Рассматривая процесс развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в контексте реализации положений ФГОС дошкольного образования, необходимо отметить, что он требует системных изменений. Такие изменения касаются как организации конструктивной деятельности, так и содержания и методов образовательного процесса, что ставит перед воспитателями, педагогами-психологами, учителями-тифлопедагогами множество теоретико-методологических задач, разных по ёмкости, характеру, значению и нуждающихся в решении.

В основе таких изменений лежит необходимость чёткого понимания их разрешения с учётом особенностей психофизического развития детей со зрительной патологией, дифференцированного подхода в зависимости от степени нарушения зрения, особых образовательных потребностей, содержания деятельности специалистов разных профилей, характера их взаимодействия.

Перейдём к характеристике подходов к реализации требований ФГОС дошкольного образования с позиций изменений в образовательном процессе и определения целей, задач, содержания, методов и приёмов формирования конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения.

*1. Изменения в принципах организации образовательного процесса, связанные с отказом от заорганизованности образовательного процесса и поддержкой детской инициативы.*

Организация образовательного процесса задаётся изначально содержанием образовательных программ. Различают так называемые «рамочные» программы и программы, детально отражающие «ЗУНовое» содержание образования, регламентирующее определённые формы и методики проведения занятий. Такие программы условно называют «конспектными», поскольку они представлены конкретными конспектами занятий и точным описанием методики их проведения, а также ориентируют педагога на их воспроизведение, порой – пошаговое [3]. Планирование занятий с детьми по таким программам также носит конспектный характер, которое должно быть в таком же виде реализовано. «Рамочные» же программы лишь задают некие границы образовательного процесса. Таким образом, например, построена программа «Миры детства - конструирование возможностей», разработанная в Федеральном институте развития образования (под редакцией Т.Н. Дороновой) [4]. «Рамочные» программы также могут содержать методические рекомендации для педагогов, но они носят более свободный характер и ориентированы не на педагога, а на ребёнка, когда образовательный процесс строится в зависимости от конкретной ситуации его развития. Это означает, что деятельность не может быть навязана детям. При этом мастерство педагога заключается в такой организации образовательного процесса, когда у ребёнка появляется желание научиться чему-либо самому. Это не означает, что педагог должен ждать, когда ребёнок сам захочет что-либо сделать. Перед взрослым встаёт задача создания таких ситуаций и организация такой предметно-пространственной среды, которые побуждали бы дошкольника к включению в процессе деятельности. В таком случае должны совпасть две цели: так называемая «взрослая» цель – познакомить детей с чем-либо и «детская» цель – например, помочь сказочным персонажам решить проблему [5].

Таким образом, взрослый организует развивающие ситуации с детьми на основе знаний о законах эффективной деятельности, возрастных особенностей дошкольников, гибкого проектирования партнёрских отношений, в которых учитываются интересы и взрослых, и интересы конкретной группы дошкольников. Организация занятий в форме совместной партнёрской деятельности взрослого с детьми связана со значительной перестройкой стиля поведения воспитателя. Партнёрская форма занятия обладает следующими характеристиками: взрослый- партнёр находится рядом с детьми (вместе), в круге; дети беспрепятственно размещаются на занятии; дети свободно перемещаются в процессе деятельности; дети непринужденно общаются со взрослым и другими детьми; позиция взрослого также динамична, он переходит от одного ребенка к другому, от одной группы детей к другой, оказывая необходимую поддержку детям, мотивирует детей к обсуждению работы и т. п.

Следует также подчеркнуть, что целью формирования у ребёнка деятельности как культурной практики становится развитие творческой инициативы, проявляющейся в способности преобразовывать различные материалы в соответствии с целью-замыслом. Достижение указанной цели становится возможным в случае, когда практическая деятельность является для ребёнка интересной. В тоже время необходимо отметить, что интересы детей часто связаны с подражательностью, они непостоянны, отличаются поверхностностью, близостью собственного опыта, направленностью на ближайший результат (А.М. Вербенец [6], А.В. Запорожец [7], А.А. Люблинская [8] и др.). Созданию и поддержанию на высоком уровне познавательного интереса детей в ходе образовательного процесса, как правило, отводят существенную роль. Без этого интенсивность и эффективность процесса обучения снижаются. В развитии ребёнка- дошкольника существуют определённые закономерности, влияющие на процесс формирования познавательного интереса, своеобразно проявляющиеся на разных возрастных этапах. Познавательный интерес служит основой для совершенствования способностей и склонностей к различным видам творческой деятельности [9]. Так, например, у детей 3-4 лет, когда появляется осмысленное отношение к окружающему миру, возникают первые познавательные вопросы, интерес к новому и необычному. Для детей 4-5 лет характерными становятся активность и стремление к самостоятельности, появление более сложных познавательных вопросов. К 6-7 годам у детей проявляются произвольные формы поведения, логика в вопросах, высказываниях [10-12].

Следует признать, что, развитие творческой инициативы, познавательного интереса детей сдерживаются за счет: заорганизованности деятельности дошкольников, в ходе которой в большинстве случаев не учитываются их интересы и желания; недостаточного использования педагогами интерактивных форм совместной деятельности с детьми (конкурсы, экспериментирование, совместный поиск, творческие диалоги, игры-фантазии, игры-путешествия, занятия- погружения, занятия-соревнования и др.), что не позволяет интегрировать различные задачи и виды детской деятельности, достичь высокого уровня развития познавательного интереса, проявления

самостоятельности детей; педагоги испытывают затруднения в подборе методов, приёмов, способствующих повышению познавательной активности воспитанников, формированию адекватной самооценки у воспитанников в процессе разнообразных видов детской деятельности.

С целью решения выше перечисленных проблем нами разработаны и апробированы: развивающая образовательная программа «Конструктивная деятельность дошкольников с нарушениями зрения», адресованная детям от 3 до 7 лет; система образовательных ситуаций, направленных на развитие конструктивной деятельности с учётом возрастных особенностей дошкольников с нарушениями зрения, особенностей их психофизического развития, особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей и способностей, обеспечивающих совпадение интересов взрослых и детей, способствующих эффективному развитию конструктивной деятельности; содержание коррекционно-педагогической работы по развитию инициативы у детей с нарушениями зрения в процессе конструктивной деятельности (творческой, инициативы как целеполагания и волевого усилия, коммуникативной, познавательной).

*2. Изменения в методах планирования деятельности.*

Требования ФГОС дошкольного образования определяют необходимость гибкого проектирования образовательного процесса в соответствии с интересами детей, поскольку именно дети через свой отклик на образовательную среду задают содержание той или иной культурной практики. Следует подчеркнуть, что в реальном образовательном процессе все культурные практики взаимосвязаны, дополняют друг друга и, как правило, объединяются единой тематикой.

В настоящее время в специальной педагогике при планировании успешно реализуется комплексно-тематический принцип. Основной задачей построения образовательного процесса при реализации данного принципа является обеспечение интересной для детей жизни в детском саду, что придаёт детской деятельности бóльшую осмысленность. В тоже время, как отмечает Н.А. Короткова, стандартный набор тем часто направлен на расширение осведомленности ребёнка об окружающем, чем на его развитие [13].

Учитывая данную ситуацию, программа развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения с одной стороны включает возможные варианты планирования развивающих занятий конструированием и их обоснование, а с другой – раскрывает возможности объединения разных видов деятельности детей на основе общей тематики.

*3. Изменения во взаимодействии взрослых с детьми.*

Эффективность реализации программ дошкольного образования во многом зависит от того, в какой парадигме (воздействия или взаимодействия) будет организован образовательный процесс. Как в примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования, так и в комплексных образовательных программах в парадигме гуманистической педагогики – педагогики сотрудничества приоритетным принято установление субъект-субъектных отношений взрослых (педагогов, родителей) с детьми. При этом ребёнок так же, как и взрослый, имеет право на самостоятельное решение, самостоятельный поступок, выбор, имеет право на общение на равных, на понимание, любовь и безусловное принятие. Равные со взрослым позиции позволяют детям авторитетно использовать свой опыт, обеспечивают поддержку детских инициатив, предоставляют воспитанникам возможность выбора средств и способов собственного развития [14].

По сути, отвечая этой идее Л.С. Выготского, совместная партнёрская деятельность взрослого с детьми с одной стороны должна задействовать двойную мотивацию ребёнка: стремление быть со взрослым, подражать ему, сотрудничать с ним и стремление делать то, что интересно, и с другой, – включение взрослого как партнера в процесс деятельности [15].

Н.А. Коротковой выделены два варианта реализации взрослым позиции «включенного» партнера. В одной ситуации – это «партнёр-модель», когда взрослый ставит цель сам для себя и начинает действовать, предоставляя детям возможность свободного выбора – подключиться к выполнению такой же работы или нет. В этом случае не оценивается ни включение ребёнка в процесс деятельности, ни её результат. В другой ситуации – это «партнёр-сотрудник», когда взрослый предлагает детям цели для работы, исследования, исключая факт обязательности, проявляя заинтересованность в результатах и включаясь в обсуждение, а в зависимости от характера цели – и во взаимодействие с другими участниками [16].

Для обеспечения качества партнёрских отношений взрослых и детей в процессе конструирования, на основе теоретического анализа и экспериментального исследования разработана и апробирована модель взаимодействия детей дошкольного возраста со взрослыми при решении конструктивных задач.

*4. Изменения в организации развивающей предметно-пространственной образовательной среды и её насыщение оборудованием.*

Проблема организации среды детского сада приобрела в последние годы особую актуальность. Прежде всего, среда должна стать развивающей, это достигается за счет самостоятельного взаимодействия детей со средой, когда объём такого взаимодействия больше, чем объем фронтального взаимодействия с педагогом. Сегодня дошкольная образовательная организация и групповые помещения либо становятся трансформером, либо они не задают развивающую функцию как среда. Трансформация среды её обновляемость как постоянный процесс – это залог развития и социализации ребенка [17-19].

Таким образом, целью предметно-пространственной среды для занятий конструированием должно стать содействие обогащению развития ребенка в условиях технологически выстроенного образовательного процесса. В качестве основных функций предметной развивающей среды для занятий конструированием становятся: развивающая функция - стимулирование разных видов активности воспитанников: социальной, коммуникативной, познавательной, двигательной, речевой, игровой и др. за счет насыщения среды разнообразными материалами, необходимыми для конструирования; обучающая функция – применение усвоенного опыта в новых ситуациях, уточнение и систематизация представлений детей, упражнение в применении усвоенных ранее универсальных способов конструктивной деятельности за счёт включения в её содержание элементов (разнообразных конструкторов, игрушек, иллюстраций, предметов-образцов для конструирования и т. д); социализирующая функция – освоение ребенком опыта организатора, конструктора среды за счет организации систематического, содержательного общения воспитателя и детей по поводу элементов среды (специальных познавательных выставок, конструкций разного назначения и т.д.).

Принципами создания и использования предметно-пространственной развивающей среды для занятий детьми с нарушением зрения конструированием, согласно исследованиям Л.И. Плаксиной и Л.С. Сековец [20], стали: превентивная, пропедевтическая, коррекционная направленность; соответствие возрастным возможностям и требованиям образовательной программы; индивидуальная ориентированность; развивающая, активизирующая и деятельностная направленность; динамичность и вариативность; учет ближайшей и актуальной зон развития ребёнка; сменяемость и содержательная наполняемость; трансформируемость и полифункциональность; доступность средового материала для самостоятельного и творческого использования и безопасность; эстетичность и гармоничность.

*5. Изменения, связанные с образовательными резуль-*

*татами в виде целевых ориентиров.*

Согласно требованиям ФГОС дошкольного образования планируемые результаты не предполагают каких бы то ни было конкретных измерений и любых видов диагностики (мониторинга), а также проведения промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников [1].

Однако в целях адекватного планирования, точной корректировки и повышения эффективности своих педагогических действий, в том числе действий по выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов и оптимизации работы с группой детей, то есть в целях индивидуализации дошкольного образования перед педагогом стоит задача осуществления оценки индивидуального развития ребенка.

Система индивидуальной динамики развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения предполагает создания для них наиболее благоприятных условий образовательной деятельности: учёта и постепенного расширения зоны ближайшего развития; максимального учета особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей, возможностей, способностей, интересов и склонностей каждого ребенка; определения адекватных его особенностям (возможностям, образовательным потребностям и т.д.) методов, форм и средств образовательной деятельности; адекватного выстраивания и последующей (по мере необходимости) корректировки со стороны педагога индивидуального образовательного маршрута (программы) – в соответствии с концептуальными подходами к формированию программного содержания по развитию конструктивной деятельности: ресурсного принципа (или принципа избыточности в предъявлении содержания), принципа «навигации», принципа гибкости границ возрастного периода, принципа вариативности, принцип участия ребенка в «образовательной навигации», принципа учета гендерной составляющей, принципа индивидуализации; оптимизации работы с группой детей, с учетом тех же принципов формирования программного содержания.

*5. Изменения в осуществлении преемственности со школой.*

Цель дошкольного образования, связанная с обеспечением каждому ребёнку «равного старта» – оптимального уровня развития, который позволит ему быть успешным при обучении в школе, может быть реализована в условиях целостного образовательного процесса, предусматривающего преемственность во взаимодействии педагогов дошкольного и начального образования. Однако обеспечение полноценного личностного развития, физиологического и психологического благополучия ребёнка в переходный период от дошкольного воспитания к школе, перспективное формирование его личности реализуется педагогами дошкольных учреждений с трудностями [21].

Для преодоления этих трудностей разработано и апробировано содержание коррекционно-педагогической работы по развитию конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения на основе преемственности развивающего дошкольного и начального образования, включающей реализацию задач развития у детей продуктивного воображения – ядра творческого потенциала дошкольника; формирования предпосылок и основ умения учиться; учёта особенности деятельностей ребенка-дошкольника с ОВЗ; построения содержания образования в общей логике построения развивающих программ (и технологий), реализуемых на этапе начальной школы. Как теоретический анализ, так и опыт практической работы показывает, что только развивающее образование способно быть по-настоящему развивающимся [22 и др.].

*6. Изменения в системе профессиональной подготовки и деятельности педагогических работников.*

Сегодня становится очевидным значительное ускорение процесса устаревания профессиональных знаний и навыков. Поэтому современное образование должно быть нацелено на формирование компетенции обновления компетенций. Современный педагог должен уметь рассуждать в терминах причинно-следственных связей, прогнозировать динамику развития ребенка; выстраивать оптимальные стратегии управления образовательным процессом в режиме реального времени и на перспективу; анализировать информацию, принимать решения в ситуации неопределенности и др. [23]

Анализ требований ФГОС дошкольного образования к профессионально-педагогической деятельности педагога позволил выделить следующие задачи, направленные на развитие конструктивной деятельности: диагностика, анализ, выделение и ранжирование проблем развития навыков конструирования, решения конструктивных задач детьми с нарушениями зрения; разработка специального содержания развития конструктивной деятельности, внедрение интенсивных технологий развития ребенка; создание ситуации сотрудничества и партнерских отношений, общности целей, мотивации в процессе деятельности; организация интерактивного взаимодействия, всеобщей вовлеченности в процессы принятия решения; стимулирование детей к собственной оценке результатов своей деятельности; создание условий для получения детьми радости и удовлетворения от собственной деятельности.

*7. Изменения во взаимодействии дошкольной образовательной организации с семьёй.*

В соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования построение взаимодействия с семьями воспитанников (законными представителями) как участниками образовательных отношений является одним из условий для успешной реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования [1].

Основная цель всех видов форм взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей – установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Для наиболее полного использования всего педагогического потенциала в оптимизации совместных действий детского сада и семьи наряду с традиционными формами взаимодействия необходимо использование новых, современных форм сотрудничества, характеризующихся оригинальностью, востребованностью, интерактивностью [24].

В рамках развития конструктивной деятельности определены следующие задачи включения родителей в образовательный процесс: изучение готовности субъектов образовательного процесса к установлению партнерских отношений (основные действия: анкетирование; опрос родителей, педагогов; выявление ключевых проблем, путей их устранения; прогнозирование результатов совместных действий); вовлечение родителей в совместную с педагогом деятельность по воспитанию и обучению дошкольников, развитие у них интереса к особенностям своего ребенка и формированию его личности (основные действия: психолого-педагогическое образование семьи; программы педагогического образования; помощь в разрешении трудностей семейного воспитания дошкольников с нарушениями зрения); разработка плана совместной деятельности, необходимой для решения выявленных педагогических проблем (основные действия: проведение бесед с социальными партнерами. Определение цели взаимодействия, сроков сотрудничества (месяц, полгода, год), приоритетных форм сотрудничества; разработка плана совместных действий по решению обозначенных проблем; согласование разработанного плана); осуществление взаимодействия в рамках запланированной совместной деятельности (основные действия: проведение запланированных мероприятий; внесение по необходимости в разработанный

план коррективов); подведение итогов взаимодействия, его результативности, планирование стратегии дальнейшего сотрудничества (основные действия: совместное подведение итогов; анализ качественных изменений, произошедших в развитии дошкольника; самоанализ родителей в оценке результативности ребенка).

Основной формой включения родителей в процесс развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения стала проектная деятельность как форма практики, наиболее способствующая установлению эмоционального контакта с родителями в процессе сотрудничества. Была реализована следующая тематика проектов: исследовательские проекты: «Мир конструкторов», «Разные дома»; информационные проекты: «История конструктора ″Лего″»; творческие проекты: «Мой любимый конструктор»; игровые (приключенческие) проекты: «Чудесные превращения»; практико-ориентированные проекты «″Лего-человечки″»; открытые проекты: «Строительные игры в нашей семье», их содержание и методические рекомендации к реализации проектной деятельности.

Таким образом, актуализирована проблема развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения. Создана и реализована новая парциальная образовательная программа «Конструктивная деятельность дошкольников с нарушениями зрения». Отличительной чертой данной программы является проблемно-поисковая направленность процесса совместного решения детьми и взрослыми познавательных и практических задач, проблем, побуждающих детей к освоению обобщенных способов конструирования и креативным открытиям, что отвечает требованиям создания творческого образовательного пространства. Предложенные в программе варианты занятий конструированием имеют гибкий сценарий, предусматривают связь с опытом и интересами детей, направлены на овладение новыми средствами и способами конструирования, нацелены на активную, целенаправленную деятельность детей, проявление самостоятельности и творчества, рефлексию способов средств решения конструктивных задач.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

2. Гуткина Н.И. Методологические и психологические принципы построения основной (примерной) развивающей образовательной программы для дошкольных образовательных учреждений // Психолог в детском саду. № 4. 2008. С. 3-21.

3. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования / Современные подходы к изучению и практике дошкольного образования. Дайджест избранных статей по дошкольному образованию, воспитанию и развитию детей из научных периодических изданий МГППУ за период 2000-2013 г.г. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С 10.

4. Комплексная образовательная программа дошкольного образования : Миры детства: конструирование возможностей / Т.Н. Доронова, С.Г. Доронов, Н.В. Тарасова. М. : АСТ : Астрель, 2015. 260с.

5. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-пресс, 2015, 208 с.

6. Вербенец А.М. Познавательные интересы современных старших дошкольников: проблемы, особенности, пути развития // Детский сад от А до Я. 2009. № 1. С. 8-21.

7. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / А.В. Запорожец / А.В. Запорожец. М.: Просвещение, 1964. 352 с.

8. Люблинская А.А. Детская психология. М.: Просвещение, 1971. 415 с.

9. Баранова Э.А. Особенности развития познавательного интереса в дошкольном возрасте // Детский сад от А до Я. 2009. № 1. С. 104-117.

10. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути изучения // Известия АПН РСФСР. Вып. 73. М., 1955. С. 3-14.

11. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л.А. Венгер // Дошкол. воспитание. 1979. № 5. С.36-39.

12. Постникова Н.К. Развитие познавательных интересов у старших дошкольников. Дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1968. 197 с.

13. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: методические рекомендации. М. : Просвещение, 1991. 216 с.

14. Березина Т.А. Социальное партнерство дошкольного учреждения и семьи: проблемы и пути их решения // Детский сад: теория и практика. 2013. № 10. С. 24–33.

15. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 512 - 755.

16. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М., 2007. 208 с.

17. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.

18. Нищева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Сост. Н.В. Нищева. Спб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. 128 с

19. Смирнова Е.О. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду. Методическое пособие. М. : Русское слово, 2016. 112 с.

20. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие. М.: ЗАО Элти-Кудиц, 2003. 112 с.

21. Жаворонкова, О. М. Взаимодействие детского сада и школы как фактор качественной подготовки дошкольников к обучению в школе // Управление развитием образования. 2011. № 2. С. 142-145.

22. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3-18.

23. Тимофеева Л.Л. Бережнова О.В. Оценка профессиональной деятельности педагога детского сада. М. : Цветной мир, 2014. 132.

24. Майер А.А. Партнерство семьи и детского сада: новые горизонты // Детский сад: теория и практика. 2013. № 10. С. 34–43.

УДК 373.25

# ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

© 2016

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема создания инновационной модели комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения. Акцентируется внимание на преобразовании образовательного процесса, профессиональной деятельности педагогов, создании нового научно-методического обеспечения в связи с реализацией требований ФГОС дошкольного образования. Рассматривается значение культурно-исторической теории формирования высших психических функций, разработанной Л.С. Выготским, для разработки данной модели в системном ее понимании. Сделан вывод о необходимости «координирования» методологических подходов, как основных теоретических положений в контексте ведущего инновационного подхода, предусматривающего осуществление инновационного обучения и воспитания в условиях нового типа организации образовательного процесса как личностно-ориентированного и развивающего. Дано психологическое обоснование построения модели на основе выделения двух сторон конструктивной деятельности, предметной (практическая и познавательная деятельность) и деятельности, направленной на развитие взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками. На основе выделения условий достижения основной психологической цели ФГОС дошкольного образования – развития ребенка, определены направления коррекционно-педагогической работы в аспекте формирования и развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения. Исходя из теоретических, методологических и психолого-педагогических основ построения модели, представлены результаты ее создания.

**Ключевые слова:** ФГОС дошкольного образования, инновационная модель, теоретико-методологические основы, полиподходность, психологическое обоснование, дошкольный возраст, нарушения зрения, конструктивная деятельность, психолого-медико-педагогическое сопровождение, развитие, развивающая предметно-пространственная среда.

# INNOVATIVE MODEL OF COMPLEX PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT DEVELOPMENT OF CONSTRUCTIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

© 2016

**Remezova Larisa Askhatovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of the chair «Special pedagogy and special psychology»
*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

**Abstract.** This article deals with the problem of creating an innovative model of complex psychological, medical and pedagogical support of development of the constructive activity of preschool children with visual impairments. The attention is focused on the transformation of the educational process, professional work of teachers, creating new scientific and methodological support in connection with the implementation of GEF requirements of pre-school education. It considers the importance of cultural-historical theory of formation of higher mental functions developed by LS Vygotsky, for the development of this model in the system sense. The conclusion about the need to "coordinate" methodological approaches as the major theoretical positions in the context of the leading innovative approach of implementing innovative training and education in the new type of organization of the educational process as a student-centered and developmental. Given the psychological basis of model building on the basis of allocation of the two sides of constructive activity, the subject (practical and cognitive activity), and activities aimed at the development of children's relationships with adults and peers. On the basis of allocation of the conditions to achieve the main goal of psychological GEF preschool education - the child's development, the directions of correctional and pedagogical work in the aspect of the formation and development of the constructive activity of preschool children with visual impairments. Based on the theoretical, methodological and psycho-pedagogical foundations of constructing the model, the results of its creation.

**Keywords:** GEF preschool education, innovative model, theoretical and methodological foundations, polipodhodnost, psychological basis, preschool age, visual impairment, constructive activity, psychological, medical and educational support, development, developing object-spatial environment.

Современная ситуация в дошкольном образовании характеризуется системными изменениями, предъявляющими новые требования к профессиональной деятельности педагогов. Сегодня педагог должен обладать широким кругом психолого-педагогических знаний о ребенке-дошкольнике, закономерностях его развития, быть способным учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, реализовывать деятельностные технологии организации совместной работы с детьми, самих детей и строить развивающее образование [1]. Это предусматривает пересмотр традиционного подхода к организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации, требует новых профессиональных и общекультурных компетенций педагога.

Так такие элементы существующей системы как цели работы детского сада, принципы организации образовательного процесса, механизм контроля и оценки деятельности педагогических кадров вступают в противоречие с новыми требованиями ФГОС дошкольного образования и поэтому должны быть заменены на новые [2]. Должны быть также пересмотрены методы работы педагога с детьми, организация развивающей предметно-пространственной среды, процесс взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями дошкольников, способы осуществления преемственности со школой. Изменение подходов к осуществлению преемственности со школой в ситуации, когда образование детей с нарушениями зрения продолжается в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для слепых или слабовидящих детей или в инклюзивном классе общеобразовательной школы, связано также с введением с 1 сентября 2016 года федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Глубина таких преобразований требует изменений в научно-методическом обеспечении образовательного процесса, что послужило целью для разработки инновационной модели комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения развития конструктивной

деятельности дошкольников с нарушениями зрения: Результатом проведенного нами исследования, проходившего с 1993 года по настоящее время, стал разработанный нами программно-методический комплекс, включающий восемь коррекционно-развивающих программ и 28 учебно-методических пособий в рамках решения проблем развития конструктивной деятельности. Данный комплекс носит междисциплинарный характер и с успехом реализуется для нормализации других видов деятельности дошкольников с нарушениями зрения, например, изобразительной, познавательно-исследовательской.

Теоретико-методологической основой проведённого нами исследования стала в системном ее понимании культурно-историческая теория формирования высших психических функций, разработанная Л.С. Выготским [3], получившая научное и практическое развитие в работах представителей его научной школы (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.И. Лисина, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), последователей в области специальной психологии (Т.А. Власова, Е.Е. Дмитриева, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, Д.М. Маллаев, Е.А. Медведева, Л.Ф. Обухова, В.Г. Петрова, Л.И. Тигранова, У.В. Ульенкова и др.), специальной педагогики (Л.Б. Баряева, В.И. Бельтюков, Е.А. Екжанова, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, Н.Н. Малофеев, В.М. Мозговой, Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин, Л.И. Плаксина, Е.А. Стребелева и др.). Важными для нас также стали теоретические и практические исследования, посвященные клинико-психолого-педагогическим аспектам нарушений зрения (М.Э. Бернадская, Л.П. Григорьева, Е.В. Замашнюк, А.И. Зотов, В.П. Ермаков, Р.Б. Каффеманас, Б.И. Коваленко, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак, Н.Б. Лурье, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец, И.М. Соловьев, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистова, Л.В. Фомичева и др.).

Культурно-историческая психология Л.С.Выготского не на словах, а на деле является психологией развития, психологией личности, психологией открытия ребенком своей внутренней свободы и собственной индивидуальности.

Достоверность и доказательность моделирования инновационного процесса комплексного сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения определяется «координированием» методологических подходов как основных теоретических положений в контексте ведущего инновационного подхода, предусматривающего осуществление инновационного обучения и воспитания в условиях нового типа организации образовательного процесса как личностно-ориентированного и развивающего. Детерминация позиции «полиподходности» в аспекте нашего исследования определяет признание «позиции соединения подходов» [4], констатирует их значимость, но не свидетельствует об исключительности каждого в отдельности. Представим кратко их описание в логике проведенного нами исследования.

*Инновационный подход* ориентирован на качественное изменение сущностных и структурных компонентов процесса развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения адекватных установкам современной парадигмы дошкольного образования;

- *системный подход*, базирующийся на теории функциональных систем и системогенеза [5], теории системной организации высшей психической деятельности, системного структурно-динамического изучения психического развития ребенка [3], [6], направлен на выявление интегративных, инвариантных характеристик многоуровневой системы развития конструктивной деятельности с учетом требований ФГОС дошкольного образования к новым результатам в виде целевых ориентиров. Единые тенденции, концептуальные идеи, принципы, являющиеся системообразующими компонентами, сохраняющими целостность системы, определяют общность содержания компонентов модели комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности. И выражаются в интегративных характеристиках основных составляющих исследуемого процесса: условия коррекционного воздействия на трёх уровнях развития конструктивной деятельности – мотивационная направленность субъекта (деятельность в целом), целевая структура деятельности (действия) и операционально-техническое обеспечение деятельности (операции); этапы коррекционной работы в ходе обучения конструированию (содержательно-смысловое наполнение концепции);
- *синергетический подход* к моделированию системы психолого-медико-педагогической поддержки развития конструктивной деятельности в условиях введения ФГОС дошкольного образования использован в связи со сложностью объекта, необходимостью системной модификации характера субъект-субъектного взаимодействия – детей с нарушениями зрения младшего, среднего и старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми, специалистов разных профилей, родителей;
- *структурно-функциональный подход* направлен на определение содержания технологии комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности в соответствии с функциональными её видами и соответствующим им педагогическим опытом;
- *интегративно-дифференцированный подход* связан с идеей взаимодействия, интеграции и дифференциации психологического и педагогического аспектов в содержании инновационной модели;
- на основе *компетентностного* подхода подтверждены и реализованы идеи: 1) освоения профессиональных компетенций в области осуществления психолого-педагогической поддержки развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в контексте требований ФГОС дошкольного образования; 2) обеспечения практико-ориентированной направленности процесса подготовки педагогов групп компенсирующей и комбинированной направленности для детей с нарушениями зрения в этом направлении; 3) достижения психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности в условиях изменений в дошкольном образовании в форме личностно значимых компетенций;
- выбор *технологического подхода* связан с технологичностью процесса овладения каждым субъектом образовательного процесса целостным социокультурным опытом деятельности, включающим способность системно представлять планируемую деятельность; определять способы и условия выполнения действий и операций; обеспечивать контроль с целью оперативной коррекции и развития деятельности, а также значимых для каждого участника образовательного процесса качеств личности, что означает, прежде всего, эффективность, гарантированность результата, его воспроизводимость при соблюдении необходимых условий и обозначенной логики педагогических действий;
- в контексте *генетического подхода* сформулированы следующие положения: онтогенетическое развитие в русле индивидуального развития каждого отдельного ребёнка определяет необходимость выстраивания индивидуального маршрута и индивидуальной образовательной программы в части развития конструктивной деятельности для каждого ребёнка с нарушениями зрения; в ходе онтогенеза на разных этапах развития детям свойственен разный уровень развития конструктивной деятельности. Выделенные положения служат основанием рассмотрения целевых ориентиров развития конструктивной деятельности с учётом индивидуальных потребностей, возможностей, способностей каждого ребёнка;

- *личностно- ориентированный* подход определяет построение педагогического процесса на основе диалога и субъект-субъектного взаимодействия взрослых и детей, что определяет необходимость целенаправленного развития субъектной позиции педагогов и формирование их готовности к взаимной поддержке, кооперации; согласованным действиям с учетом индивидуальных потребностей, возможностей, способностей каждого ребёнка;
- взгляд на изучаемый объект с позиций *деятельностного подхода* обосновывает необходимость перевода участников образовательного процесса в позицию субъектов познания, общения и творчества, где педагог не подаёт готовые образцы, а создаёт, вырабатывает их вместе с детьми, осуществляя совместный поиск норм и правил организации и содержания деятельности в образовательном процессе.

Использование «полиподходности» в нашем исследовании позволило обеспечить преобразование таких параметров целостной системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения как цели, задачи, принципы, объём программы, содержание, методы, характер и формы организации коррекционного воздействия, средства, планируемые результаты овладения конструктивной деятельностью, управление, субъектно-субъектные отношения. А также обеспечить формирование готовности всех субъектов образовательного процесса действовать в новых условиях:

- *для воспитанников* – организация адекватных условий развития ребёнка, открывающих потенциальные возможности для его позитивной социализации, его личностного роста, развития инициативы, самостоятельности, творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками;
- *для педагогов* – способность к сотрудничеству с другими специалистами и родителями в решении проблемы развития деятельности детей, возможность саморазвития через осознание собственного опыта и построение нового;
- *для родителей* (законных представителей) – создание условий для их активного участия в образовательном процессе.

*Психологическое обоснование* построения модели комплексного сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения связано с особенностями движения деятельности, выделением в едином, неделимом процессе деятельности двух разных сторон её существования, рассмотренных в разной терминологии в трудах Л.С. Выготского (это главные моменты деятельности, определяющие особенности психических процессов) [3]; Б.Г. Ананьева (это основные формы деятельности) [7]; А.Н. Леонтьева (это линии развития деятельности) [8]; Д.Б. Эльконина (группы деятельности) [9]; Д.И. Фельдштейна (это предметная (практическая и познавательная деятельность и деятельность, направленная на развитие взаимоотношений с людьми, обществом) [10]. Выделение этих двух сторон деятельности определяется не только теоретическим анализом, но и эмпирическим материалом, который свидетельствует об их реальном существовании [11 и др.].

Как конкретизирует Д.И. Фельдштейн, предметная (познавательная и практическая) деятельность обеспечивает преимущественное формирование интеллектуальной активности ребёнка, а деятельность по усвоению норм взаимоотношений с людьми – формирование его социальной активности [9], что предусматривает углубленное изучение обеих сторон деятельности на разных возрастных этапах в конкретных ситуациях социального развития ребёнка.

Таким образом, учет совокупности этих факторов, а также учет состояния зрения ребенка (биологический фактор развития) в ходе организации, формирования и развития конструктивной деятельности позволит обеспечить ее нормальное развитие.

Важно отметить, что в числе важнейших моментов, раскрывающих характер динамики развития ребёнка в деятельности, выступает исследование процесса овладения им разными видами познавательных ориентировочных действий, ведущее место среди которых занимают перцептивные и мыслительные. Овладение такими действиями у детей происходит посредством интериоризации внешних, материальных, ориентировочных действий в ходе обследования предметов, выделения их свойств и установления отношений между ними посредством различного рода реальных манипуляций (П.Я. Гальперин) [12].

Система показателей умственного развития ребёнка, характерная для дошкольного возраста, предполагает учёт и развитие перцептивных (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка) и интеллектуальных (образное и логическое мышление) действий в процессе конструктивной деятельности. Именно от того, как сформированы у ребёнка-дошкольника восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности, дальнейшее развитие деятельности, а также речи и более высоких, логических форм мышления. Однако, нарушения зрения оказывают негативное влияние на ход развития прежде всего восприятия и наглядно-образного мышления, которые вторично нарушены (М.Э. Бернадская, Т.Н. Головина, Л.П. Григорьева, Е.В. Замашнюк, М.И. Земцова, А.И. Зотов, В.П. Ермаков, Р.Б. Каффеманас, Б.И. Коваленко, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак, В.А. Лонина, Н.Б. Лурье, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец, И.М. Соловьев, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, Е.М. Украинская, В.А. Феоктистова, Л.В. Фомичева и др.). Таким образом, процесс развития конструктивной деятельности детей со зрительной патологией определяет необходимость разработки специального содержания коррекционно-развивающей работы, направленной на коррекцию и развитие восприятия и наглядно-образного мышления, которая должна быть реализована как на пропедевтическом этапе формирования конструктивной деятельности, так и в основном курсе программы «Развитие конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения»

*Психологическое обоснование* построения модели сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения связано также с условиями достижения основной психологической цели ФГОС дошкольного образования – развития детей. Со слов В.В. Дывыдова [13]; В.Т. Кудрявцева [14], Д.Б. Эльконина [15] и др., развивающее образование – это такой тип образования, который имеет не просто развивающий эффект, но, будучи ориентированным на каждого ребёнка, ставит основной целью его развитие, реальное продвижение.

Другим условием достижения основной психологической цели дошкольного образования становится психологический смысл процесса обучения, раскрытый в предложенном Л.С. Выготским принципе взаимосвязи обучения и развития, когда дошкольник учится тому, что он считает нужным и интересным [16]. Это означает то, что программа обучения должна отвечать и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления, связанного с общими представлениями. Учёт этого условия предполагает в ходе обучения конструированию создание взрослым таких ситуаций, которые способствовали бы возникновению у ребёнка мотивации.

Далее важно отметить, что одними из основных для культурно-исторической концепции являются понятия воли и произвольности, являющиеся магистральной линией развития личности ребенка [17, с. 315]. Здесь важно пояснить, что обучение конструированию с одной стороны должно создавать условия для развития воле-

вой сферы, т.е. для способности подчинять свое поведение и психические функции определенным законам и правилам, и вместе с тем обеспечить ребёнку возможность и условия для свободного действия. Это значит, что нужно сделать так, чтобы внешние правила и предписания трансформировались во внутренние, собственные правила ребёнка.

Реализация выше указанных положений возможно в специально созданной развивающей среде дошкольной образовательной организации, которая должна обеспечить продвижение ребёнка в этой среде. Важнейшими характеристиками среды являются открытость и постоянная обновляемость, креативность, когда ребенок движется в ней самостоятельно, и среда реагирует на его движение, способствуя формированию его креативности. [18].

Следующей психологической закономерностью, значимой для развития системы дошкольного образования в целом и конструктивной деятельности в частности, является воображение как центральное новообразование дошкольного возраста. Работа по формированию воображения является ключевой (и «сквозной») линией образовательного процесса. В связи с этим коррекционно-педагогическая работа по развитию воображения в процессе обучения конструированию имеет кардинальное, решающее значение для развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Однако своеобразие развития воображения при нарушениях зрения объясняется рядом специфических особенностей, таких как снижение мотивации в деятельности, познавательных интересов; бедный запас общих сведений об окружающем мире; неточностью предметных образов- представлений; непрочностью связей между зрительной и вербальной сферами и др. [19].

Отметим еще одно из условий достижения целей образовательного стандарта, связанное с тем, что развивающее образование детей дошкольного возраста не может быть построено без участия семьи ребёнка. Однако, как показывают исследования и практика, воспитывать и образовывать нужно не столько ребёнка, сколько его родителей [20]. Это означает, что в процессе роста и развития ребёнка необходимо создать условия для целенаправленного развития его родителей. Рассматривая проблему развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения, необходимо определить направления деятельности образовательной организации по включению родителей в данный процесс.

Итак, психолого-педагогическими основами построения модели сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения являются формирование их интеллектуальной активности в предметной (познавательная и практическая) деятельности и формирование социальной активности в деятельности по усвоению норм взаимоотношений со взрослыми и другими детьми с учётом особенностей психофизического развития и их особых образовательных потребностей в контексте требований ФГОС дошкольного образования.

Исходя из теоретических, методологических и психолого-педагогических основ построения модели, результатами ее создания стали:

1 – создание программно-методического комплекса «Развитие конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения», включающего парциальную программу «Конструктивная деятельность дошкольников с нарушениями зрения»; учебно-методический и практический материал, раскрывающие цели, задачи, принципы, объём программы, содержание, методы, характер и формы организации коррекционного воздействия; средства; планируемые результаты освоения конструктивной деятельности, согласующиеся с требованиями ФГОС к образовательным результатам в виде целевых ориентиров; управление образовательным процессом; субъектно-субъектные отношения. А также обеспечение готовности всех субъектов образовательного процесса действовать в новых условиях.

2 – выявление и описание условий реализации программно-методического комплекса: развивающая предметно-пространственная среда специально созданного кабинета конструирования;

3 – определение и описание результатов освоения парциальной программы «Конструктивная деятельность дошкольников с нарушениями зрения».

Признаками модели комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения являются: системность, содержательная насыщенность, целостность, взаимосвязанность, преемственность.

Предлагаемая модель позволяет решать разнообразные задачи формирования конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения. Ее содержание основывается на структурной взаимосвязи, характеризующей взаимодействие элементов системы как единого целого. Такой подход к решению задач развития конструктивной деятельности направлен на воспитание коррекционно-компенсаторных способностей адаптивного характера, эффективность которого определяется введением пропедевтических курсов. Благодаря подготовительным упражнениям удается сформировать навыки и умения пользоваться неполноценным зрением, а также компенсаторные формы ориентации за счет развития сохранных анализаторов, речи памяти и мышления.

Формирование коррекционно-компенсаторных способностей адаптивного характера осуществляется в процессе специально организованной образовательной деятельности по конструированию, а также в строительных играх за счет вооружения навыками планирования и упорядочения предметных действий, формирования обобщенных представлений о конструируемом объекте и способах решения конструктивных задач, навыков самоконтроля и самооценки, способности к наглядному моделированию.

Комплексное воздействие на ребенка через систему адаптивных средств позволяет сформировать полноценную, качественную конструктивную деятельность у детей с наращениями зрения (при слабовидении, косоглазии и амблиопии) в соответствии с их индивидуальными возможностями.

Таким образом, системный, комплексный подход в обучении конструированию рассматривается как сочетание педагогических, психологических и медицинских средств, направленных на всестороннее развитие дошкольников с нарушениями зрения, использование адаптивных средств конструктивной деятельности с учетом психофизических особенностей развития детей данной категории. Комплексный подход к развитию конструктивной деятельности тесно связан со всеми сторонами совершенствования психологических качеств ребенка: развитием зрительного восприятия, движения рук, мелкой моторики пальцев, зрительно-моторной координации, целенаправленной манипуляции с предметами, навыков ориентировки в микропространстве, формированием взаимосвязи между глазомером и проприоцептивно-двигательной памятью, слиянием чувственной информации с ее словесной интерпретацией, развитием мыслительной деятельности и др.

Итак, модель коррекционной направленности конструктивной деятельности предполагает организацию образовательного процесса как особой коррекционно-развивающей среды через широкую кооперацию медицинского, психологического и педагогического коррекционного воздействия на разных возрастных этапах и уровнях развития конструктивных навыков, деятельности специалистов разных профилей. Такое построение позволяет обеспечивать и удовлетворять особые образовательные потребности детей с нарушением зрения; качественно решать образовательные задачи и обеспе-

чивать расширение позитивного влияния конструктивной деятельности на другие виды детской деятельности, учитывая ее универсальный, интегрирующий характер.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования / Современные подходы к изучению и практике дошкольного образования. Дайджест избранных статей по дошкольному образованию, воспитанию и развитию детей из научных периодических изданий МГППУ за период 2000-2013 г.г. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С 10.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 32 с.
5. Анохин, П.К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологические обоснования. М. : Медицина, 1977. 200 с.
6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академический проект, 2000. 504 с.
7. Ананьєв, Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975, 304 с.
9. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
10. Фельдштейн Д.И Особенности развития деятельности ребёнка в онтогенезе // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 36-46.
11. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни / Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1978. С. 237-252.
12. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. С. 272-317.
13. Дывыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
14. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Педагогический центр «Эксперимент», Рига, 1999, 140 с.
15. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
16. Выготский Л. С. Антология гуманной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 222 с.
17. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
18. Смирнова Е.О. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду. Методическое пособие. М. : Русское слово, 2016. 112 с.
19. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование. Дубна, 1997. Ч. I. 254 с.
20. Доронова Т.Н., Доронов С.Г. Взаимодействие семьи и детского сада как средство реализации федерального государственного стандарта дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2014. № 1. С. 49.

УДК 37.015.31+372.3/.4

# СУБЪЕКТНО-СОБЫТИЙНАЯ ОБЩНОСТЬ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

**Репринцева Галина Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психолого-педагогическое и специальное образование»
**Серых Лариса Викторовна,** кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дошкольное и начальное образование»
*Белгородский институт развития образования, Белгород (Россия)*

**Аннотация.** В рамках проекта «Создание региональной системы личностного развития дошкольников в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» («Дошкольник Белогорья»), стартовавшего в 2015 году в Белгородской области, была разработана парциальная программа познавательного развития дошкольников «Здравствуй, мир Белогорья!». В основе указанной программы – концепция субъектно-событийной общности детей и взрослых, интегрирующая идеи С.Л. Рубинштейна и Л.Н. Селивановой, В.А. Петровского и В.И. Слободчикова. В данной статье, во-первых, показана актуальность событийного подхода для современного дошкольного образования (со-бытие трактуется как подлинное проживание образовательной ситуации, при этом настоящее противопоставляется «понарошкиному миру»); во-вторых, раскрываются ведущие идеи, которые легли в основу указанной авторской программы, созданной с учетом требований ФГОС дошкольного образования и ориентированной на поддержку разнообразия детства, реализацию принципов субъектности и сотрудничества, на утверждение дошкольника в качестве субъекта образовательной деятельности; в-третьих, описываются инновационные педагогические технологии познавательного развития дошкольников, используемые в авторской парциальной программе «Здравствуй, мир Белогорья!», и составляющие дидактико-методическое обеспечение развития субъектно-событийной общности детей и взрослых применительно к познавательной деятельности дошкольников.

**Ключевые слова**: познавательное развитие дошкольников, личностно-ориентированное взаимодействие, событийность, субъектность дошкольника, образовательное событие, субъектно-событийная общность детей и взрослых, парциальная программа познавательного развития дошкольников.

# SUBJECTIVE AND SOCIAL COMMUNITY OF CHILDREN AND ADULTS AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN COGNITIVE ACTIVITY

© 2016

**Reprintseva Galina Anatolievna**, candidate of psychological sciences, associate professor of «Psycho-pedagogical and special education»
**Serykh Larisa Victorovna**, candidate of pedagodical sciences, associate professor of «Preschool and Primary Education»
*Belgorod Institute of Education Development, Belgorod (Russia*)

**Abstract.** The partial program of cognitive development of preschool children “Hello, world of Belogoriya!” was created as a part of the project “Creation of a regional system of personal development of students in the conditions of implementation of the Federal state educational standard of the preschool education” (“preschooler of Belogoriya”), which started in 2015 in the Belgorod region. The concept of subjective events community of children and adults integrates the ideas of S.L. Rubinstein, L.N. Selivanova, V.A. Petrovskyanm, V.I. Slobodchikov and forms the basis of the program. There are many good things in this article. At first, the topicality of event approach for the modern preschool education is shown in this article (genuine educational situation is opposed to the so called ‘artificial’ world). Secondly, the important ideas, that formed the basis of the author’s program, are designed in accordance with the requirements of the Federal state educational standard of preschool education and are focused on supporting the implementation of divinity of childhood and the principles of subjectivity and cooperation for the approval of preschool children as a subject of educational activity. Thirdly, the article dwells upon innovative pedagogical technologies in cognitive development of preschool children which are used in the author’s partial program “Hello, world of Belogoriya!” and form the didactic and methodological support for the development of subjective and social community of children and adults in the sphere of cognitive preschool activity.

**Keywords:** development of subjectivity of preschool children, personality-oriented interaction, eventfulness, subjectivity of a preschooler, educational event, subjective and social community of children and adults, partial program of the cognitive development of preschool children.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время проблемы дошкольного образования стали более актуальны в связи с признанием дошкольного образования в качестве уровня образования, имеющего специфические задачи, и призванного обеспечить полноценное проживание ребенком детства. Все фундаментальные человеческие способности (познавательная активность, любознательность, уверенность в себе и доверие к людям, целенаправленность, творческое воображение и другое), которые могут сформироваться в дошкольном возрасте, не возникают сами по себе как следствие возраста ребенка, требуется непременное участие взрослого. От условий дошкольного образования в значительной степени зависит успешность человека в обществе [1, 2, 3 и многие другие]. Ориентация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) на поддержку разнообразия детства, реализацию принципов субъектности и сотрудничества, утверждение дошкольника в качестве субъекта образовательной деятельности нацеливает на внедрение и реализацию соответствующих образовательных моделей и технологий. Современные требования к содержанию и условиям дошкольного образования, утвержденные ФГОС ДО, позволяют каждому педагогическому коллективу выбирать те образовательные программы и педагогические технологии, которые в большей степени соответствуют запросам родителей дошкольников и возможностям дошкольной образовательной организации [4], «педагоги, работающие по программам, ориентированным на ребенка, обычно формируют содержание по ходу образовательной деятельности, решая задачи развития детей в зависимости от сложившейся образовательной ситуации, опираясь на интересы отдельного ребенка или группы детей» [5]; более того – коллективы детских садов могут реализовать авторские образовательные программы и технологии, максимально учитывающие социокультурный контекст, региональные особенности и традиции воспитания детей [4, 5]. В рамках проекта «Создание региональной системы личностного развития дошкольников в условиях реализации ФГОС дошкольного об-

разования» («Дошкольник Белогорья»), стартовавшего в 2015 году в Белгородской области, была поставлена задача разработки и внедрения комплекса парциальных программ (по физическому, познавательному, социально-коммуникативному, художественно-эстетическому и речевому развитию дошкольников с учетом ФГОС дошкольного образования). Ведущей целью проекта стало внедрение в дошкольное образование региона наиболее перспективных идей воспитания и обучения дошкольников, «обогащение» программ дошкольного образования за счет регионального компонента. Таким образом, проблема обновления и модернизации дошкольного образования, приведение его в соответствие требованиям ФГОС ДО применительно к аспекту обеспечения условий для познавательного развития дошкольников на основе социокультурных традиций Белгородчины актуальна в научно-теоретическом и практическом плане.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Идеи субъектной педагогики С.Л. Рубинштейна [6], развитые Л.Н. Селивановой [7], положения В.А. Петровского [8, 9] о личностно-ориентированной модели взаимодействия воспитателя с ребенком, воззрения В.И. Слободчикова [10, 11, 12] на со-бытийную общность детей и взрослых формируют теоретико-методологический фундамент для проектирования отвечающих требованию ФГОС дошкольного образования программ. В исследованиях последних лет авторы (Т.В. Богутская [13], М.И. Болотова [14], Л.В. Боровикова [15], А.Г. Гогоберидзе [16], В.Б. Голоденко [17], О.Ю. Солопова [18], Е.А. Царегородцева [19], И.Ю. Шустова [20] и другие) всё настойчивее проводят мысль о том, что социокультурные ценности не могут быть переданы напрямую через воспитательное мероприятие, для освоения социокультурного опыта ребенку необходимо соответствующее переживание, ощущение сопричастности, акцентируют внимание на уникальности дошкольного возраста, его деятельностной природе и специфической субъектности дошкольника. Общепризнанным можно считать утверждение о том, что культура народа, преданность Отчизне, гордость за свою страну не транслируется посредством педагогических воздействий, требуется кропотливая тонкая работа по «выращиванию» патриотических чувств, что истоки высших человеческих эмоций такие, как любовь к Родине, «лежат в переживаниях раннего детства» (А.В. Запорожец) [21, с. 144]. В качестве условия воспитания начала патриотических чувств, необходимо соответствующее эмоционально-психологическое состояние, возникающее благодаря образовательным событиям и должной эмоционально-смысловой композиции образовательного процесса [18], поэтому ознакомление детей с малой Родиной, направленное на становления основ гражданской идентичности и патриотизма, целесообразно выстраивать как *приобщение* ребенка к социокультурным ценностям семьи, общества и государства посредством формирования и развития *событийной общности* детей и взрослых. Общетеоретические основы построения образовательной деятельности в дошкольном образовании описывают условия, пути и средства становления субъектности в образовательных процессах через развитие событийной общности детей и взрослых; при проектировании примерных парциальных образовательных программ дошкольного образования для конкретного региона России встает проблема конкретизации теоретических положений в концептуально-методическом ключе.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Чтобы современные дошкольники имели возможность познакомиться со своим родным краем, с настоящим и прошлым Белогорья, чтобы создать условия для восстановления преемственной связи поколений юных белгородцев и членов их семей, чтобы расширить и обогатить картину малой родины, необходим соответствующий психолого-педагогический подход для проектирования парциальной программы и адекватные ему педагогические технологии; в основу авторской парциальной программы «Здравствуй, мир Белогорья!» был положен субъектно-событийный подход, построенный с опорой на концептуальные идеи и положения С.Л. Рубинштейна, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова. С нашей точки зрения, именно проектирование образовательной детско-взрослой общности или со-бытийной общности (по В.И. Слободчикову) и отбор соответствующих педагогических технологий может наиболее полно обеспечить учет потребностей дошкольников, их семей и традиций малой родины в системе дошкольного образования. В данной работе раскрывается и обосновывается авторский подход к проектированию условий познавательного развития дошкольников для освоения детьми социокультурных традиций Белгородской области.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для формирования и развития со-бытийной общности детей и взрослых в системе дошкольного образования Белгородской области, во-первых, необходимо было отобрать личностно-ориентированных воспитателей детских садов, готовых к реализации идей и технологий субъектной педагогики (Л.Н. Селиванова, 1998), в которой воспитание есть совместное бытие воспитателя и ребенка, нацеленное на рождение и развитие со-бытия.

Субъектная педагогика, вобравшая в себя педагогические идеи С.Л. Рубинштейна, исходит из следующих принципиальных позиций [7]:

*Ребенок есть изначально индивидуальность*. (Из чего следует признание педагогами самоценности детства и необходимость изучения и содействия раскрытию своеобразия личности каждого ребенка.)

*Ребенок – это творец нового уровня способностей, мышления, психических процессов и др*. (А, значит, детство – не только полноценный и значимый период социализации человека, но и период построения объективно нового уровня психической организации человека в процессе саморазвития.)

*Основной способ воспитания – укрепление бытия воспитанника через становление его субъектности*. (Потому «основными методами влияния на личность в субъектной педагогике являются не менторство, не нравоучения, не сообщение правил и норм поведения и даже не привитие таковых ребенку», а создание воспитывающих (образовательных) ситуаций, где пример взрослого и совместные действия с ним выступают отправной точкой (Л.Н. Селиванова). Эта идея разрабатывается в работах С.Л. Рубинштейна, о необходимости создания именно такой условий говорится в Концепции дошкольного образования (1986) [8] и в работе В.А. Петровского «Личность в психологии: парадигма субъектности» (1996) [9]. На наш взгляд, при определении содержания дошкольного образования важно принять во внимание позицию С.Л. Рубинштейна в отношении ведущей роли развития регулируемого общественными нормами поступка, понимаемого в качестве основополагающего приобретения или новообразования дошкольного периода. Не умаляя значения игры для развития психики ребенка и обогащения его духовной жизни, воспитателям необходимо позаботиться о воспитании ребенка в неигровой повседневной бытовой деятельности, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива [22].

Эти положения могут быть гармонично дополнены следующим: *Со-бытие как источник развития детей и взрослых.* Движущие силы развития личности дошкольника следует искать в сфере не просто взаимодействия или общения ребенка и взрослого, а в их духовной общности, в совместном бытие, в разделенных переживаниях, ценностях и смыслах (С.Л. Рубинштейн, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков), как следствие – воспи-

тание есть всегда самовоспитание педагога.

Все эти концептуальные идеи реализуются через личностно-ориентированное взаимодействие ребенка и взрослых (воспитателей, родителей, других белгородцев), т.к. прежде всего взрослые выступают носителями смыслов и традиций малой Родины, а «полем» для таких взаимоотношений становится субъектно-событийная общность детей и взрослых.

Познавательное развитие дошкольников согласно ФГОС дошкольного образования предполагает «развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира» [4]. Развитие субъектности дошкольников в познавательной деятельности возможно благодаря поддержке инициативы детей в совместной (со взрослым или с другими детьми) и самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности. По А.Г. Гогоберидзе, ребёнок как субъект детских видов деятельности проявляет себя через самостоятельность и творчество в процессе выбора содержания деятельности и средств её осуществления, а также − через эмоционально-положительное общение и сотрудничество в детском сообществе [16, с. 33]. От игровых ситуаций ребенок старшего дошкольного возраста способен перейти к школьно-игровым ситуациям, содержание которых «нацелено на развитие у дошкольников субъектности в действиях: умений формировать замысел, планировать и реализовать действия, оценивать результаты; на формирование иерархии мотивов, внутренних этических инстанций, произвольности поведения; на развитие способностей понимать и различать разные позиции взрослого, выделять и понимать позицию взрослого как учителя; на овладение знаково-символическими формами мышления, на освоение ребенком «мироустройства» в его природных и рукотворных аспектах (построение связной картины мира)» [12, с. 265]. Со-бытие означает и обеспечивает наполненность совместной деятельности общим смыслом, подлинное проживание образовательной ситуации, настоящее как альтернативу «понарошкиному миру» [17]. «Событийная общность может быть проявлена для участников общности как жизненное событие, где произошло открытие, родилось новое знание, видение, понимание себя и другого, появился новый опыт деятельности…Событийная общность может быть смоделирована педагогом, она включает взрослых и детей в общий ход взаимодействия, как со-бытия, который разворачивается благодаря замыслу и плану группы организаторов. Но развиваясь стихийно, она не может иметь жестко заданных обязательных форм проживания со-бытия, определена лишь возможная их вариативность. Поэтому важна ориентация педагога на настроения и интересы воспитанников в проживании образовательной ситуации» [20, с.28]. «Педагогическое мастерство воспитателя состоит в том, чтобы создать естественную среду жизни для детей, насытить её знаниями и смыслами, соразмерными природе детства, которые соединятся с общечеловеческими ценностями взрослого мира» [15, с.11].

В структуре парциальной программы «Здравствуй, мир Белогорья!» [23] в соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено три раздела (целевой, содержательный, организационный). Определены задачи, содержание и ожидаемые результаты в реализации вариативной части образовательной области «Познавательное развитие» на основе данной программы.

В содержательном разделе парциальной программы познавательного развития «Здравствуй, мир Белогорья!» выделено 12 самостоятельных модулей: «Мой детский сад», «Моя семья - мои корни», «Я – белгородец», «Природа Белогорья», «Мир животных и растений Белогорья», «Мир профессий и труда Белогорья». «Народные промыслы и ремесла Белогорья», «Белгородчина православная», «Герои Белогорья», «Деятели культуры и искусства Белогорья», «Замечательные места Белогорья» (архитектура, производство, спортивные и культурные объекты, заповедники и зоопарки), «Замечательные места Белогорья» (природа, живые и неживые объекты).

Содержание программы «Здравствуй, мир Белогорья» вариативно. Оно обеспечивает право выбора для каждого из субъектов образовательной деятельности, соответствует возрастным возможностям, интересам, потребностям детей и отвечает запросам родителей, сезону, условиям дошкольной организации и может изменяться по желанию субъектов образовательного процесса. Возможно использование отдельных модулей или замена модулей на авторские.

Организационный раздел парциальной программы включает описание материально-технического обеспечения программы, обеспеченности методическими материалами, информационное сопровождение программы. Отбор содержания учитывает климатические особенности региона, периоды года, традиционные события, праздники, мероприятия. В программе «Здравствуй, мир Белогорья!» приводятся примеры организации совместной проектной деятельности детей и взрослых по основным модулям программы.

Таким образом, достигается интеграция содержания обязательной части образовательной программы и части, формируемой по выбору дошкольной образовательной организации. Это обеспечивает целостность и комплексность всего образовательного процесса.

С целью становления субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, первоначального овладения дошкольниками знаково-системными формами мышления [24] в образовательном процессе используются следующие методы и приемы [25]:

- исследовательские проекты «Во саду ли, в огороде», «Стригуновский лук от семи недуг», «Ими гордится наш край», «Здания бывают разные…», «Родники родного края», «Литераторы Белгородчины – детям», «Царь почв – чернозем - богатство Белгородской земли», «Во поле, во широком, уродился наш хлебушек», «История моего рода», «Вслед за магнитной стрелкой», «Семь чудес Белгородчины»;

- опыты (экспериментирование) с предметами и их свойствами: «Экспериментируем с водой», «Вот он какой – наш белый мел», «Сельскохозяйственный труд людей в Белгородской области», «Чем богата Белгородская земля»;

- коллекционирование (классификация): коллекция полезных ископаемых, глиняных игрушек, гербарий;

- путешествие по карте «Животные и растения Белгородской области», «Замечательные места в нашем городе (поселке, селе) и районе», виртуальное путешествие по карте России «Наши соседи», «Белгородчина и города-побратимы»;

- путешествие по «Ленте времени»: «Мой город (поселок, село) в прошлом и настоящем Белогорья», «Мир профессий и труда Белогорья в прошлом и настоящем», «История детского сада», «Семьи Белогорья вчера и сегодня»: «Белгородская область: знаковые даты истории», «Как ухаживали за животными в древности и сейчас», «Сельское хозяйство и промышленность Белгородчины: вчера и сегодня»;

- экскурсии: «Детям о профессиях: кто делает молочные продукты?» (посещение молокозавода), «Можно ли вырастить овощи зимой?» (экскурсия в теплицу), «Художники Белогорья о природе родного края» (экскурсия в художественную галерею), «Я живу на улице

героя!» (ближайшее окружение детского сада); виртуальные экскурсии: «С. М. Буденный: история Красной Армии на Белогорье», «О ком рассказывают памятники Белогорья» (памятники воинской славы), музей-мастерская «Творчество художника С.С. Косенкова»;

- изготовление интерактивной тематической папки (лэпбук): «Природа Белогорья», «Профессии Белогорья»;
- реконструкции исторического прошлого: «Реконструкция многопоколенной сельской и городской семьи», «Как наши предки выращивали хлеб», «Профессии в прошлом нашего края»;
- игра - моделирование «Защитники крепости Белгородской», «Белгородская кругосветка».

Каждый из обозначенных методов и приемов, работая в целом на познавательное развитие дошкольников, создает наиболее благоприятные условия для реализации развивающих задач.

Организации общения и взаимодействия взрослого и детей способствуют игровые персонажи – куклы Белогор и Белогорочка. Эти персонажи выполняют роль внешней формы проявления самосознания дошкольника: ребенок разговаривает с куклами, которые отвечают на вопросы воспитателя, разговаривают между собой.

Результативность деятельности педагогов в большой степени зависит от единства подходов дошкольной образовательной организации и семьи. Поэтому проблемы познавательного развития дошкольников на основе социокультурный ценностей Белгородской области рассматриваются в рамках родительского просвещения (семейные клубы, выставки, стенды) и активного взаимодействия с родителями (совместные проекты, викторины, экскурсии).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Ведущей идеей проектирования и реализации примерной парциальной образовательной программы познавательного развития дошкольников «Здравствуй, мир Белогорья!» выступает субъектно-событийная общность детей и взрослых как интегративный принцип современного дошкольного образования и условие развития субъектности дошкольников в познавательной деятельности. Данная идея является концептуальной при проектировании и апробации парциальных образовательных программ дошкольного образования по социально-коммуникативному развитию «Мир Белогорья, я и мои друзья», художественно-эстетическому развитию «Цветной мир Белогорья», речевому развитию «По речевым тропинкам Белогорья». Перспективным направлением, на наш взгляд, представляется разработка технологий и методик организации образовательной деятельности на основе принципов субъектной педагогики и со-бытийной общности детей и взрослых в контексте данных парциальных программ.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Рабочая концепция одаренности. Москва, 2003. 94с.
2. Власенко С.В., Пустовалова Н.И. Проектирование образовательной деятельности дошкольников на основе вариативно-модельного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 5-7.
3. Смолонская А.Н. Преемственность детского сада и школы в контексте формирования жизненных компетенций у детей // European Social Science Journal. 2015. № 8. С. 236-241.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. М.: ТЦ Сфера, 2015. 96 с.
5. Комментарии к ФГОС дошкольного образования / Письмо Минобрнауки России от 28 февраля 2014 г. № 08-249.
6. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / Научный архив // Вопросы психологии. 1986. № 4. С.101-108.
7. Селиванова Л.Н. Педагогические взгляды С.Л. Рубинштейна: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01. Смоленск, 1998. 182 с.
8. Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В. А. , Стеркина Р.Б. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. 1989. № 3. С.22-31.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
10. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384с.
11. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 1. С.4-13.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Модель образовательного процесса и педагогической деятельности на ступени дошкольного образования / Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М., Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. С.258-266.
13. Богутская Т.В. Понимание воспитания как события // Мир науки, культуры, образования. 2009. №5 (17). 233-236.
14. Болотова М.И. Со-бытие как основа воспитания // Философия образования. 2008. №1. С. 219-227.
15. Боровикова Л.В. Со-бытийная общность как источник развития детей и взрослых в образовательном пространстве дошкольного учреждения // Детский сад: теории и практика. 2011. №7. С.6-13.
16. Гогоберидзе А.Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2009. №100. С.29-37.
17. Голоденко В.Б. Возможно ли формирование основ гражданской идентичности у детей дошкольного возраста? // Известия Южного федерального университета. 2015. №2. С.87-93.
18. Солопанова О.Ю., Целковников Б.М. Эмоционально-смысловая организация образовательного процесса: сущность и специфика // Успехи современной науки и образования. 2015. №3. С.71-75.
19. Царегородцева Е.А. Возможности образовательных ситуаций в индивидуализации процесса образования дошкольников // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г. Новосибирск, 2016. С.30-32.
20. Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность и ее событийные характеристики // Новые ценности образования. 2010. № 1. С.21-33.
21. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. М., 2008. С.122-147.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.:Питер, 2007. 713с. (Серия «Мастера психологии).
23. Серых Л.В., Репринцева Г.А. Парциальная программа дошкольного образования «Здравствуй, мир Белогорья» (образовательная область «Познавательное развитие»). Белгород: Издательский центр БелИРО, 2015. 36с.
24. Тимофеева Л.Л., Бережнова О.В. Современный образовательный процесс в ДОУ: тезаурус педагога // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2013. № 3. С. 70-81.
25. Планирование образовательной деятельности по парциальной программе познавательного развития дошкольников «Здравствуй, мир Белогорья!»: парциальная программа/ Л.В. Серых, Г.А. Махова, Е.А. Мережко, Ю.Н. Наседкина, Белгород: издательство ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2015. 252 с.

УДК 377.6

# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ССУЗА И ВУЗА, КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

© 2016

**Савченков Алексей Викторович,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск (Россия)*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема преемственности между высшим и средним профессиональным образованием. В статье проанализированы понятия преемственность, непрерывное профессиональное образование, сетевое взаимодействие. Преемственность образовательных программ означает, что образовательные стандарты СПО и ВПО должны быть согласованы между собой. Это значит, что студент, получивший определенный уровень профессионального образования, продолжает свое обучение по программам следующего уровня в сокращенные сроки. Базисным основанием теории непрерывного профессионального образования является принцип преемственности непрерывного образования, суть которого выражается в переходе из поколения в поколение по винтообразной системе накопленного человеком социального опыта. Но при этом смена новых поколений техники значительно опережает темпы смены новых поколений работников, в связи с чем человеку приходится учиться практически всю жизнь. Формирование современной системы непрерывного образования на основе преемственности подготовки специалистов – сложный и длительный процесс, требующий решения множества задач различного характера. Данная система имеет различные уровни организации: от средних профессиональных учреждений до высших учебных заведений. На всех этих уровнях создаются предпосылки перехода от «конечного» к непрерывному образованию на преемственной основе: от среднего профессионального до высшего образования/ Сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать и апробировать инновационные модели содержания образования и управления системой образования в соответствии с требованиями современного общества; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов профессиональными учебными заведениями. При создании программ преемственного непрерывного профессионального обучения, необходимо учитывать индивидуальные возможности, способности и потребности личности студентов. В программах преемственной профессиональной подготовки эти проблемы обязательно должны быть учтены.

**Ключевые слова:** преемственность, профессиональное образование, непрерывное профессиональное образование, сетевое взаимодействие, ссуз, вуз, модель непрерывного профессионального образования, преемственные учебные планы, интеграция.

# CONTINUITY AND UNIVERSITY SSUZ AS A FORM OF INTEGRATION OF EDUCATION

© 2016

**Savchenkov Alexey Viktorovich**, candidate of pedagogical sciences of the chair training of teachers of vocational training and substantive procedures

*South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk (Russia)*

**Abstract**. This article addresses the problem of continuity between the higher and secondary vocational education. The article analyzes the concept of continuity, continuing professional education, networking. Continuity of education programs means that educational standards and open source software HPE must be coordinated with each other. This means that a student who receives a certain level of professional education, continuing his studies at the next level of the program in a shorter period. A basic foundation of the theory of continuous vocational training is the principle of the continuity of continuous education, the essence of which is expressed in the transition from one generation to another by the spiral system of accumulated human social experience. But this change in the new generations of technology is far ahead of the pace of change of new generations of workers, in connection with which a person has to learn almost all his life. Formation of a modern system of continuing education on the basis of continuity of training specialists - a long and complex process that requires solving many problems of different nature. The system has different levels of the organization: from vocational institutions to universities. On all these levels are prerequisites of transition from the “end” to the continuous formation of the continuity basis from secondary vocational to higher education. Networking - is a system of connections, allowing to develop and test innovative models of educational content and management system education in accordance with the requirements modern society; This way of doing business by sharing resources professional educational institutions. When creating successive programs of continuing professional education, it is necessary to take into account individual abilities, skills and needs of individual students. The programs of successive training, these problems must be taken into account.

**Keywords**: continuity, vocational education, continuing professional education, networking, colleges, higher education, continuing professional education model, continuity curricula integration.

Сущность преемственности в профессиональном образовании заключается в установлении связи между прошедшим, настоящим и будущим в процессе непрерывного получения, расширения, углубления и развития знаний и умений на более высокой научно-практической основе [1].

В последнее время все больше ученых и практиков образования приходят к мнению, что обеспечение преемственности позволяет придать динамичный, перспективный характер всему образовательному процессу.

Проблема преемственности в обучении не является новой для современной педагогической науки, так как отдельные вопросы обеспечения искомого качества в обучении и воспитании рассматривались многими педагогами прошлого. Преемственность исследовали философы и педагоги древнего Рима, Средневековья.

Проблема преемственности в профессиональном образовании актуальна и на современном этапе развития общества, так как на наш взгляд реализация концепции непрерывного образования невозможна без разработки преемственных образовательных программ, без сетевого взаимодействия в рамках “ссуз-вуз” [2]. Важной составной частью непрерывного образования является обеспечение иерархически преемственной цепочки взаимосвязанных, но автономных подсистем; средних школ, техникумов, колледжей и вузов.

Преемственность образовательных программ означает, что образовательные стандарты СПО и ВПО должны быть согласованы между собой. Это значит, что студент, получивший определенный уровень профессионального образования, продолжает свое обучение по программам следующего уровня в сокращенные сроки. Среднее профессиональное образование в соответствии с Международной стандартной классификацией образования приравнивается к практико-ориентированному высшему образованию. Относительно низкая стоимость и краткие сроки обучения по программам СПО в сравнении с ВПО делают его получение более экономичным и позволяют обеспечивать необходимыми специалистами различного профиля [3].

Выпускники средних специальных учебных заведений в большей степени ориентированы на практическую производственную деятельность. Некоторые из них сразу продолжают непрерывное профессиональное образование, поступая в высшие учебные заведения. Во время обучения в вузе у выпускников среднего профессионального образования за счет повторения отдельных тем, разделов и целых дисциплин не реализуется, а иногда и теряется на младших курсах вуза, сформированная в техникуме профессиональная направленность. Изучение одного и того же учебного материала в системе ссуза и вуза увеличивает общую продолжительность подготовки специалистов и снижает учебную мотивацию. Выпускник ссуза может потерять интерес к учебе и разочароваться в системе профессионального образования в целом. Преемственность образовательных программ позволяет решить эту остро стоящую проблему. Термин «преемственность в подготовке специалистов» появился в конце XX в. и напрямую связан с термином “непрерывность образования”, он вобрал в себя разные аспекты давно известной, но приобретавшей все большую остроту проблемы, которую можно сформулировать как несостоятельность идеи «однократного образования» – образования «однажды и на всю жизнь».

*Непрерывное образование* — это комплекс государственных, частных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех звеньев среднего и высшего профессионального образования, переподготовку и повышение квалификации каждого человека с учетом настоящих и перспективных общественных и экономических потребностей и личных образовательных целей и возможностей [6, с. 53].

Система непрерывного профессионального образования характеризуется несколькими ключевыми понятиями, такими как преемственность, прогностичность, гибкость и динамичность. Мы, исходя из целей нашей работы, основное внимание уделим понятию преемственность.

Формирование современной системы непрерывного образования на основе преемственности подготовки специалистов – сложный и длительный процесс, требующий решения множества задач различного характера. Данная система имеет различные уровни организации: от средних профессиональных учреждений до высших учебных заведений. На всех этих уровнях создаются предпосылки перехода от «конечного» к непрерывному образованию на преемственной основе: от среднего профессионального до высшего образования [7, с. 43].

Базисным основанием теории непрерывного профессионального образования является принцип преемственности непрерывного образования, суть которого выражается в переходе из поколения в поколение по винтообразной системе накопленного человеком социального опыта. Но при этом смена новых поколений техники значительно опережает темпы смены новых поколений работников, в связи с чем человеку приходится учиться практически всю жизнь. Наиболее перспективным в России является интеграция учреждений среднего профессионального и высшего профессионального образования и учреждений среднего профессионального образования и центров профессиональной подготовки [8].

Модернизация профессионального образования привело к появлению такого явления, как сетевое взаимодействие профессиональных образовательных учреждений. Сетевое взаимодействие представляет собой совместную деятельность профессиональных образовательных учреждений различного уровня, обеспечивающую студентам возможность освоить образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений.

Сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать и апробировать инновационные модели содержания образования и управления системой образования [9-11] в соответствии с требованиями современного общества; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов профессиональными учебными заведениями.

Интеграция образовательных программ высшего звена со средним должна развиваться активнее, тем более что спрос на этот вид деятельности учебных заведений есть и постепенно растет. В условиях постоянно меняющейся социальной и политической ситуации в стране, предпочтений работодателей молодой специалист как среднего, так и высшего звена должен чувствовать себя уверенно. И в этом ему могут помочь учреждения профессионального образования разных уровней, где ему дадут качественное конкурентоспособное образование. Ведь только в непрерывности любых процессов может осуществляться преемственность, как залог сохранения традиций и ценностей во всех смыслах [12].

При создании программ преемственного непрерывного профессионального обучения, необходимо учитывать индивидуальные возможности, способности и потребности личности студентов. В программах преемственной профессиональной подготовки эти проблемы обязательно должны быть учтены [13-19]. Формирование потребности в непрерывном самосовершенствовании студентов, как в личностном, так и в профессиональном плане – задача сложная, требующая глубокого анализа и четкого понимания механизмов ее осуществления в педагогической практике [20].

При разработке программ преемственной профессиональной подготовки, необходимо учитывать, что часть преподавателей будет работать и в СПО и в вузе, другая часть – лишь в вузе, третья – только в СПО. При этом общее число преподавателей неизбежно сократится, что приведет к конкуренции между ними и, как следствие, повысится компетентность каждого преподавателя. При этом вполне возможна повышенная напряженность и конфликтность в коллективе.

Основными положениями для разработки системы непрерывного преемственного профессионального образования могут быть следующие:

– системный подход к организации профессионального обучения на основе перестройки содержания и оптимизации методов обучения путем интеграции подсистем профессионального образования в органически целостную, оптимально действующую и динамично развивающуюся систему;

– приоритет личности в выборе и построении своей индивидуальной образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда, как на государственном уровне, так и на уровне региона или муниципалитета[21];

– перестройка компонентов интегрируемых подсистем в профессиональном образовании, а именно целей и задач, содержания, средств и методов обучения; деятельности педагогов;

– ориентация на непрерывное целостное развитие студентов как активных субъектов образования и социального воздействия.

На сегодняшний день среднее профессиональное образование в России нуждается в изменении своего статуса и путем интегрирования его в структуру высшего профессионального образования, а этот процесс невозможен без разработки преемственных образовательных программ.

После подобного взаимодействия образовательных программ это модернизированное среднее профессиональное образование, реализуемое вузами и ссузами, можно было бы рассматривать как первую ступень подготовки (бакалавриат) по специальности, а ускоренные программы высшего профессионального образования на его основе – как магистерские программы по специальности. Это вполне соответствовало бы двум основным уровням массового профессионального

образования, предусматриваемым Болонской декларацией. Фактически аналогичная структура сопряжения среднего и высшего профессионального образования реализуется вузами Германии. Проанализировав Закон Республики Беларусь «Об образовании» от 9 ноября 2009 г. [22] мы выяснили, что в Белоруссии важнейшим направлением развития профессиональных учебных заведений является укрепление многофункциональности.

Для обеспечения преемственности среднего специального и профессионально-технического образования с высшим и повышения их популярности среди молодежи предполагается создание колледжей, выпускники которых будут иметь право продолжить обучение в вузе соответствующего профиля по сокращенной программе.

В целом в Белоруссии предполагается дальнейшая интеграция школьного, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, которая будет способствовать объединению учебных заведений разных уровней в систему непрерывного образования, доступную населению различных возрастов и социальных групп, повышению оперативности и мобильности профессиональной переподготовки.

Во многих развивающихся странах, таких как Мексика, Аргентина, Бразилия, в последние десятилетия принимаются прогрессивные законы о профессиональном образовании. Они первые среди развивающихся стран встали на путь образовательной интеграции, создания эффективных систем образования. В XX веке внимание в этих странах в основном уделялось высшему образованию, но в последнее десятилетие основное финансирование идет на среднее профессиональное образование, и на создание системы непрерывного преемственного образования. Так как без развитого среднего профессионального образования невозможен экономический рост страны.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Гнатышина, Е.А. Историко-педагогический анализ проблемы сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и вуза / Е.А. Гнатышина, А.В. Савченков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: изд-во «ФГБОУ ВПО Челябинский государственный педагогический университет», – 2015. - № 4. – С. 44 – 48.

2. Савченков, А.В. Теоретическое обоснование экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций у учащихся учреждений СПО с девиантным поведением / профилактика и методы борьбы с асоциальными проявлениями в ПОО СПО Челябинской области: прил. к науч.-практ. ж-лу «Инновационное развитие профессионального образования» / под науч. ред. И.Р. Сташкевич. - 2014. - № 1 (05). - с. 44-51.

3. Корнеев, Д.Н. Сетевое взаимодействие как фактор инновационного развития высшего профессионального образования / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева / Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ. 18-19 февраля / под ред. В.В. Садырина, Е.М. Дорожкина, Е.А. Гнатышиной и др. - Челябинск: СИМАРС, 2015. - с. 51-58.

4. Гнатышина, Е.А. Концептуальные основы инновационного развития учреждения профессионально-педагогического образования / Е.А. Гнатышина //Высшее образование сегодня. - ООО «Издательская группа «Логос». - 2008. - № 3. - С. 57-59.

5. Савченков, А.В. Проблема формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях профессионального образования / А.В. Савченков, П.В. Лизунов // международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». – Барнаул, 2013. - № 5. – С. 233 – 235.

6. Савченков А.В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении / А.В.Савченков / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Южно-Уральский государственный университет. - Челябинск, 2010. - 24 с.

7. Батаршев, А.В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе / А.В. Батаршев. - СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996. - 90 с.

8. Корнеева, Н.Ю. Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации Российского образования / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева / пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: сборник материалов Всероссийской науч.-практ. конф. с межд. участ. 2-3 декабря 2015 г., г. Челябинск, / под ред. В.В. Садырина, Е.А. Гнатышиной и др. - М.: ООО «Лаборатория знаний», 2015. - С. 190-199.

9. Землянский В.В., Лапшова А.В., Петров Ю.Н. Моделирование проектно-сетевого взаимодействия профессиональных образовательных организаций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 96-102.

10. Каплина С.Е. результаты анализа региональных сетевых моделей интеграции в различных субъектах российской федерации // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 44-49.

11. Зверева И.А. Система высшего образования нижегородской области: реалии и тенденции // Вестник НГИЭИ. 2014. № 5 (36). С. 148-170.

12. Савченков, А.В. Теоретико-педагогический анализ проблемы преемственности подготовки специалистов на основе сетевого взаимодействия учреждения СПО и вуза / А.В. Савченков, А.А. Саламатов, П.В. Лизунов // Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ. 18-19 февраля / под ред. В.В. Садырина, Е.М. Дорожкина, Е.А. Гнатышиной и др. - Челябинск: СИМАРС, 2015. - с. 209-212.

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

14. Айстраханов Д.Д. Модели содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 31-33.

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

16. Третьякова Е.М. Проектирование модели профессиональной подготовки бакалавров с использованием новых информационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 116-119.

17. Коростелева Л.А. Особенности профессиональной подготовки экспертов-экономистов в контексте использования экономических и правовых знаний // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 1. С. 11-14.

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

19. 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.

20. Международная стандартная классификация образования [Электронный ресурс] http://www.ifap.ru/pr/2012/n120123a.pdf

21. Читаева, Ю.А. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе национальных стандартов

профессионального образования (Европейский союз и Россия) / Ю.А. Читаева // диссертацияна соискание ученой степеникандидата педагогических наук. - М., 2009. - 285 с.

22. Закон Республики Беларусь «Об образовании» от 9 ноября 2009 г. № 51-З (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2009 г., № 276) [Электронный ресурс] http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=v19101202&p2={NRPA}

УДК 378.1

# РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПОСРЕДСТВОМ ПОДКАСТОВ

© 2016

**Сапух Татьяна Викторовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
*Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)*

**Аннотация.** Подкаст – это вид социального сервиса Интернета нового поколения Веб 2.0, позволяющий пользователям всемирной сети прослушивать, просматривать, создавать и распространять в ней аудио- и видеопередачи. Для реализации задачи развития иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров особого внимания заслуживают образовательные подкасты. Как правило, преподаватели ИЯ, использующие аудиоблоги в процессе обучения, говорят о двух способах использования подкастов: слушание и просмотр информации, и создание собственных продуктов в учебное и внеучебное время. Неоспоримое преимущество подкастов заключается в том, что они предоставляют студентам прекрасную возможность слушать актуальные современные аутентичные тексты различных жанров на любую интересующую учащихся тему в разнообразном исполнении (акцент, тембр, ритм, беглость речи говорящего). При работе с подкастом в учебном процессе приходится учитывать специфику аудирования как сложного вида речевой деятельности. Поэтому при отборе подкастов для включения в процесс обучения ИЯ преподавателю необходимо учитывать реальные потребности и цели слушающих в зависимости от специфики аудиотекста. Новостные, научные, спортивные подкасты, интервью, радио-шоу и другие жанры аудиоблогов обеспечивают вариативность содержания обучения аудированию. Обоснованность внедрения подкастов в преподавание иностранных языков подтверждается вариативностью типов заданий, осуществимых посредством данной технологии, простотой их реализации и эффективностью их применения для развития иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, подготовка бакалавров, информационные технологии, подкаст, аутентичность, многофункциональность, интерактивность, высшее образование

# THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BACHELORS VIA PODCASTS

© 2016

**Sapukh Tatiana Viktorovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "English philology and methods of English language teaching"
*Orenburg State University, Orenburg (Russia)*

**Abstract.** A podcast is a type of Internet social service of next generation Web 2.0, which allows worldwide users to browse, view, create, and distribute their audios and videos. To implement the tasks of formation of foreign language communicative competence of bachelors educational podcasts deserve special attention. As a rule, teachers, using audioblog in the learning process, are talking about the two ways of use of podcasts: listening and viewing information and creating their own products in the academic and extracurricular time. A distinct advantage of podcasts is that they give students a great opportunity to listen to contemporary authentic texts of different genres on any topic of interest to students in a diverse performance (emphasis, tone, rhythm, fluency of the speaker). When working with a podcast in the learning process we are to take into account the specifics of listening as a complex form of speech activity. Therefore, in selecting podcasts for inclusion in the process of teaching English teacher must reflect the actual needs and goals of the listeners depending on the specifics of the text. News, science, sports podcasts, interviews, radio shows and other genres of audioblogs provide a variety of listening content. The validity of the introduction of podcasts in foreign language teaching is confirmed by the variability of the types of tasks, simplicity of implementation and efficiency of their application for development of foreign language communicative competence of bachelors.

**Keywords:** foreign language communicative competence, components of communicative competence in foreign languages, bachelors, information technology, podcast, authenticity, versatility, interactivity, higher education

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Знаниецентричная» модель образования уже давно перестала удовлетворять реальные потребности общества и личности. Характерной особенностью современного этапа развития образования является требование интеграции различных составляющих целей образования для достижения базовых (ключевых) компетенций.

Совет Европы ещё в 2004 году выделил базовые компетенции, необходимые сегодня любым специалистам:

- политические и социальные;
- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе;
- коммуникативная компетенция;
- информативная компетенция;
- компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь.

Одна из ключевых компетенций – коммуникативная. Некоторые исследователи считают её ведущей и стержневой, т.к. именно она лежит в основе других компетенций. Формирование коммуникативной компетенции является ведущей и при обучении иностранным языкам.

Основополагающий подход при обучении иностранному языку – коммуникативный подход. Коммуникативный подход, коммуникативная методика ставят своей целью формирование у студентов смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевого высказывания. Во время обучения основной акцент ставится на развитие разговорных навыков, а грамматические структуры вводятся по мере необходимости.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы.* Понятие коммуникативной компетенции является далеко не новым в современной дидактике. История его возникновения ведет к трудам великого лингвиста Фердинанда де Соссюра [1]. Еще в 19 веке он разделил понятия языка как системы, которую он назвал «language» и речи. Под языком он понимал знаковую систему, которую можно выучить, в то время как речевая деятельность является продуктом конкретного говорящего.

Впоследствии эту мысль развивал великий американский лингвист Н. Хомский. В своих трудах он впервые использует понятие «компетенция» как лингвистический феномен. Он говорит о компетенции как о способности, необходимой для осуществления речевой деятельности, преимущественно в родном языке. Как отмечал Н. Хомский, «…мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим/слушающим) и употреблением (реальным

использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае … употребление является непосредственным отражением компетенции» [2, с. 69].

Пользуясь трудами Н. Хомского, этнолингвист Д. Хаймс определяет коммуникативную компетенцию как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности [3, с. 273]. Он наглядно представил, что коммуникативную компетенцию составляют не только знания грамматики и лексики, но и социальные условия их употребления.

К.Кин представил коммуникативную компетенцию в виде своеобразной модели руки, где пальцы выступают в роли навыков, знаний, опыта, контактов и ценностей, которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляемые рукой в целом [4].

Наравне с зарубежными лингвистами отечественные ученые также занимались вопросом коммуникативной компетенции. М.Н. Вятютнев ввел данный термин в постоянный обиход научной литературы. В своих трудах он разделял два понятия: языковую и коммуникативную компетенции. Он писал, что языковая компетенция это всего лишь приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания [5].

Он полагал, что языковой компетенции не достаточно для овладения языка в целом. Коммуникативную же компетенцию М.Н. Вятютнев предложил понимать «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [5, с. 38]. Эта способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения осуществляется «на фоне культурного контекста» [5, с. 40] и приобретается в результате «естественной коммуникации или специально организованного обучения» [5, с. 41].

Большой вклад в развитие понятия коммуникативной компетенции внесли труды М. Кэналя и М. Свейна. Они говорят о коммуникативной компетенции как об истоке получения необходимых систем знаний и навыков применительно к процессу общения. Коммуникативная компетенция, по мнению М. Кэналя и М. Свейна, относится как к знанию, так и к навыку в «реальном общении» [6].

Говоря о занятии по иностранному языку, коммуникативная компетенция включает в себя несколько составляющих: компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании. Данные виды компетенции формируются на базе лексической и грамматической компетенций, входящих в ядро языковой компетенции. Компетенция в говорении дополняется произносительной компетенцией, компетенция в письме – орфографической компетенцией, компетенция в аудировании – умением различать звучащие знаки, компетенция в чтении – умением различать графические знаки.

Функциональный подход к языку позволил говорить о компонентном составе коммуникативной компетенции. Она включает в себя:

- языковую. Говоря о языковой коммуникативной компетенции, мы подразумеваем способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения;
- социолингвистическую. Под социолингвистической компетенцией понимается умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего;
- дискурсивную. В данной компетенции главным является способность использовать определённую стратегию для конструирования текста;
- социокультурную. Сущность такой компетенции заключается в знании национально-культурной специфики речевого поведения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности;
- социальную. Социальная коммуникативная компетенция заключается в желании и умении вступать в коммуникативный контакт с другими людьми, умении ориентироваться в социальной ситуации;
- стратегическую. При недостаточном владении языком студент всегда может применить стратегическую коммуникативную компетенцию, т.е. компенсировать отсутствие таких знаний особыми языковыми и неязыковыми средствами.

Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л. Бахману. Он использует термин «коммуникативное языковое умение» (communicative language activity), которое образуют следующие ключевые компетенции:

- языковая/лингвистическая (возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- дискурсная (связанность/cohesion, логичность/coherence, организация/pattern речи); − прагматическая (умение передать коммуникативное содержание/message в соответствии с социальным контекстом);
- разговорная/fluency (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- социально-лингвистическая (умение выбирать языковые формы);
- стратегическая (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);
- речемыслительная/cognitive (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования) [7].

Признавая правомерность других определений коммуникативной компетенции [8-14], в данной статье понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» рассматривается нами как способность будущего специалиста действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных социально детерминированных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия.

*Формирование целей статьи.* Данная статья посвящена обзору возможностей применения подкастов для развития иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В последнее время все больше распространилось использование современных информационных технологий в разных областях и дисциплинах, в том числе и при изучении иностранных языков. Использование современных информационных технологий включает в себя не только применение новых технических средств обучения, но и внедрение новых технологий обучения.

В условиях стремительного технического прогресса все больше затрагиваются вопросы использования ресурсов сети интернет, современных Веб-сайтов, электронной почты, электронных каталогов и энциклопедий, телекоммуникационных проектов, блогов, видеоконференций, подкастов, чат-сессии, форумов и многого другого.

Использование информационных технологий позволяет стимулировать студентов к активной самостоятельной познавательной деятельности. Здесь играют роль в первую очередь новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения, связанный, прежде всего, с мыслительными операциями анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования [15].

Кроме того, студенты имеют возможность получить автономный доступ к разлучным ресурсам для обучения иностранному языку. Одним из таких ресурсов и является подкаст.

Оксфордский и Кембриджский словари рассматривают «подкаст» как аудио- или видеофайл, распространяемый в сети Интернет для прослушивания на персональном компьютере либо мобильных устройствах, который можно слушать в любое удобное для пользователя время.

Слово подкаст (podcast) происходит от слов iPod (mp3-плэйер фирмы Apple) и broadcast (повсеместное широкоформатное вещание). Таким образом, данный термин приобрел следующее значение: «способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете» [16].

Это слово вошло в Оксфордский словарь в 2004 году после того как известный ведущий канала MTV Адамом Карри впервые произнес его во время передачи. Спустя всего лишь год данное слово было призвано «Словом года».

Выделяют три вида подкастов:

- аудио-подкаст – предоставление информации в виде аудиофайла в формате MP3;
- видео-подкаст – предоставление информации в виде видеофайла;
- скринкаст – предоставление информации в виде видеофайла, на котором с помощью специальной программы на видеозапись накладывается аудиодорожка с комментариями.

В процессе обучения иностранным языкам каждый из данных видов помогает развить целый ряд методических задач. Развитие навыков аудирования, обогащение активного и пассивного словарей, совершенствование грамматических навыков - это лишь малая часть. Главной и самой нужной является развитие коммуникативной компетенции. Использование подкастов в процессе подготовки бакалавров отлично помогает справиться с такой задачей.

Многие ученые, занимающиеся вопросом использования подкастов на занятиях по иностранному языку, выделяют его дидактические характеристики. Например, Сысоев П.В. в своей книге по методике обучения иностранным языкам выделяет такие характеристики как:

- аутентичность. Большинство подкастов составляет аутентичный материал, который можно как прослушивать так и просматривать в манускриптах и сопроводительных текстах приложенных к аудио- или видео-записи. Кроме того к подкастам часто прикреплены дидактические рекомендации и задания по предлагаемому отрывку. Возможность оказаться в аутентичной среде дает положительные результаты в процессе обучения иностранным языкам;
- актуальность. События не стоят на месте, каждый день происходит что-нибудь новое, делаются новые открытия. Обо всем этом возможно знать. Достаточно просто подписаться на обновления подкастов и каждый день на компьютер будут приходить аудио- и видеофайлы с актуальными событиями из разных сфер жизни;
- автономность. Процесс обучения иностранным языкам является сложным и неординарным, поэтому при выборе подкастов необходимо учитывать не только тему урока и программу, но и возраст, уровень подготовки учащихся. Являясь огромным преимуществом интернета, автономность позволяет подбирать материал в соответствии с любыми критериями;
- многоканальное восприятие. Сочетание аудио-дорожек, видео-файлов, картинок позволяет задействовать у студентов разные органы чувств, которые расширяют рецептивные возможности учащихся и помогают лучше понимать и усваивать материал, а также с большей успешностью выражать свои мысли на иностранном языке;
- мобильность. Такое дидактическое свойство как мобильность подкастов является просто находкой для преподавателя, поскольку он может обращаться в материалам подкаста в удобное для него как учебное, так и внеаудиторное время, подстраивать запись под необходимые параметры и сделать занятие более интересным и информативным;
- возможность выбора собственной траектории при обучении иностранному языку;
- возможность организации самостоятельной работы на занятии и во внеурочное время;
- повышение уровня мотивации студентов при обучении иностранному языку за счет привлечения разнообразных форм и видов работ;
- развитие рефлексии и критического мышления;
- совершенствование информационной и коммуникативной компетенции [17].

Кроме того, некоторые исследователи добавляют такие дидактические свойства как:

- многофункциональность. Многофункциональность подкастинга заключается в том, что с помощью него можно развивать не только аудирование, навыки письма, чтения и говорения, но так же подкаст дает представление о культуре и традициях самого языка. И все это происходит в удобной для пользователя обстановке;
- интерактивность. Возможности интернета развиваются с каждым днем, и на данный момент главным преимуществом является не столько поиск и усвоение информации, сколько взаимодействие между пользователями. Поэтому интеграция подкастинга в обучение иностранному языку с его возможностями кооперативного взаимодействия как нельзя лучше способствует интерактивности учебного процесса;
- продуктивность. Использование воспроизведенных материалов - это одна сторона работы с подкастами на занятии иностранного языка, создание и дальнейшее распространение собственных подкастов – другая. С точки зрения продуктивности, подкастинг является сильным импульсом для занятия иностранного языка в аспекте деятельностного подхода. Создавая и опубликовывая в сети аудио- или видеоматериалы, учащиеся работают с перспективной информационной технологией в реальной ситуации [18].

Все эти свойства позволяют нам говорить о подкастинге как о дидактическом средстве обучения иностранным языкам.

В целом, технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и студентов: предварительный инструктаж и предварительное задание; процесс восприятия и осмысления информации подкаста; задания, контролирующие понимание услышанного текста [19].

Перед началом работы с подкастами преподавателю, прежде всего, необходимо определить целевую группу, уровень знания языка, стиль прослушивания, необходимость редактирования данного материала, упражнения, направленные на определенный вид деятельности, связь с основным учебным материалом. Подкасты не должны быть слишком длинными (не более 3 минут), соответствовать тематике данного занятия. Упражнения условно разделяют на три группы:

- упражнения перед прослушиванием или просмотром;
- упражнения во время прослушивания или просмотра;
- упражнения после прослушивания или просмотра.

Рассмотрим возможные задания для каждой группы упражнений. Перед прослушиванием или просмотром даются ключевые слова, о значении которых можно догадаться, или нужно объяснить их значение; можно высказать предположения, с какой темой будет связан текст. Эффективным является составление ассоциограмм с ключевым словом или определения ключевого слова по данной теме, при этом ученики повторяют и

обобщают словарный запас по заданной тематике.

Во время прослушивания ученики могут выделить из данных слов те, которые использовались в тексте, дополнить таблицу, выбрать картинки, подходящие по смыслу, или распределить их по содержанию. Может быть дан текст (например, с пропусками), который нужно дополнить.

После прослушивания текста можно сформулировать названия частей текста, определить соответствие высказываний содержанию текста, ответить на вопросы. На этом этапе могут быть предложены творческие задания, например, продолжить историю, составить вопросы к тексту, сравнить их с вопросами партнера и разыграть интервью. Дома можно написать подобную историю.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что наряду с другими ресурсами, подкаст как медианоситель является важным техническим средством при обучении иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования, способствует развитию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров. Подкаст, как средство обучения, развивает социальные и психологические качества студентов, их уверенность в себе и создает благоприятную для обучения атмосферу. Однако внедрение в учебный процесс новых информационных технологий не исключает традиционных методов обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения. Использование информационных технологий позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать обучающихся к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр.- Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. - 432 с.
2. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский; Перевод с англ. Б.Ю.Городецкого; Серия: Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики. Выпуск 2. – М., 1972. – 123 с.
3. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
4. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111–122.
5. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
6. Canale, M. and Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1980.
7. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
8. Ясаревская, О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.
9. Толикина, Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литературы // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 71-74.
10. Зиятдинова, Ю.Н., Валеева Р.С., Сулейманова А.А. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования Китая: исторический экскурс // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 66-68.
11. Смирнова, Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
12. 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.
13. Павловская, Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.
14. 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.
15. Белая, А.Л. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку / А.Л. Белая, О.Н. Шульга // Женщина. Общество. Образование: Материалы 13-ой междунар. науч.-практ. конф., 17 декабря 2010г./Минск. Женский институт Энвила. – Минск, 2011. – С. 284 -286.
16. Ковалёва, Т.А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку /Т.А. Ковалёва // Иностранные языки дистанционном обучении: материалы III международной науч.-практ. конф., 23–25 апреля 2009 г./Пермь. Том 2. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 48-55.
17. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет - технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов Н/Д: Феникс; М: Глосса- Пресс, 2010. – 182 с.
18. Ступина, Т. Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство / Т. Л. Ступина. - Иркутск: ИГЛУ, 2006. – 24 с.
19. Stanley, G. Podcasting for ELT / G. Stanley. - Barcelona: British Council, 2005.-100 p.

УДК 378.147: 811.1

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2016

**Сидакова Нелли Валентиновна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** Актуальность статьи заключается в выявлении особенностей и основных факторов реализации обучения иностранному языку студентов технических специальностей в режиме использования аутентичных профессионально-ориентированных материалов. Образовательный потенциал студентов технических специальностей находится в прямой зависимости от владения иностранным языком и возможностью получать оригинальную информацию на этом языке, активно использовать аутентичные ресурсы сети Интернет и других источников. Извлечение иноязычной аутентичной информации – это тот фундамент, на котором будет строиться дальнейшая профессиональная деятельность специалиста. Этот процесс включает в себя как информационно-поисковую, так и когнитивно-лингвистическую деятельность. Обучение иностранному языку студентов технических специальностей может успешно оптимизироваться с помощью обучающих аутентичных узкоспециализированных материалов, направленных на совершенствование лингвистических и профессиональных навыков. Важным фактором обучения иностранным языкам в техническом вузе считается его профессиональная ориентированность. Процесс деятельности обучаемых строится с учетом логики овладения конкретной специальностью и использованием профессионального тезауруса. Научная аутентичная литературы в языковом учебном процессе используется как текстовой материал для чтения, аудирования, резюмирования, анализа, перевода. Она должна отвечать определенным требованиям: включать грамматический материал, профессиональную лексику и фразеологию, отражать особенности культуры и национального менталитета носителей языка. Последовательная организация учебной деятельности для осуществления принципов профессионально-ориентированного подхода в обучении иностранному языку позволила выявить ряд основных функций, представленных в статье, которые выполняют аутентичные материалы в учебном процессе.

**Ключевые слова:** французский язык, аутентичные материалы, студенты технических специальностей, профессионально-ориентированное обучение, компетентностный подход, профессиональный тезаурус, организация учебной деятельности.

# THE USE OF PROFESSIONALLY ORIENTED AUTHENTIC MATERIALS WHILE TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES A FOREIGN LANGUAGE

© 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.** The article urgency lies in identifying the features and the main factors of teaching the students of technical specialties a foreign language using authentic professionally oriented materials. The educational potential of the students of technical specialties is directly proportional to their mastering a foreign language and the possibility to obtain original information in this language together with making an active use of authentic resources in the Internet and other sources. The retrieval of foreign language authentic information is the basis upon which the specialist's further professional activities will rest. The process embraces both information search and cognitive linguistic activities. Teaching students of technical specialties a foreign language can be successfully optimized via highly specialized authentic educational materials directed at perfecting the linguistic and professional skills. The professional orientation of a foreign language is considered to be a significant factor while teaching it at a technical institute. The students' activity process is formed taking into account the logic of mastering a certain specialty and the use of the professional thesaurus. The authentic scientific literature is used as a textual material for reading, listening comprehension, summarizing, analysis and translation. It should meet certain demands, i.e. include grammar material, professional vocabulary and phraseology, and reflect cultural features and national mentality peculiarities of native speakers. The sequential organization of educational activity aimed at implementing the principles of professionally oriented approach at teaching a foreign language enabled us to identify a number of major functions presented in the article, which are performed by authentic materials in the learning process.

**Keywords:** the French language, authentic materials, students of technical specialties, professionally oriented training, competence approach, professional thesaurus, the organization of training activities.

Социально-политическая картина мира XXI века постоянно меняется в сторону расширения научных, деловых, культурных контактов. При этом возникает потребность в квалифицированных специалистах различного профиля, профессионально владеющих иностранными языками. Изменение статуса иностранного языка повлияло на пересмотр приоритетов в системе высшего и среднего образования: они перешли в разряд обязательных дисциплин в высшей и средней школе.

В условиях, определяющих состояние общества, актуализируется вопрос разрешения образовательных, организационно-методических, научно-исследовательских задач в области изучения ряда гуманитарных и технических дисциплин и, в частности, вопрос эффективного использования иностранных языков в целях формирования профессионально грамотного, компетентного специалиста. Акцентируется внимание и на методиках профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам.

Проблема профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам не нова. Она находится в центре внимания ученых-корифеев лингвистической науки в области социокультурных и дидактических аспектов формирования языковой компетенции и лингвистической культуры: В.С. Виноградова, Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Ю.Н. Караулова, М.В. Китайгородской, А.А. Леонтьева, С.Д. Мартынова, Е.И. Пассова, В.А. Сластенина, С.Г. Тер-Минасовой, И.И. Халеевой, и др.

В свете исследования теории и практики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах (факультетах) в последние десятилетия заслуживают внимание работы Т.В. Борисовой [1], Д.В. Булатовой [2], Г.А. Краснощековой [3], Т.Б. Лесохиной, С.А. Шейпак [4], Я.В. Садчиковой, И.Л. Беккер [5], М.И. Бекоева [6], Е.Н. Юриной [7] и др.

В контексте модернизированного образования большое внимание уделяется вопросам использования аутентичных материалов в методике преподавания иностранного языка. Исследования ряда авторов: Г.И. Ворониной [8], К.С. Кричевской [9], Е.В. Носонович, О.П. Мильруд [10] и др. утверждают, что работа с различными вида-

ми аутентичных материалов способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, формирует лингвострановедческую и интеркультурную компетенцию, положительно воздействует на личностно-эмоциональное состояние учащихся, обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре.

Актуальность настоящей статьи заключается в выявлении особенностей и основных факторов реализации обучения иностранному языку студентов технических специальностей, в режиме использования аутентичных профессионально-ориентированных материалов.

В центре внимания профессионально-ориентированного образования всегда находится личность, а процесс формирования и самоопределения личности является одной из ключевых задач для образования.

От профессионализма молодых ученых, от способности воспринимать, интерпретировать и использовать аутентичную информацию зависит эффективность их деятельности, способность установления деловых коммуникаций в профессиональной сфере.

Современная профессионально грамотная личность – это специалист, обладающий комплексом знаний и навыков, необходимых для своей профессии, и должен уметь:

– находить, анализировать и использовать аутентичные источники информации, оценивать их валидность;

– решать профессиональные задачи, имеющие нестандартные решения;

– аккумулировать приобретенные знания из разных областей их аутентичного функционирования, осуществлять конструктивный синтез приобретенных навыков и применять их в профессиональной сфере деятельности;

– иметь достаточный уровень владения иностранным языком для коммуникации с зарубежными партнерами – носителями языка и для переработки аутентичной информации.

Все эти и многие другие навыки и умения являются показателем профессиональной компетентности повышенного уровня и должны стать целью обучения иностранному языку в вузе.

Как ни одна другая учебная дисциплина, иностранный язык способствует развитию других видов компетентностей: информационной, социокультурной, коммуникативной. Коммуникативная компетентность имеет особый характер функционирования и является системообразующей и стержневой для ряда предметов и дисциплин. Таким образом, осуществляется переход от знаниево-центрической модели образования – к компетентностной. Компетентностный подход рассматривается как одно из концептуальных положений обновления содержания образования и подразумевает обучение общению на иностранном языке и формирование способности к межкультурному взаимодействию.

Компетентностная парадигма в высшем техническом образовании меняет систему ценностей и характер взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса и предполагает наличие концепции образования, центрированной на студенте, внедрение инновационных образовательных технологий [11].

Образовательный потенциал студентов технических специальностей находится в прямой зависимости от владения иностранным языком и возможностью получать и перерабатывать оригинальную информацию на этом языке с помощью электронных носителей. В практике преподавания иностранных языков на модернизированном этапе обучения активно используются аутентичные ресурсы сети Интернет. Наиболее распространенными формами являются: электронная почта, чат, форум, ICQ, видео, веб-конференции и др.

Мультимедийные средства инфокоммуникационных технологий, на наш взгляд, являются наиболее актуальным способом решения поставленной задачи, поскольку они предоставляют преподавателям иностранных языков прекрасную возможность отказаться от свойственных традиционному обучению рутинных видов деятельности и использовать интеллектуальные формы труда, освобождают от изложения значительной части учебного материала, связанного с отработкой умений и навыков [12, с. 149].

Извлечение иноязычной аутентичной информации – это тот фундамент, на котором будет строиться дальнейшая профессиональная деятельность специалиста. Однако, это процесс, который включает в себя не только информационно-поисковую, но и когнитивно-лингвистическую деятельность студентов. Обучение иностранному языку студентов технических специальностей может успешно оптимизироваться с помощью обучающих аутентичных узкоспециализированных материалов, направленных на совершенствование лингвистических и профессиональных навыков [13].

Стратегия профессионально-ориентированного межкультурного обучения предполагает знание языковых, предметно-содержательных и психологических компонентов, необходимых для понимания партнера по профессии и коммуникации, реализации собственной поведенческой программы, грамотных речевых суждений при проведении определенной профессиональной операции, для решения различных коммуникативных задач [14].

Обучение иностранному языку предусматривается учебной программой технического вуза (факультета) и является обязательным, однако признается его неэффективность. При этом принято ссылаться на два основных фактора: отсутствие у многих способностей к его освоению и слабую мотивацию, обусловленную мнением, что в предстоящей профессиональной деятельности иностранный язык вряд ли им понадобится». Опровергая этот стереотип, заметим, что специалист строит конструктивные отношения с другими людьми в контексте своей профессиональной деятельности, познает социум, определяет свое место в мире.

Важным фактором обучения иностранным языкам в техническом вузе считается его профессиональная ориентированность [15-22]. Она определяет рамки содержания и объем изучаемого материала. Процесс деятельности обучаемых при изучении иностранных языков в техническом вузе имеет соответствующую целевую установку и строится с учетом логики овладения конкретной специальностью и использованием профессионального тезауруса. Под профессиональным языком следует понимать исчерпывающий словарь изучаемой предметной области, основанный на учебных и аутентичных текстах [23,24].

При разработке материалов курса иностранного языка профессионально-ориентированной направленности для студентов технических специальностей мы учитывали отдельные элементы содержания на уровне фактических знаний языка, речи, а также планировали использование фактологической аутентичной информации. Каждый структурный элемент программы по иностранному языку представляется как тематический раздел, посвященный одной из профессионально значимых для студентов технического профиля тем, с учетом конкретной специальности.

Кроме того, каждый структурный элемент включает в себя целевую программу действий для студента; банк информации в виде темы по специальности на иностранном языке, содержащей необходимые для усвоения лексические единицы; ряд упражнений, способствующих успешному усвоению этих лексических единиц, и рекомендации по работе со структурным элементом; список дополнительной литературы и ссылки на сайты в сети Интернет, содержащие полезную дополнительную информацию [25, с. 48].

В целях облегчения восприятия специфического технического языка, мы разрабатываем комплекс специальных учебно-методических пособий для студентов

для развития культуры профессиональной речи на иностранных языках у будущих специалистов. В них мы включаем аутентичные и адаптированные материалы, другие задания, предназначенные для работы с терминологией, символикой, со словесно-логическими конструкциями, разнообразными тестами и текстами на соответствующем изучаемом языке. Понятно, что наполняемость профессионального тезауруса студентов технических специальностей будет кардинально отличаться от профессионального тезауруса студентов-гуманитариев. Семантический анализ текстов различных стилей в рамках технической тематики позволяет выделить определенные классификационные группы технических понятий и терминов.

Именно этим требованиям отвечает разработанное автором учебное пособие по технике перевода специальных текстов «L'esprit scientifique» (Дух науки), предназначенное для студентов 1 и 2 курсов специальности «Физика» и других технических специальностей. Фактологической базой этого издания являются тексты, составленные на основе оригинальных источников, а также материалов глобальной сети Интернет. Это краткое описание жизни и научной деятельности выдающихся ученых и изобретателей России и Франции. В пособие включены материалы об ученых – лауреатах Нобелевской премии по физике, тексты по физическим дисциплинам для внеаудиторной работы (резюмирования, составления терминологического словаря и вопросов к текстам): «La physique théorique», «La mécanique quantique», «La physique des particules», «L'intéraction gravitationnelle», «La physique nucléaire», «L'électrodynamique», «La thermodynamique» и др. [26].

Мы выделили основные цели в данном пособии:

1) усвоение специальной математической, физической, химической и др. терминологии при работе с аутентичными материалами;

2) приобретение навыков по технике перевода узкопрофессиональных текстов;

3) формирование, развитие и совершенствование познавательной компетенции студентов технических специальностей на среднем этапе обучения французскому языку.

Основной задачей работы является повышение общеобразовательного и профессионального уровня обучающихся через информационный материал текстов и упражнений в пределах, обеспечивающих возможность понимания французской аутентичной и адаптированной технической литературы. Задачи пособия определили отбор материала [27, с. 197].

Научная аутентичная литературы в языковом учебном процессе используется как текстовой материал, который предлагается обучаемым для чтения, аудирования, резюмирования, анализа, перевода. Они должны отвечать определенным требованиям: использования аутентичной лексики, фразеологии и грамматики, связность текста, естественность этой ситуации, отражение особенностей культуры и национального менталитета носителей языка, информативная и эмоциональная наполняемость. Под методической аутентичностью в учебных целях рассматривается поиск и обработка материалов, профессиональных текстов, ситуаций, максимально приближенных к естественным.

Чтение аутентичных научных текстов рассматривается не просто как активное вербальное письменное общение, а как чтение-диалог, беседа, молчаливый спор читателя с автором. Это не простой обмен, акт передачи информации, определенных результатов той или иной деятельности от одного к другому, а беседа, диалог с авторами теорий, учений, различных открытий и т. д. Диалогичность чтения обусловливает вовлечение читателя в коллективную мыслительную деятельность, ориентирует на поиск, выработку, формирование собственного решения той или иной проблемы. Такой процесс чтения называется творческим, активным, или скорее интерактивным [28, с 45; 29;30].

Оригинальный текст несет в себе определенную информацию. При обучении иностранным языкам информация не самоцель, а заинтересованность в понимании содержания прочитанного, средство получения необходимых специфических материалов для профессиональной деятельности, а также средство повышения мотивации обучаемых.

Последовательная организация учебной деятельности для осуществления принципов профессионально-ориентированного подхода в процессе обучения иностранному языку позволила выявить следующие основные функции, которые выполняют аутентичные материалы в учебном процессе:

– информационная: электронные носители и другие средства массовой информации представляют общество, культуру и язык всех социальных слоев от собственно носителей изучаемого языка;

– развивающая: способствует формированию навыков и умений аутентичных образцов речи, иллюстрирующих стилеобразующие элементы и формулы языка специальности, развивает механизмы памяти, внимания, мышления;

– моделирующая: позволяет моделировать разнообразные ситуации деловой и профессиональной коммуникации, имитирующие условия естественного общения;

– интегративная: в качестве носителя информации объединяется учебный материал, содержащийся в пособиях, печатных текстах, других традиционных источниках с аутентичным материалом, отражающим конкретные явления и процессы, в целом обеспечивает интеграцию дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки;

– креативная: позволяет формировать творческое мышление студента, готовое к поиску решения проблем, связанных с профессиональной сферой деятельности, а также с саморазвитием личности;

– мотивационная: повышение мотивации к изучению иностранного языка и, как следствие, дальнейшее совершенствование языковых навыков и увеличение продуктивности обучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борисова Т.В. Иностранный язык в профессиональном становлении будущих инженеров-строителей: Дисс. … канд. пед. наук.– Ставрополь, 2004.– 193 с.

2. Булатова Д.В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Дисс. … канд. пед. наук.– М., 1999. –157 с.

3. Краснощекова Г.А. Фундаментализация языкового образования в техническом вузе // Высшее образование сегодня.– 2008.– №1.– С. 58–60.

4. Лесохина Т.Б., Шейпак С.А. Преемственное обучение французскому языку в школе и нефилологическом вузе в контексте языкового плюрализма // Иностранные языки в школе.– 2004.– №5.– С. 31–39.

5. Садчикова Я.В., Беккер И.Л. Формирование межкультурной компетентности студентов нелингвистических факультетов вуза в процессе обучения иностранному языку // Педагогическое образование и наука.– 2008.– №4.– С. 87–88.

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

7. Юрина Е.Н. Личностно-ориентированная технология обучения студентов технического вуза иностранному языку: Дисс. … канд. пед. наук. – Ростов, 2001.– 220 с.

8. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка/ Г.И. Воронина// Иностр. языки в школе. – 1995.

– № 5. – С. 56–60.

9. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка/ К.С. Кричевская// Иностр. языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.

10. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста/ Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд// Иностр. языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.

11. Лобанов А.П. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова, Н.В. Карлионова // Высшая школа. – 2006. - №5. – С. 33-36.

12. Валиулина Ф.М. Роль и место мультимедийных технологий в обучении иностранному языку // Современные модели в преподавании языков и культур в контексте менеджмента качества образования. М., 2009. С. 148–150.

13. 13. Усова И.В. Неологизмы в современном английском языке //Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 75-77.

14. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Психолого-педагогические принципы эффективной организации самообразования студентов //Современный научный вестник. 2016. Т. 5. № 1. С. 265-266.

15. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Педагогический потенциал учебной дисциплины «иностранный язык» в формировании профессиональных ценностей студентов технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 108-113.

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

17. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.

18. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.

19. 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.

20. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

21. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

22. Шевченко Е.П. Особенности обучения магистрантов узкоспециальной терминологии в процессе иноязычной подготовки в техническом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 121-124.

23. Литвиненко Е.Ю, Федорова Л.Ю. Использование информационных технологий при работе студентов с аутентичными текстами в техническом вузе // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2013. − № 2 (13). – С. 75–89.

24. Сидакова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза.// Азимут научных исследований: Педагогика и психология.– 2014.– №4(9).– С.113–116.

25. Ивкина М.В. Модульный подход к отбору содержания обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов факультета информатики // Иностранный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (4-5 июня 2009 г.).– Иваново, 2009.– С. 47-50.

26. Sidakova N.V. L'esprit scientifique: Учебное пособие по технике перевода специальных текстов / Под ред. докт. филолог. наук, проф. Т.Д. Щербаковой.– Владикавказ, 2014.– 103 с.

27. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках иновационного образования //Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология.– 2014.– №1(16).– С.196–199.

28. Куликова И.В. Языковая грамотность в XXI веке // Иностранный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (4-5 июня 2009 г.).– Иваново, 2009.– С. 44–47.

29. Сидакова Н.В. Аутентичный аудиовизуальный материал как дидактический прием в обучении французскому языку студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 185-188.

30. Сидакова Н.В. Знание французского языка как облегчающий фактор при изучении латинского языка в вузе //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 141-144.

УДК 378.147:51

# МОДЕЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

© 2016

**Снегирева Людмила Валентиновна,** кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой физики, информатики и математики
*Курский государственный медицинский университет, Курск (Россия)*

**Аннотация.** Автором статьи проведено исследование структуры математической компетентности студентов медицинского вуза, выделены основные структурные составляющие и разработана функциональная модель математической компетентности. В статье предложено представление модели математической компетентности в трехмерном пространстве и проведена апробация разработанной модели математической компетентности. На основе экспериментальных данных с помощью модели математической компетентности проведена оценка эффективности электронного обучения математике студентов медицинского вуза. Автором показано, что использование предложенной модели позволяет составить наглядное представление об уровне сформированности математической компетентности студентов медицинского университета по завершению электронного обучения математике в вузе, обеспечивает изучение влияния различных факторов на процесс приобретения и развития математической компетентности и оценку сформированности отдельных ее компонентов. Автор статьи продемонстрировал, что электронное обучение математике в медицинском вузе целесообразно с точки зрения формирования готовности и способности студентов медицинского вуза к изучению дисциплин, требующих математической подготовки, и является эффективным инструментом формирования готовности и способности учащихся использовать свои математические знания для разрешения различного рода практических и теоретических проблем и задач, значимых в профессиональной деятельности современного специалиста медицинского профиля.

**Ключевые слова**: математическая компетентность, модель, высшее образование, электронное обучение, основные структурные составляющие, эффективность, оценка, обучение математике.

# THE MODEL OF MATHEMATICAL COMPETENCE TO ASSESS THE MATHEMATICS E-LEARNING EFFECTIVENESS OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

© 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 author of the article provides the research of structure of medical school students’ mathematical competence, allocated its main functional structural components, developed the functional model of mathematical competence, and offered the representation of model in three-dimensional space. The article contains the approbation of functional model on the basis of experimental data by means of the model assessment of efficiency of medical school students’ mathematics e-learning. The author shows that the usage of the developed model allows to build the concrete level of mathematical competence formation view, providing the analysis of various factors influence on mathematical competence acquisition, development and assessment of mathematical competence separate components formation. The model can surely be used in practice. The author shows that medical school students mathematics e-learning is effective as an instrument of mathematical competence formation and gets medical school students prepared for solving theoretical and practical tasks, significantly in professional activity of the modern expert of a medical sphere.

**Keywords**: mathematical competence, model, high education, e-learning, the main structural components, efficiency, assessment, mathematics learning.

Математическая компетентность определяется современными исследователями как целостное образование личности, отражающее готовность к изучению дисциплин, требующих математической подготовки, а также способность использовать свои математические знания для разрешения различного рода практических и теоретических проблем и задач, встречающихся в профессиональной деятельности [1]. Математическая компетентность отличается сложной структурной организацией и многоплановостью составляющих ее компонентов [2-10]. В практике психолого-педагогических исследований принято выделять такие компоненты математической компетентности как знаниевый, деятельностный, мотивационный, личностный [11]. Каждый из структурных компонентов математической компетентности требует разработки собственной системы оценивания, критериев и показателей сформированности основных компонентов [12-24]. На практике оказывается достаточно сложно реализовать такого рода многоуровневый подход к оценке математической компетентности с целью определения интегративной характеристики в целом, поэтому существует необходимость создания модели математической компетентности, легко реализуемой на практике, позволяющей составить наглядное представление об уровне сформированности математической компетентности на различных этапах обучения в вузе, обеспечивающей изучение влияние различных факторов на процесс приобретения и развития математической компетентности и оценку сформированности отдельных ее компонентов.

В этой связи в качестве цели исследования была определена разработка модели математической компетентности, базирующейся на основных функциональных структурных составляющих.

Задачи исследования:

- анализ основных структурных составляющих математической компетентности;
- построение трехмерной модели математической компетентности;
- проведение апробации модели на примере изучения эффективности электронного обучения в медицинском вузе.

В качестве объекта исследования нами была использована математическая компетентность студентов факультета клинической психологии медицинского вуза.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили результаты учебно-познавательной деятельности студентов 2 курса факультета клинической психологии медицинского вуза, а именно: результаты тестирования с использованием теста структуры интеллекта Атмхауэра и опросника «Тип мышления». В рамках решения поставленных задач было проведено тестирование 10 учащихся второго курсов факультета клинической психологии. Учащиеся второго курса привлекались к тестированию после прохождения электронного обучения математике и сдачи курсового экзамена по указанной дисциплине. Для группы поддерживались константные условия: исследование проводилось в первой половине дня (11:00), в учебной комнате, длительность исследования составила 50 минут, исследуемые

выполняли методику самостоятельно, использование электронных устройств запрещалось.

Поскольку сформированность математической компетентности выявляется при решении практических и теоретических задач, то для разработки модели математической компетентности решено было изучить ее структуру в процессе выполнения испытуемыми математических операций по решению проблемных задач.

Успешное решение любого рода математической задачи подразумевает при наличии достаточной базы знаний, демонстрацию испытуемым, во-первых, готовности и способности к анализу и синтезу, поскольку для ориентации в условиях задачи студенту необходимо:

- выделять различные элементы в ее структуре;
- давать им оценку;
- систематизировать;
- определять иерархию.

Во-вторых, решение математических задач требует проявления готовности и способности к манипуляции абстрактными символами и понятиями, так как в качестве ориентира в математических задачах выступают абстрактные символы. Выработка гипотезы относительно характера стратегии решения также носит отвлеченный характер. В- третьих, при решении математических задач необходимо демонстрировать готовность и способность к обобщению, поскольку математическая задача всегда предполагает наличие конкретных условий, и возможно существование большого разнообразия выражений одной и той же по сути задачи. Соответственно, стратегия решения всегда носит обобщенный характер.

Таким образом, для успешного решения математических задач требуется на определенном знаниевом уровне владение тремя компонентами:

- готовностью и способностью к анализу и синтезу;
- готовностью и способностью к абстрагированию от несущественных свойств и характеристик предметов;
- готовностью и способностью к обобщению.

Перечисленные компоненты, на наш взгляд, могут быть рассмотрены как основные структурные составляющие математической компетентности, базирующиеся на знаниевом, личностном, мотивационном и деятельностном аспектах математической компетентности.

С учетом основных функциональных составляющих предлагаемая нами модель математической компетентности в трехмерном пространстве выглядит следующим образом (рисунок 1).

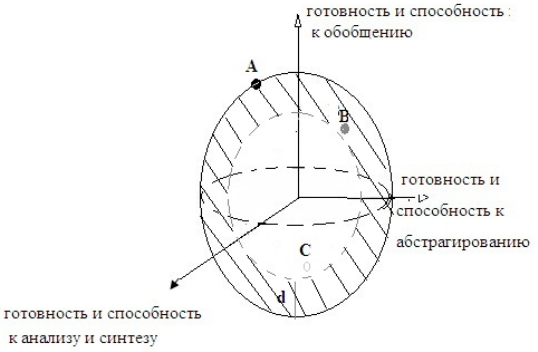


Рисунок 1. Трехмерное представление модели математической компетентности.

В качестве осей координат представленной модели математической компетентности студентов медицинского вуза нашей модели выступают основные функциональные составляющие: $K_1$,$K_2$ и $K_3$,

где $K_1$ - готовность и способность к анализу и синтезу

$K_2$- готовность и способность к абстрагированию от несущественных свойств и характеристик предметов

$K_3$ -готовность и способность к обобщению.

По осям $K_1$,$K_2$ и $K_3$ соответственно отмечают значения, полученные в результате исследования структурных составляющих математической компетентности студентов. Полученные значения математической компетентности студентов в трехмерном пространстве будут реализованы как точки поверхности сферы, построенной по уравнению:

$$R^2 = K_1^2 + K_2^2 + K_3^2 \quad (1)$$

Внешний радиус сферы $R_{внешний}$ рассчитывается по следующей формуле:

$$R_{внешний} = \sqrt{K_{1max}^2 + K_{2max}^2 + K_{3max}^2} \quad (2)$$

$K_{1max}$,$K_{2\,max}$ и $K_{3\,max}$ - максимально возможное количество баллов, которое испытуемый может набрать в результате проверки каждой из составляющих математической компетентности.

Внутренний радиус сферы $R_{внутренний}$ находим из выражения:

$$R_{внутренний}=0,6\ R_{внешний}. \quad (3)$$

Толщина оболочки сферы $d$ определяется по формуле:

$$d = R_{внешний} - R_{внутренний}. \quad (4)$$

Точки области между внутренним и внешним радиусами сферы, принадлежащие ее оболочке, в предлагаемой модели соответствует требуемому федеральным государственным образовательным стандартом уровню сформированности математической компетентности студентов медицинского вуза.

Математическую компетентность считаем сформированной, если студент приобрел по каждому структурному компоненту необходимые знания, умения и навыки, определяющие его готовность и способность готовность к изучению дисциплин, требующих математической подготовки, и разрешению различного рода практических и теоретических проблем и задач, встречающихся в профессиональной деятельности. В этом случае уровень сформированности математической компетентности студента будет обозначен на модели точками на поверхности сферы или внутри оболочки сферы d (например, точками A или B, расположенными в области, обозначенной заштриховкой). Если же совокупность знаний, умений и навыков не сформирована в степени, соответствующей требованиям федерального государственного образовательного стандарта, то уровень математической компетентности студента будет обозначен точкой внутренней области сферы (например, точкой C вне заштрихованной области).

В рамках апробации разработанной нами функциональной модели, рассмотрим результаты изучения сформированности математической компетентности студентов факультета клинической психологии по окончании электронного обучения математике в медицинском вузе. Каждая структурная составляющая математической компетентности студента оценивается по 100-бальной шкале.

Исследование сформированности математической компетентности на завершающем этапе электронного обучения математике дает нам следующие результаты (таблица 1).

Строим трехмерную модель математической компетентности на основе полученных результатов. При условии, что $K_{1max}=K_{2\,max}=K_{3\,max}=100$, внешний радиус сферы $R_{внешний}$ приобретает значение:

$$R_{внешний} = \sqrt{100^2 + 100^2 + 100^2} = 173 \quad (5)$$

что позволяет нам построить сферу.

Значение внутреннего радиуса сферы $R_{внутренний}$ получаем из выражения:

$$R_{внутренний}=0,6\ R_{внешний}=103. \quad (6)$$

Вычисляем толщину оболочки сферы, которая указывает область с результатами студентов, соответствующими требованиям федерального государственного образовательного стандарта:

$d$=173-103=70. (7)

Таблица 1. Сформированность математической компетентности студентов факультета клинической психологии по окончании электронного обучения математике в медицинском вузе.

| Основные структурные составляющие математической компетентности | | |
|---|---|---|
| $K_1$ - готовность и способность к анализу и синтезу | $K_2$- готовность и способность к абстрагированию от несущественных свойств и характеристик предметов | $K_3$ -готовность и способность к обобщению |
| 90 | 100 | 60 |
| 40 | 95 | 50 |
| 50 | 85 | 40 |
| 65 | 85 | 60 |
| 40 | 75 | 50 |
| 60 | 85 | 50 |
| 70 | 60 | 70 |
| 85 | 100 | 30 |
| 80 | 65 | 30 |
| 60 | 90 | 100 |

Строим модель для полученных значений основных структурных составляющих математической компетентности студентов факультета клинической психологии, обозначая штриховкой область на сфере, соответствующую математической компетентности учащихся, соответствующими требованиям федерального государственного образовательного стандарта (рисунок 2).

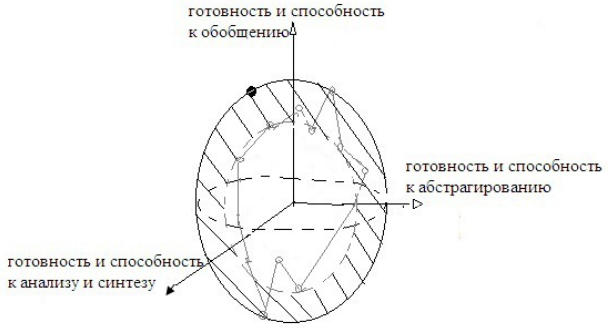


Рисунок 2. Модель математической компетентности студентов факультета клинической психологии.

Примечание: область, обозначенная штриховкой на сфере, обозначает уровень математической компетентности учащихся, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Как показывает рисунок 2, абсолютное большинство точек (9 из 10) попадает в область оболочки сферы, отмеченную на нашей модели штриховкой, которая обозначает уровень математической компетентности студентов, заложенный в федеральном государственном образовательном стандарте, что дает нам основание констатировать сформированность у 90% учащихся в полной мере всех основных структурных составляющих математической компетентности, и соответственно является свидетельством готовности студентов к изучению дисциплин, требующих математической подготовки, а также способности использовать свои математические знания для разрешения различного рода практических и теоретических проблем и задач, встречающихся в профессиональной деятельности. И только одна точка оказывается расположенной внутри сферы вне заштрихованной области, поскольку у объекта исследования по двум составляющим математической компетентности из трех были выявлены существенные проблемы, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности математической компетентности в целом.

Таким образом, представленная модель позволила нам составить наглядное представление об уровне сформированности математической компетентности студентов медицинского вуза по окончании электронного курса обучения математике, открыла возможности диагностирования наличия проблем по каждой отдельно взятой составляющей математической компетентности, и всей интегративной характеристике в целом. Модель может использоваться для отслеживания динамики развития математической компетентности, оценки каждого отдельно взятого компонента с целью составления плана корректирующих мероприятий.

Считаем, что предложенная модель математической компетентности может служить дополнительным инструментом оценки сформированности математической компетентности студентов, дополняя и расширяя сложившиеся системы критериев и показателей сформированности математической компетентности обучающихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петрова Е.М Понятие «Математическая компетентность будущего специалиста технического профиля» в контексте компетентностного подхода// Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5504 (дата обращения: 20.05.2016).
2. Шалдыбина О.Н. Сущность математической компетенции студентов//Непрерывное психолого-педагогическое образование: проблемы, поиски, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч./Под ред. Р.А. Валеевой, Г.Ж. Фахрутдиновой. -Казань: ТГГПУ, 2009. -Ч. 1. -С. 217-222.
3. Акиньшина Е.А., Суртаева Н.Н., Маркова Т.И., Тополова О.В., Подольская А.В. Технологическая матрица оценки сформированности компетенций в условиях реализации ФГОС. Санкт-Петербург: Экспресс, 2015.
4. Фазлеева Э.И. Компетентностный подход в обучении математике// Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2013. № 1-2. С. 79-83.
5. Комарова Ж.В. Компетентностный подход в обучении математике студентов медицинского колледжа // Среднее профессиональное образование. 2008. № 10. С. 20-22.
6. Белая Л.П. Математическая компетентность как основа формирования профессиональной математической компетентности будущих инженеров// Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2013. № 41. С. 106-112.
7. Горбачёв В.И., Гессе Л.С. Структура и содержание компетентностей учебной математической деятельности учащихся// Вестник Брянского государственного университета. 2008. № 1. С. 144-149.
8. Иляшенко Л.К., Мешкова Л.М. Понятийное поле компетентностного подхода: компетентность, компетенции, математическая компетентность, профессиональная компетентность// Глобальный научный потенциал. 2014. № 3 (36). С. 15-19.
9. Аронов А. М., Знаменская О.В.О понятии математическая компетентность// Вестник Московского университета. Серия 20: педагогическое образование. 2010. № 4. С. 31-43.
10. Иванюк М. Е., Шатрова Ю. С. Подготовка студентов педагогического вуза к реализации ФГОС ООО в процессе изучения математических дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 46-49.

11. Пахаренко Н.В., Зольникова И.Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7502 (дата обращения: 12.06.2016).

12. Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В. Теоретическое обоснование системы критериев и показателей сформированности компетентностей обучающихся//Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2013. № 1 (13). Том 2. С. 23-30.

13. Звонников В. И. Контроль качества обучения при аттестации : компетентностный подход: учебное пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова . М.: Университетская книга,2010. 272 с.

14. Снегирева Л.В. Оценка эффективности формирования математической компетентности как структурного компонента профессиональной компетентности студентов факультета клинической психологии на различных этапах обучения в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 5-2. С. 322-325.

15. Колбина Е.В. Математическая компетентность студентов технических направлений бакалавриата: критерии и показатели ее оценки// Фундаментальные исследования. 2015. № 2-9. С. 1981-1987.

16. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.

17. Бурмистрова Н. А., Ильина Н. И. Мониторинг уровня сформированности математической компетентности будущих бакалавров направления «Экономика» // Высшее образование сегодня. 2012. № 8. С. 28-33.

18. Сергеева Е. В. Критерии, определяющие уровень развития математической компетентности студентов// Мир науки. 2016. № 1. Том 4 С. 24.

19. 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.

20. Анисова Т.Л. Математические компетенции бакалавров - инженеров: определение, категории, уровни и их оценка// Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-4. С. 493-497.

21. 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.

22. Снегирева Л.В. Развитие абстрактного мышления студентов-медиков в процессе электронного обучения математике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 2(15). Том 5.С. 416-420.

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

24. Волошина М.С. Применение непараметрических методов математической статистики для диагностики ключевых компетентностей// Вестник горно-металлургической секции Российской Академии Естественных Наук. Отделение металлургии. 2011. № 27. С. 252-255.

УДК 372.882

# ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО УСТНОГО НАРОДНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ И ЛИТЕРАТУРЫ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИСТОВ XIX–XXI ВЕКОВ

© 2016

**Старостина Марина Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и специальная психология»
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация**. В данной статье рассматривается историографический аспект изучения фольклора в отечественной методике обучения литературе. Описываются этапы становления и развития методики изучения произведений устного народного поэтического творчества: дореволюционный, советский и современный. Дореволюционный этап представлен трудами Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина и В.П. Острогорского, которые положили начало изучению, исследованию языка и образов народной словесности, включая их в программу, учебные пособия и занятия словесности. Созданию системы изучения жанров фольклора на уроках литературы, внеклассного чтения и внеучебной работе в советский период способствовала деятельность М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, Я.А. Ротковича, Н.В. Колокольцева, Н.А. Никольского, В.Я. Коровиной и других, получившая отражение в их статьях и учебных пособиях. На современном этапе изучения произведений фольклора в средних классах предлагаются новые аспекты его изучения: аксиологический, культурологический, краеведческий, активно используются межпредметные связи. Проведенные исследования показали логику методических изысканий от чтения и анализа отдельных жанров к рассмотрению произведений устной словесности в аспекте народной культуры. Полученные результаты исследования методических материалов могут служить для создания, апробации и внедрения в современную систему изучения произведений фольклора авторских методик и инновационных подходов обучения.

**Ключевые слова**: устное народное поэтическое творчество, фольклор, народная словесность, жанры фольклора, собиратель, фольклорист, загадка, пословица, поговорка, сказка, былина, программа, методы и приемы изучения фольклора, ученый-методист, краеведение, система изучения фольклора.

# THE PROBLEM OF STUDYING RUSSIAN ORAL FOLK POETRY IN THE CLASSROOM LANGUAGE ARTS AND LITERATURE IN THE WORKS OF LOCAL METHODIST XIX-XXI CENTURY

© 2016

**Starostina Marina Evgenievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special education and special psychology
*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

**Abstract**. This article discusses the historiographical aspect of the study of folklore in the national methods of teaching literature. It describes the stages of formation and development of a technique of studying the works of oral folk poetry: the pre-revolutionary, Soviet and modern. Pre-revolutionary stage of the works is presented by the writings of F.I. Buslaeva, K.D. Ushinsky, V.I. Vodovozova, V.Ya. Stoyunina, V.P. Ostrogorskogo, who gave the beginning of the study, the study of language and images of folk literature, including them in the program, textbooks and literature classes. Creating a system of study of folklore genres in literature classes, extracurricular reading and extracurricular work in the Soviet period contributed to the activities of M.A. Rybnikovoy, V.V. Golubkova, J.A. Rotkovicha, N.V. Kolokoltseva, N.A. Nikolskogo, V.Y. Korovinoy and others, which have been reflected in their articles and textbooks. In the present stage of the study of folklore in the middle school it is offered the new aspects of its study: axiological, cultural studies, regional studies, it is actively used the interdisciplinary communication. Studies have shown the logic of methodological research on the reading and analysis of individual genres to consider the works of oral literature in the aspect of popular culture. The results of research of teaching materials can be used for creating, testing and implementation of a modern system of the study of folklore copyright methodologies and innovative learning approaches.

**Keywords***:* oral folk poetry, folklore, folk literature, folklore genres, collector, folklorist, mystery, proverb, proverb, fairy tale, epic, program, methods and techniques for the study of folklore, scholar-methodologist, Regional Studies, folklore study system.

Процессы модернизации отечественного образования привели современных ученых в области методики обучения литературе к пониманию того, что создание инновационной модели школьного литературного образования требует осмысления накопившегося опыта. По мнению профессора Е.Р. Ядровской, «наука сегодня нуждается в обновлении фундамента, освоении нового изменившегося пространства» [1, с. 8]. И в связи с данными тенденциями становится вполне закономерным появление историографических работ Т.Е. Беньковской [2], [3], Ж.А. Майдангалиевой [3], А.Ю. Никитченкова [4], в которых обобщается опыт методистов литературы прошлого и настоящего времени. Рефлексия современных ученых-методистов лежит в русле поисков учителями-словесниками новых технологий, методов, приемов изучения литературного произведения, развития обучающихся в процессе реализации требований ФГОС. На наш взгляд, в историографии методики литературы недостаточно уделяется внимания проблеме изучения устного народного творчества в средних классах. Цель нашего исследования: изучить работы отечественных методистов XIX–XX веков и современности и установить, каким образом решается в них проблема изучения фольклора на уроках словесности и литературы.

Интерес ученых к устному народному поэтическому творчеству начался с публикаций материалов фольклора в периодической печати и сборниках. В учебных пособиях методистов XIX века фольклор выступает как значимый компонент курса русской словесности и рассматривается наряду с произведениями отечественных писателей. Рассмотрим данный этап, который условно можно назвать дореволюционным.

Огромное значение для развития русской методической мысли и совершенствования образования имели исследования Ф.И. Буслаева. Его труды изучались А.Н. Пыпиным [5], В.И. Ереминой [6], Н.Ф. Злобиной [7] и др. Идея единства народной поэзии с древнерусской литературой сближает методические работы и фундаментальные филологические труды «Исторические очерки русской народной словесности и искусства» (1861) [8] и «Народная поэзия. Исторические очерки» (1887) [9].

Книга Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844) [10] стала одной из первых, в которой обоснованы методы и приемы изучения произведений фольклора, древнерусской словесности и произведений отечественных писателей: М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина. Произведения фольклора используются ученым для

стилистических упражнений и наблюдений за языком летописей, пословиц в ходе работы над синтаксисом и словарем и др.

В программах, предназначенных для воспитанников военно-учебных и средних женских заведений, среди произведений древнерусской и современной литературы Ф.И. Буслаевым уделяется внимание таким жанрам русского устного народного поэтического творчества: сказкам, эпическим и лирическим песням, духовным стихам. Методист отмечает, что «читать и разбирать в классе следует только образцовое и лучшее, что может пригодиться всегда и впоследствии, и вообще то, что годится взрослому…» [10, с. 436]. Обучение русскому языку и словесности предлагает вести с опорой на учебные материалы «Русской хрестоматии» (1870). Она является одной из важнейших работ, посвященных изучению русского фольклора, в которой представлены образцовые тексты древнерусской литературы и народной словесности с историческими, литературными, грамматическими объяснениями и словарем. Задача хрестоматии заключается в том, чтобы она «сколько возможно, ближе и нагляднее знакомила учащихся с их отечественною стариною» [11, с. IV]. Ее содержание составили два раздела по древнерусской литературе и устному народному поэтическому творчеству. Раздел «Образцы изустной народной поэзии» открывается краткой статьей о специфике народного творчества: его жанрах, собирателях, действующих лицах, языке. Буслаев указывает на эстетическую ценность народной поэзии. Помимо этого, учащиеся узнают и о духовной, нравственной стороне русского фольклора, который составлял для народа не только одну досужую забаву, но и существенную потребность жизни [11, с. 364]. На рассмотрение учащимся даются образцы поэзии эпической: духовные стихи о Егории Храбром, былины «Волх Всеславьевич», «Вольга Святославич и Микула Селянинович», «Святогор и Илья Муромец», «Добрыня Никитич», «Соловей Будимирович», «Садко – богатый гость», «Василий Буслаев», исторические песни «Взятие Казанского царства», «Гришка Расстрига», «Князь Михайло Скопин-Шуйский», «На рождение Петра Великого». Среди лирической поэзии выделены песни колыбельные, детские, свадебные, хороводные, подблюдные и причитания. Образцы народной поэзии, отобранные ученым для чтения и разбора, позволяли школьникам того времени составить общее представление о воззрениях, языке, быте, и в целом, нравственном начале в культуре русского народа, нашедших свое отражение в жанрах фольклора. Таким образом, заслугой Ф.И. Буслаева является формирование интереса к языку и поэзии произведений устного народного творчества, введение его в курс изучения словесности, а также формирование умений анализа фольклорных жанров, развитие речи и общекультурных представлений о быте и верованиях русского народа.

К.Д. Ушинский считал устную народную словесность незаменимым средством обучения детей родному языку и литературе, заложив тем самым основы методики дошкольного и начального обучения. В руководстве к учебнику «Родное слово» [12] он говорит о неоспоримых достоинствах жанров фольклора и их назначении в процессе обучения. В малых жанрах фольклора, с позиций ученого, заключается огромный потенциал для развития у ребенка умственных способностей и памяти, изучение поговорок, прибауток и скороговорок развивает эстетические чувства по отношению к родному языку. Выдающийся методист высоко ценил и русские народные сказки. Повторяющиеся слова и обороты позволяют использовать сказку для упражнений в первоначальном чтении. Важно, что ребенок, читая сказку, быстро усваивает слова и обороты с их красочностью, запоминая народные выражения. В 1 и 2 частях «Родного слова» Ушинский помещает значительное количество сказок, отдавая данному жанру предпочтение перед рассказами, специально написанными для детей. Причем чтение и пересказ сказок рекомендуется проводить систематически. Изучение народного эпоса методист строит с учетом дидактического принципа: от простого к сложному, от изучения сказок в 1 и 2 частях к историческим легендам и думам в 3 части. К.Д. Ушинский видит особую ценность жанров фольклора в том, что они учат понимать не только родной язык, но и национальную культуру в целом.

Таким образом, на основе глубокого антропологического знания, учитывая особенности детской психики, специфику восприятия школьниками художественного произведения и опираясь на богатый и яркий материал русского устного поэтического творчества К.Д. Ушинский впервые сформулировал и обосновал основные принципы работы по развитию мышления, воображения и речи учащихся: последовательность, систематичность, самостоятельность, наглядность. Значение методики К.Д. Ушинского по изучению фольклора в младших классах имеет большое значение для учителя-словесника и рассматривается как предварительный этап в работе с ним.

В конце 60-х гг. XIX века появляются работы методистов, сторонников воспитательного направления, которые включают в учебные пособия наряду с литературными произведениями и фольклорные тексты. В.И. Водовозов, как и В.Я. Стоюнин, считал необходимым включение фольклорных произведений для чтения и разбора. Фольклорные тексты наряду с произведениями писателей, способствуют активному и сознательному усвоению литературы, развитию умений учащихся давать произведению эстетическую и нравственную оценку, позволяют использовать в процессе изучения свой жизненный опыт. В методике В.Я. Стоюнина на первый план выдвигается работа ученика над текстом и над теми вопросами, которые связываются с разбором поэтического произведения.

В.И. Водовозов в книге «Словесность в образцах и разборах, с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии» (1868) [13] дает анализы сказаний о Садке, былин об Илье Муромце, сказки о лисе, коте и щуке зубастой, лирических песен. В хрестоматии В.И. Водовозова «Книга для первоначального чтения в народных школах» [14] для упражнений широко используются фольклорные материалы. Каждый ряд упражнений завершается рубриками «Пословицы», «Загадки» и «Что мы читали?». Пословицы и загадки используются для проверки усвоенных знаний по изучаемому разделу, рассматриваются как вместилища народных знаний и опыта, как модель типовых ситуаций, возникающих в процессе человеческой жизни. Замечательный педагог В.И. Водовозов видел в русском фольклоре огромный педагогический потенциал. Сказки, пословицы, загадки, былины, лирические песни максимально использовались им для развития эстетического вкуса и воспитания нравственных качеств подрастающих поколений учащихся.

В неоднократно переиздававшемся пособии «О преподавании русской словесности» (1864) [15] В.Я. Стоюнин отмечал педагогическое значение фольклорного материала, который способствует национальному воспитанию учащихся. Задачи национального воспитания заключаются в осознании своей связи с общей народной жизнью, воспитании патриотических чувств, уважительного отношения к народу, нации, истории государства. Идея национального воспитания на материале народного поэтического творчества противостоит распространенным в то время в обществе и системе образования идеям космополитизма, «барского патриотизма», официальной народности. Понятие национальности В.Я. Стоюнин рассматривает как понятие о народе в «смысле нации, у которой есть своя тысячелетняя история и которая заключает в себе всех русских людей» [15, с. 397]. По его мнению, «каждое лицо должно сознавать и чувствовать свою нравственную связь с массою как с

общим организмом, в отдельности от которого ни один член не может исполнить своего назначения. Нация сильна только этою общей связью всех своих членов; напротив, разрозненность ослабляет ее и приводит в расстройство весь ее организм» [15, с. 397]. Следует отметить, что идея национального воспитания, выдвинутая им в XIX столетии, получила свое развитие в плане этнокультурного аспекта, применяемого в современной методике преподавания литературы.

Последователь В.И. Водовозова и В.Я. Стоюнина В.П. Острогорский выступал за изучение на уроках словесности образцовых произведений русской литературы и фольклора, в котором выделял патриотические и нравственные идеалы народа, выраженные в его поэзии. Изучение национального фольклора методист рассматривал как эстетическую и нравственную предтечу литературы. В пособии «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу» (1874) [16] разбор творчества писателей и поэтов В.А. Жуковского, К.Ф. Батюшкова, И.А. Крылова, А.С. Пушкина и др. В.П. Острогорский начинает с рассуждений о народном воззрении на слово, выражающемся в пословицах. Ценность пословиц методист видит не только в том, что «слово у народа является выражением ума человека», но в них содержится «уважение народа к старине», мудрость: «старинная пословица вовек не сломится» [16, с. 13].

Таким образом, заслугой ученых-методистов Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского является обоснование художественной, педагогической и культурной ценности фольклора. Ими была проделана огромная работа по исследованию и разбору произведений народной словесности, отбору текстов и включению отдельных жанров в программы обучения и хрестоматии, учебные пособия, создавая тем самым базу для его системного изучения в средних классах, методику которого разрабатывали ученые советского периода: М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, Н.В. Колокольцев, В.Я. Коровина и др.

Огромный вклад в изучение фольклора и включение его в методику преподавания в средних классах внесла М.А. Рыбникова. Это отмечали в своих трудах Я.А. Роткович [17], [18], Н.И. Кудряшев [19], З.Я. Рез [20], [21], Н.А. Станчек [21] и др.

В ранних работах М.А. Рыбниковой проявился интерес к использованию фольклора в рамках внеучебной деятельности. В статье «Опыт школьной инсценировки народных игр, песен и обычаев» (1917) [22] методист делится опытом собирания народных песен учащимися и их применением во внеклассной работе. Воплощение устного народного творчества на сцене требует коллективной работы, которая заключается в выборе текста, совместном продумывании плана, подготовке декораций, костюмов, реквизита, распределении ролей. Методику инсценирования произведений фольклора М.А. Рыбникова описала в статье «Народная свадьба на школьной сцене», которая вошла в состав книги «Работа словесника в школе» (1922) [23]. По мысли Я.А. Ротковича, «подготовка спектакля превращается в работу большой образовательной и воспитательной значимости» [18, с. 266]. А статья «Избяная поэзия в загадках (Поэтика на экскурсии)» (1929) [24] показывает, как экскурсия в музей и загадывание загадок о предметах быта и их поиск в экспозиции, пояснение отгадки дает представление об особенностях жанра и способствует развитию интереса к нему, стимулируя собственное сочинение загадок учащимися.

Методист с большим интересом занималась собиранием фольклора и его изучением в школе. Итогом ее собирательской деятельности стали сборники «Загадки» (1932) [25] и «Русские пословицы и поговорки» (1961) [26]. Я.А. Роткович высоко оценил деятельность М.А. Рыбниковой как фольклориста, подчеркивая уникальность ее подхода в отборе материала и составления сборника «Загадки»: «Во всем содержании сборника видно, что он создан педагогом. Большое количество учителей среди корреспондентов Рыбниковой, наличие в сборнике группы сибирских загадок, выделение в особый раздел внефольклорных загадок, созданных школьниками, – все это отражает стиль педагога-общественника» [18, с. 286]. С позиций методиста говорит М.А. Рыбникова о роли загадки в педагогике: «…Предметность, конкретность загадки, направленность ее к деталям жизни делают ее, конечно, отличным приемом дидактического воздействия на детский ум. Это учебное свойство загадки… осознавалось и в крестьянской педагогике» [25, с.54].

В конце 30-х годов важной задачей методиста было создание основной работы «Очерки по методике литературного чтения» (1941) [27]. Как отмечал Я.А. Роткович, что «Очерки» М.А. Рыбниковой принадлежат к числу наиболее совершенных, капитальных работ по русской методике наряду с классическими пособиями для учителей Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова, В.П. Острогорского [18, с. 293].

В «Очерках» отражен многолетний опыт педагогической работы, в частности по изучению устного народного творчества в школе. М.А. Рыбникова писала, что программы прошлых лет отличались пренебрежением к фольклору в V-VII классах: «Наши школьники до сих пор впервые встречались с былиной в VIII классе. Теперь они читают и в V, и в VI, и в VII классах. Сказки они читают и в IV, и в V классах. Народные песни даны во всех трех классах – с V по VII» [27, с. 54]. Методист говорила о необходимости сохранения преемственности по изучению малых жанров фольклора в начальном и среднем звене: «Загадки и пословицы проходятся и в младших классах, и в средних» [27, с. 54].

Произведения народной словесности рассматриваются методистом в тесной связи с литературными темами. Например, изучение сказок «Царевна-лягушка» и «Морозко» в 5 классе создает основу для восприятия и понимания языка и образов «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина. На уроках по пословице пятиклассники учатся связывать пословицу с жизненным фактом и составлять свои фразы, аналогичные жанру, а также узнают о многозначности пословицы и «возможности ее соединения с множеством сходных между собой случаев» [27, с. 72]. В качестве комментария к былине «Илья Муромец и Соловей-разбойник» в 5 классе читается историческая повесть о нашествии Батыя на Рязань.

Но особенно хотелось бы выделить в методической системе М.А. Рыбниковой – использование малых жанров фольклора для упражнений по выразительному чтению литературных произведений. Загадки, пословицы, скороговорки способствуют развитию фонетической четкости звуков, дикции, интонации. Например, загадки используются методистом для четкого произношения звуков и передачи звукоподражательного ритма: «Бились попы, колотились попы, пришли в клеть, перевешались», а пословицы – для передачи звукового образа: «С*ш*утил *ш*ут *ш*утку: украл *ш*у*ш*ун да *ш*убку», «Д*а*л*и* г*оло*дной Ме*л*анье *ола*дьи; она говорит испечены не*л*а*д*но» и др.

Фольклорный материал, рассматриваемый М.А. Рыбниковой на уроках, служит для расширения представлений школьников о национальной культуре, развития «культуры мысли и культуры речи». Основной заслугой М.А. Рыбниковой, ученого-методиста и фольклориста, является ее деятельность по формированию и развитию культуры общения с произведениями фольклора в учебной и внеклассной работе с учащимися.

Изучению жанров фольклора уделял внимание крупнейший методист XX века В.В. Голубков. В основной работе «Методика преподавания литературы» (1938) он выдвигал проблему изучения специфики жанров устного народного поэтического творчества и литературы: «Чем яснее учитель поставит вопрос о специфике жанра, тем

более четко будет построен анализ, тем продуктивнее он будет для литературного образования и эстетического развития учащихся, не говоря о том, что внимание к специфике внесет разнообразие в уроки по литературе и усилит их интерес» [28, с. 155]. Методист рекомендовал при изучении жанровых особенностей использовать наблюдения и заключительные выводы, сопровождаемые определением данного понятия.

Сказки, былины, пословицы, поговорки и загадки жили в устной передаче, поэтому задача учителя дать «по-настоящему почувствовать и понять их». «Выясняя признаки сказки, былины, песни, рассказа, басни и всех вообще жанров, – отмечал В.В. Голубков, – следует иметь в виду, что эти признаки становятся понятными учащимся главным образом путем сопоставления» [28, с. 155]. Для каждого жанра фольклора методист вырабатывает определенный порядок их чтения и изучения. Например, разбор сказок в 5 классе начинается с художественного рассказывания текста учителем. Чтение сказки учащимися сопровождается словарной работой. Далее идет беседа о героях и идейной направленности произведения, выясняются жанровые особенности сказки: фантастика в сочетании с жизненной правдой, гиперболизм, повторение, постоянные эпитеты и т. п. Изучение сказки завершается ее рассказыванием учащимися с использованием традиционных для этого жанра выражений. Изучение былины нужно строить иначе. Как отмечает В.В. Голубков, данный жанр «требует вступительного слова учителя», который рассказывает об исторической основе героического эпоса. Учитель читает былину выразительно, обязательно используются образцы художественного исполнения, так называемая слуховая наглядность. Чтение учащихся сопровождается словарной работой. Затем следует анализ идейного содержания и жанровых особенностей произведения. Возможно сопоставление былин с художественными произведениями, основанных на сюжете произведений устного народного поэтического творчества. В.В. Голубков не рекомендует пересказывать былину, так как былина немыслима без присущей ей стихотворной формы, а пересказ очень исказит былину и может лишить ее всякого обаяния [28, с. 157]. Целесообразнее заучивание учащимися понравившихся отрывков из былины.

Выделяются методистом и основные приемы по изучению песен, загадок и пословиц. Основным приемом изучения загадок является сочинение собственных вариантов с последующим их обсуждением в классе. Русская народная песня должна обязательно звучать на уроке в музыкально-вокальном исполнении. Основным умением пятиклассников является подбор пословиц и поговорок, подходящих по смыслу к литературному произведению. Таким образом, В.В. Голубков предлагал в изучении жанров фольклора учитывать их специфику.

Во второй половине XX века в методике преподавания литературы появляются исследования по развитию устной и письменной речи учащихся на уроках литературы при изучении устной народной поэзии. Такой работой является книга Н.В. Колокольцева «Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения» (1958) [29]. В данном пособии деятельность учителя и учащихся на занятиях по развитию речи четко спланирована, приемы изучения устной народной поэзии даны в строгой системе. Н.В. Колокольцев подчеркивал: «Необходимость повседневных занятий по развитию речи в процессе изучения литературных произведений становится еще более очевидной, если рассмотреть элементы этой работы в процессе каждого урока: 1) при опросе учащихся в начале урока; 2) при подготовке класса к новой теме и ее разработке; 3) при закреплении знаний; 4) при задании на дом. Развитие речи, таким образом, органически входит в процесс изучения литературного произведения» [29, с. 13]. Методист дает обстоятельное описание по использованию упражнений и организации занятий по развитию речи над текстами сказок, загадок и пословиц в 5 классе. Например, при изучении сказок «Морозко» и «Царевна-лягушка» методист предлагает использовать следующие приемы: выразительное чтение текста учителем и учащимися, пересказ, чтение сказки по частям и озаглавливание их, беседа, словарная работа по объяснению трудных и непонятных слов и народных выражений, подготовительная работа по характеристике героя, обучение учащихся составлению плана, пересказ по плану.

В.А. Никольский в учебном пособии «Методика преподавания литературы в средней школе» (1971) [30] тоже уделяет внимание изучению жанров фольклора. В главе «Чтение эпических произведений» методист обращается к былине, где вся работа над жанром, как и над любым эпическим произведением, рассматривается как его прочтение под руководством учителя. «Богатырская былина, – пишет В.А. Никольский, – прочитывается словесником так, чтобы школьники почувствовали величавость ее героев, эпическую неторопливость в развертывании действия, роль гипербол, ретардации и повторений. В беседе эти особенности поэтики былин осмысливаются» [30, с. 161]. Дальнейшая работа по изучению данного жанра заключается в рассмотрении характера народного былинного стиха, затем учащиеся пересказывают былину, вводя в пересказ значительные цитаты и отдельные слова и выражения [30, с. 161]. Потом на уроке идет сопоставление школьниками былины со сказками и иллюстрирование народных эпических песен. При изучении былины В.А. Никольский рекомендует учителю посетить с учащимися краеведческий музей с целью рассмотрения старинного вооружения русских воинов для расширения представлений о былинных героях и эпохе, отраженной в героическом эпосе.

О жанрах фольклора методист говорит в связи с изучением темы «Теория литературы в IV-VII классах». В.А. Никольский предлагает учителю целые уроки посвящать выяснению понятий теории литературы: «Это прежде всего уроки, на которых систематизируются наблюдения над жанром: сказкой, загадкой, пословицей, былиной, повестью, басней, драматическим произведением и поэмой» [30, с. 179]. В большей степени методиста занимают вопросы изучения литературных произведений.

В 80-е годы в работах С.А. Леонова фольклор изучается в тесной связи с литературным произведением. С.А. Леонов [31] обращает внимание учителя на возможность использования пословиц, поговорок и афоризмов из литературных произведений для развития речи учащихся средних классов. Значимым является процесс обогащения речи школьников лексикой и фразеологией, который строится поэтапно: первоначально привлекается внимание к использованию литературными героями пословиц и поговорок и нахождение их в тексте, затем раскрывается идейно-художественное содержание фольклорных жанров и определяется их роль в характеристике героев и выражении авторского отношения к ним, последний этап представляет собой упражнения, направленные на внедрение пословиц, поговорок и афоризмов в активный словарь учащихся [31, с. 51].

Таким образом, поиски ученых-методистов советского периода способствовали созданию системы изучению устного народного поэтического творчества в средних классах.

Эпоха антропологического кризиса и кризиса духовных ценностей конца XX–начала XXI вв. снова повернула современных методистов к изучению фольклора, который осмысляется в аксиологическом, культурологическом и краеведческом аспектах, с использованием межпредметных связей на уроках литературы. Ученый-методист В.Я. Коровина продолжает поиски новых путей изучения русского фольклора и разрабатывает программу «Фольклор и литература» (1995) для школьников старших классов [32] и пособие к ней [33], задача которых состоит в том, что учащиеся 9-11 классов повторя-

ют сведения о фольклоре и получают новые, рассматривая процессы его проникновения в творчество писателей XVIII–XX веков (А.Д. Кантемира, М.В. Ломоносова, И.А. Крылова, А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, С.А. Есенина и др.) и взаимовлияния фольклора и литературы.

Продолжая традиции ученых прошлого и настоящего времени, А.Г. Прокофьева [34], [35], [36], рассматривает краеведение как региональный компонент образования, появляются исследования Е.К. Дубцовой [37], О.Н. Марченко [38], М.Е. Старостиной [39] и др., в которых предлагаются различные подходы изучения произведений фольклора на уроках литературы, внеклассного чтения и занятиях элективных курсов с использованием краеведческих материалов. Л.А. Никитина [40] разрабатывает подходы изучения былин в школе в контексте ознакомления с народной культурой, а Г.В. Пранцова [41] предлагает методику речевого развития учащихся в процессе освоения фольклора, в ходе которой обучающиеся выполняют проектные задания, интернет-проекты, участвуют в фольклорной игре и т.д.

Глубинные исследования фольклористики и поиски методистов привели к системному изучению жанров фольклора и их включению в авторские программы по литературе. Сказки, загадки, пословицы и поговорки, былины, песни и частушки, предания и легенды рассматриваются в разделе «Устное народное творчество», который является составной частью базового компонента современных программ, созданных под редакцией: Г.И. Беленького [42], В.Я. Коровиной [43], Т.Ф. Курдюмовой [44], А.Г. Кутузова [45], В.Г. Маранцмана [46] и др. При изучении жанров фольклора авторы-составители учитывают этапы литературного, художественного и психического развития современных школьников. Поэтому фольклорные жанры изучаются по мере возрастных возможностей их освоения учащимися 5–8 классов: сказка, загадка рассматриваются в 5 классе, величие подвига былинных богатырей во имя отечества – в 6 или 7 классах, символика народных песен, взаимосвязь истории и преданий – в 7 и 8 классах.

Рассмотренные нами работы ученых-методистов прошлого и современности привели нас к следующим результатам: мы выделили этапы формирования и развития методики изучения произведений устного народного поэтического творчества: дореволюционный, советский и современный. Названия и временные рамки указанных этапов носят условный характер. В XIX веке Ф.И. Буслаевым, К.Д. Ушинским, В.И. Водовозовым, В.Я. Стоюниным и В.П. Острогорским были заложены основы изучения фольклора. Народная словесность рассматривалась ими с учетом языковых, бытовых особенностей и религиозных представлений. Ученые-методисты видели в фольклоре потенциал для воспитания нравственности и патриотизма. В связи с этим акцентируется внимание на отдельных жанрах фольклора: пословицах и поговорках, былинах и исторических песнях, сказках. Тексты устного народного поэтического творчества используются для развития речи: обогащения лексики, развития грамматического строя. Начатая работа в дореволюционный этап была развита и приведена в систему учеными-методистами XX века: М.А. Рыбниковой, В.В. Голубковым, Н.В. Колокольцевым и др. В процессе изучения учитывается и специфика жанра, и возрастные особенности школьников, ведется углубленная работа по анализу и интерпретации образов, фольклорный материал широко используется на уроках внеклассного чтения и внеучебной деятельности, кружковых и факультативных занятиях, советские школьники принимают активное участие в собирании фольклора. Фольклор занимает прочное место в школьных программах. И потому становится необходимой системная работа над фольклором в связи с чтением и анализом произведений различных жанров устного народного поэтического творчества, развитием речи школьников. Методическое наследие прошлого и по сей день сохраняет свою научную ценность, и вопросы изучения народной словесности в школе не потеряли своей актуальности.

В настоящее время современная методика находится в поиске новых путей, приемов, подходов и технологий изучения фольклора, которые используются в рамках традиций и с учетом современных требований ФГОС, примерной образовательной программы по литературе. В ходе изучения произведений народной словесности активно привлекаются краеведческие материалы, межпредметные связи, смежные виды искусства и др. Проблематика современных исследований в области методики обучения литературе значительно расширилась и охватить ее полностью в настоящей статье не представляется возможным. Вопрос о разработке инновационных подходов и методик при изучении жанров устного народного творчества на уроках литературы, внеклассного чтения, занятий фольклорного кружка и элективного курса может составить перспективы дальнейшего исследования.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Ядровская Е.Р. «Открытая методика»: новый путь и новый этап развития методической науки // Открытая методика: поиск – исследования – творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е.Р. Ядровской. СПб.: «Свое издательство», 2015. С.5–14.
2. Беньковская Т.Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века: монография. М.: Флинта: Наука, 2014. 360 с.
3. Беньковская Т.Е., Майдангалиева Ж.А. Формирование системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы (1840–2000-е гг.): монография. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. 218 с.
4. Никитченков А.Ю. Фольклор в системе филологической и методической подготовки в начальной школе: монография. М: Прометей, 2013. 360 с.
5. Пыпин А.Н. По поводу исследований г-на Буслаева о русской старине // Современник. СПб., 1861. Т. 85, №1, отд. II. С.1–34.
6. Еремина В.И. К истокам исторической поэтики фольклора (Ф.И. Буслаев) // Русская литература. 2008. №1. С. 7–20.
7. Злобина Н.Ф. Дискуссия Ф.И. Буслаева и А.Н. Пыпина по вопросам истории русской словесности // Вестник Пермского университета. 2011. Вып.4 (16). С.122–129.
8. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. СПб.: Типография товарищества «Общественная польза», 1861. 662 с.
9. Буслаев Ф.И. Народная поэзия. Исторические очерки. СПб.: Типография императорской академии наук, 1887. 509 с.
10. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. М.: Просвещение, 1992. 512 с.
11. Буслаев Ф.И. Русская хрестоматия. Изд. 12-е. М.: Синод. типография, 1912. 480 с.
12. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащих // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1968. 558 с.
13. Водовозов В.И. Словесность в образцах и разборах, с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. СПБ.: Типография Ф.С. Сущинского, 1868. 427 с.
14. Водовозов В.И. Книга для первоначального чтения в народных школах. Ч. 1. Изд. 10-е. СПб.: Типогр. В.С. Белашева и типогр. Ф.С. Сущинского, 1877. 283 с.
15. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. Изд.-8-е. СПб.: Типогр. М.М. Стасюлевича, 1913. 444 с.
16. Острогорский В.П. Русские писатели как вос-

питательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу. Изд. 5-е. М.: Изд-е К. И.Тихомирова,1901. 360 с.

17. Роткович Я.А. Выдающаяся советская методистка М.А. Рыбникова / В помощь учителю. Вып. 5. Куйбышев: Куйб. пед. ин-т, 1959. 78 с.

18. Роткович Я.А. Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещ. РСФСР, 1959. 357 с.

19. Кудряшев Н.И. О книге М.А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения» (Предисловие к 3-му изданию) // Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. 4-е изд. М.: Просвещение, 1985. С.14–22.

20. Рез З.Я. Нестареющее наследие (Предисловие к 4-му изданию) // Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. 4-е изд. М.: Просвещение,1985. С.3–13.

21. Рез З.Я., Станчек Н.А. Методическое наследие М.А. Рыбниковой // Литература в школе. 1994. № 6. С. 15–24.

22. Рыбникова М.А. Опыт школьной инсценировки народных игр, песен и обычаев // Вестник воспитания. 1917. № 3. С. 21– 23.

23. Рыбникова М.А. Работа словесника в школе. М.: ГИЗ, 1922. С. 41–48.

24. Рыбникова М.А., Случевская Л.Е. Избяная поэзия в загадках. (Поэтика на экскурсии) // Русский язык в современной школе. 1929. № 1. С. 90–102.

25. Рыбникова М.А. Загадки. М. –Л.: Academia, 1932. 486 с.

26. Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 230 с.

27. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. Изд.-е 4-е, испр. М.: Просвещение, 1985. 288 с.

28. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М.: Госуд. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1962. 495 с.

29. Колокольцев Н.В. Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения. М.: Изд- во АПН РСФСР, 1958. 286 с.

30. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе / В.А. Никольский. М.: Просвещение, 1971. 256 с.

31. Леонов С.А. Значение пословиц, поговорок и афоризмов из литературных произведений для развития речи учащихся // Развитие речи учащихся на уроках литературы. М.: МГПИ, 1980. С. 50–65.

32. Коровина В.Я. Фольклор и литература: Программа учащихся старших классов // Литература (прил. к газете «Первое сентября). 1995. №28.

33. Коровина, В.Я. Фольклор и литература: Учебное пособие для учащихся старших классов (9–11) / Сост. В.Я. Коровина. М.: Скрин Мирос, 1996. 205 с.

34. Прокофьева А.Г. Краеведение как основной и региональный компонент литературного образовании: автореф. дис. … доктора пед. наук. СПб., 1997. 43 с.

35. Прокофьева А.Г., Прокофьева В.Ю. Анализ художественного произведения в аспекте его пространственных характеристик: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. 160 с.

36. Оренбургский край в русской литературе и фольклоре: Хрестоматия по литературному краеведению для 5–8 классов / Под ред. А.Г. Прокофьевой. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. 384 с.

37. Дубцова Е.К. Использование межпредметных связей краеведческого характера на уроках литературы: автореф. дис. … канд. пед. наук. Самара, 2006. 22 с.

38. Марченко О.Н. Изучение фольклора коренных народов Севера в курсе литературы 5-6 классов общеобразовательных школ Таймыра: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2008. 20 с.

39. Старостина М.Е. Использование краеведческих материалов при изучении русского устного народного поэтического творчества в средних классах: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2010. 23 с.

40. Никитина Л.А. Изучение былин в школе в контексте ознакомления с народной культурой: автореф. дис. … канд. пед. наук. Самара, 2005. 21с.

41. Пранцова Г.В. Методика речевого развития учащихся в процессе освоения фольклора // Известия Пензенского государственного пед. ун-та. 2012. №28. С. 961–967.

42. Литература: программа по литературе для общеобразоват. учрежд. 5–11 кл. / Г.И. Беленький, Э.А. Красновский, Ю.И. Лыссый, М.А. Снежневская, О.М. Хренова / Под ред. Г.И. Беленького, Ю.И. Лыссого. 3-е изд., испр. и доп. М.: Мнемозина, 2006. 142 с.

43. 43 Литература: программа по литературе для общеобразоват. учрежд. 5–11 кл. (Базовый уровень). 10–11 кл. (Профильный уровень) / В.Я. Коровина, В. П. Журавлев, В.И. Коровин, И.С. Збарский, В.П. Полухина / Под ред. В.Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2008. 255 с.

44. Литература: программа по литературе для общеобразоват. учрежд. 5–11 кл. / Т.Ф. Курдюмова, Н.А. Демидова, Е.Н. Колокольцев и др. / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. 4-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2006. 93 с.

45. Программа по литературе для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы / А.Г. Кутузов, Е.С. Романичева, А.К. Киселев и др.; Под ред. А.Г. Кутузова. 2-е изд. М.: Дрофа, 2006. 79 с.

46. Программа литературного образования: 5–9 классы программы по литературе для общеобразоват. учрежд. / В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, О.Д. Полонская и др.; под ред. В.Г. Маранцмана. 3-е изд. М.: Просвещение, 2007. 222 с.

УДК 377.5

# КОММУНИКАТИВНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В УПРАВЛЕНИИ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

© 2016

**Степина Наталья Валериевна,** преподаватель хоровых дисциплин,
руководитель хора девушек «Вдохновение»
*Тольяттинский музыкальный колледж имени Р.К.Щедрина, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** *Цель:* Исследование и соединение знаний феномена креативности и коммуникативной креативности, взятых из области педагогической науки и практической психологии, перенесенные в плоскость дирижерско-хоровой деятельности в виду малоизученности проблемы. Способность дирижёра к общению, общению творческому, является одной из составных граней его профессионального мастерства. При работе с хоровым коллективом одной из важнейших задач является повышение степени эффективности совместной коммуникативной деятельности. *Результаты:* На основе анализа различных подходов к определению креативности, коммуникативной креативности и креативного процесса сделан вывод о возможности взаимопроникновения теоретических исследований в областях психологии, педагогики и хороведения. Изучив соответствующие исследования, автором впервые проведены аналогии различий и единства между научными исследованиями коммуникативной креативности и практической деятельностью хорового дирижера. Сделан вывод о том, что коммуникативная креативность как способность к творческому общению в управлении хоровым коллективом будет способствовать развитию коммуникативной компетентности хормейстера, поскольку позволит специалисту быстро ориентироваться и адаптироваться в проблемных ситуациях, с которыми он неизменно сталкивается при управлении хоровым коллективом. Решение исполнительских и педагогических задач в процессе работы хормейстера напрямую зависит от общей степени креативности руководителя коллектива. Таким образом, коммуникативная креативность может стать основой поведенческой модели в процессе управления хором.

**Ключевые слова:** креативность, коммуникативная креативность, креативный процесс, работа с хором, дирижерская деятельность, репетиционный процесс, личность дирижера.

# COMMUNICATIVE CREATIVITY AS THE ABILITY TO CREATIVE COMMUNICATION IN THE MANAGEMENT OF THE CHOIR

© 2016

**Stepina Natalya Valerievna,** a teacher of choral disciplines, head of the girls choir «Inspiration»
*Togliatti music College named after R. K. Shchedrin, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** The purpose of the Study and connection of knowledge of the phenomenon of creativity and communication creativity that comes from the field of pedagogy and practical psychology, moved into the plane of the conducting and choral activities in view of the poorly known problem. The ability of a conductor to communicate, creative communication, is an integral facet of his professional skill. When working with the choir one of the most important tasks is to increase the degree of efficiency of the joint communication activities. Results: based On the analysis of different approaches to the definition of creativity, communication, creativity and creative process, the conclusion about the possibility of interpenetration of theoretical research in the fields of psychology, pedagogy and chorus art. After reviewing relevant research, the author first conducted the analogy of differences and unity between research communication creativity and practical activities choral conductor. It is concluded that communicative creativity as the ability to creative communication in the management of the choir will contribute to the development of communicative competence of the choirmaster, as it will allow the technician to quickly Orient themselves and adapt to problematic situations which he has in managing the choir. The solution to performing and teaching tasks in the process of choirmaster depends on the General degree of creativity team leader. Thus, communicative creativity can be the basis of behavioural patterns in the management of the choir.

**Keywords:** creativity, communication, creativity, creative process, work with the choir, the conductor's activity, the rehearsal process, the identity of the conductor.

Решение образовательных задач в современном обществе так или иначе связано с уровнем развития науки, в частности таких ее областей как психология общения, психология творчества, психология личности. На сегодняшний день приобретение навыков профессиональной коммуникации являются залогом успешной деятельности не только в кругу делового общения, но и в сфере образовательного процесса. При работе с хоровым коллективом одной из важнейших задач является повышение степени эффективности совместной коммуникативной деятельности: будь то разучивание произведения или концертная практика. Способность дирижёра к общению, общению творческому, является одной из составных граней его профессионального мастерства. Нехватка смелости и инициативности в контактах с хором на начальном этапе становлении личности дирижера может стать настоящей преградой на пути освоения профессиональных компетенций и самореализации в выбранной профессии. Решение этой проблемы лежит на пересечение многих смежных дисциплин. Однако в теоретических разработках таких ведущих дисциплин в СПО по специализации «Хоровое дирижирование» как «Дирижирование», «Хороведение», «Методика преподавания хоровых дисциплин» отсутствует само понятие «креативность» как структуры творческого потенциала как самого хора, так и его руководителя. Вместе с тем самые известные, успешные хоровые деятели, несомненно, выделяются именно своим коммуникативным мастерством (Юрлов А.А., Минин В.Н., Полянский В. К., Чернушенко В.А., Тевин Б.Г., Семенюк В.О., Попов В.С., Лицова Л.А.).

Исследование и привнесение знаний феномена коммуникативной креативности из области педагогической науки и практической психологии в плоскость дирижерско-хоровой деятельности будет способствовать развитию коммуникативной компетентности хормейстера, поскольку позволит специалисту быстро ориентироваться и адаптироваться в проблемных ситуациях, с которыми он неизменно сталкивается при управлении хоровым коллективом.

Термин «креативность» (от английского слова «creativity») используется для обозначения творческих способностей личности. В изучении данного понятия сложился ряд направлений: когнитивное (Дж.П. Гилфорд, Де Боно, М. Рорбах, Е.П. Торранс, В.Н. Дунчев, Т.И. Ронгинская и др.); личностное (К. Кокс, А. Маслоу. К. и Н. Роджерс, Э. Роу, Е.Л. Яковлева и др.); синтезирующее (Д. Перкинс, Ф.Дж. Раштон, А. Танненбаум, Д.Б. Богоявленская, В.И. Дружинин, Н.В. Хазратова и др.) [1-9]. Результаты изучения личностных особенностей и достижений более пятисот выдающихся деятелей, отобранных экспертами в различных областях, которое провел Д.Мак Киннон, показали, что более творческие личности отличаются высокими умственны-

ми способностями, желанием учиться, экспериментировать, накапливать опыт. Также они отличны от других свободой от внутренних самоограничений, гибкостью и независимостью мышления, высоким накалом творческой энергией. Говоря об особенностях креативных личностей, Д.Мак Киннон писал: «Очевидно, что креативные личности обладают необычайной способностью регистрировать, сохранять и использовать свой жизненный опыт. Они проницательны, что означает, что они необычайно наблюдательны; настороженны, способны к быстрой концентрации внимания и соответствующему его переключению; они хорошо владеют способностью сканировать мысли и порождать те, которые послужат решению рассматриваемой проблемы, и имеют в своем распоряжении широкий круг сведений» [8].

В настоящее время количество определений понятия «креативность» подсчитать затруднительно. Ближе всего дирижерско-хоровая деятельность к концепции интеллектуальных операций, которая определяет креативность как заполнение пробелов в матрице проблемной ситуации, осуществляемое посредством репродукции сходства, дополнения комплекса и абстрагирования. Современные акмеологические исследования трактуют креативность как акмеологический инвариант профессионализма, проявляющийся не только в высоком творческом потенциале, но в специальных умениях нестандартно и эффективно решать профессиональные задачи. Креативность в данном аспекте означает особую способность «использовать данную в задачах информацию разными способами и в быстром темпе» [8]. Что также приближает этот феномен к работе с хоровым коллективом, его темпу и задачам. Изучив различные подходы к определению креативности, автор разделяет точку зрения ряда исследователей (П. Торренс, В.Н. Дружинин, С. Медник и др.) о том, что в основе креативного процесса лежит способность преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза. Ибо любое вокально-хоровое сочинение не может быть исполнено дважды одинаково даже одним и тем же коллективом, но под руководством разными дирижерами, предлагающими свою собственную интерпретацию авторского замысла.

Личность дирижера несомненно должна отличаться креативностью, однако уровень «творчества в творчестве» – показатель не только психологического поведения, но и педагогического уровня. В последние годы в отечественной науке возобладал обобщающий подход, представители которого рассматривают креативную личность широко, целостно и в развитии (Л. Б, Ермолаева-Томина, В. Н. Козленке и др.). Активно изучаются природа, структура, барьеры на пути творческих способностей. При этом отдельные аспекты феномена, в частности коммуникативная креативность, изучены недостаточно.

Существенный вклад в изучение коммуникативной креативности внесён педагогической наукой (У.В. Кала, В.А. Кан-Калик, Н.А. Ложникова, А.В. Мудрик и др.). В психологии её изучение до начала 90-х годов ограничивалось в основном теоретическими заключениями и описаниями. Проблема развития коммуникативной компетенции в виде формирования творческого отношения к общению у подростков изучалась У.В. Кала (1973, 1976, 1982) и Н.Е. Кузьминой (1996). В отношении студенческой возрастной группы проблема развития креативности ставилась не так часто. Между тем, как показывает обзор источников (Я.Л. Морено, А.А. Бодалев, А.Л. Кидрон, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская и др.), наличие у субъекта коммуникативной креативности – необходимое условие компетентности и успешности. Совершенствованию коммуникативной компетентности студентов профессий типа «Человек-Человек» (Е.А. Климов, 1990) в психолого-педагогической литературе уделяется достаточное внимание (В.Л. Зливков, В.А. Кан-Калик. А.В. Мудрик, Л.А. Поварницына, Н.Д. Творогова, Г.С. Трофимова и др.). Однако подробных исследований относительно специализации дирижера-хормейстера не имеется.

Современная система образования нацеливают учащегося не на пассивное накапливание информации и опыта, а на потребность формирования самостоятельного творческого мышления [9-16]. В свете новых требования ФГОС СПО последнего поколения особую актуальность приобретает развитие способностей, позволяющих находить оптимальные решения при неопределенности условий и много вариантности ответов. Объектами профессиональной деятельности выпускников являются в том числе и творческие коллективы (по специальность 53.02.06 Хоровое дирижирование п.4.2, ПК 1.2). Возникает задача повышения уровня качества развития комплекса личностных и профессиональных компетенций студента-хормейстера при выходе один на один с хоровым коллективом как при подготовке программы на итоговую государственную аттестацию, так и на начальном этапе работы с творческими коллективами по окончании учебного заведения. Таким образом, актуализация коммуникативной креативности как способности к творческому общению в управлении хоровым коллективом должна способствовать развитию коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера.

Конечная цель работы дирижёра с коллективом заключается в возможности донести до слушателей авторский замысел произведения с помощью всех основных средств музыкальной выразительности, раскрыть средствами исполнительского мастерства хорового коллектива и глубиной своей собственной интерпретации. Основной путь при этом – репетиционный процесс. Каждая репетиция должна быть отмечена выражением артистической воли дирижёра и в то же время, быть проявлением его педагогической деятельности. После каждой репетиции у хорового коллектива должно остаться чувство удовлетворения достигнутыми вокально-художественными результатами и осознание творческого роста.

Еще в 1968 году американским психологом Джоем Полом Гилфордом были выделены четыре основных характеристики креативности. Рассмотрим их с точки зрения работы с хором, одного из видов практической деятельности дирижера-хормейстера: *fluency* («беглость») — фактор характеризует скорость творческого мышления и определяется общим числом созданных новых идей и предметов в единицу времени. Чем выше творческая продуктивность человека, тем больше новых идей он готов создавать. Развивается креативная беглость в основном с опытом: хорошим знанием алгоритмов генерирования новых идей, а также практикой применения этих алгоритмов. Работа с хором предполагает знания в таких областях как сольфеджио, гармония, теория музыки, музыкальная и хоровая литература и тд. А также имеет прямое отношение к истории, психологии, педагогике, МХК и проч. Фактор *flexibility* («гибкость») *как раз* характеризует способность предлагать творческие решения, основанные на разных алгоритмах или из разных областей знаний. Третий фактор — *originality* («оригинальность») — характеризует своеобразие креативного мышления, нетипичность подхода к решению творческих задач и определяется количеством редких креативных решений. Именно этот фактор и выделяет непохожесть одного хормейстера от другого. По сути, оригинальность креативного мышления не является ключевой характеристикой творческого процесса, но эта характеристика показывает насколько мышление человека способно давать неординарные ответы на обычные вопросы, например в трактовке образно-смысловой задачи хорового сочинения. *Elaboration («сложность»)* определяется детализированностью образов творческого мышления, многоуровненность разработанности предлагаемых идей. Творческий процесс для многих людей характеризуется достаточно поверхностным мышлением. Но важно, чтобы креативность человека

была логичной, обоснованной. Степень глубокого погружения в многослойность хорового сочинения есть результат долговременной работы как над изучением самой партитурой, так и в практическом ее воплощении, прорабатывании деталей и постижение глубин авторского замысла, расшифровка ее музыкальных и литературных символов.

Процесс работы с хором автор предлагает считать креативным процессом. Среди исследований, проводимых в этой области выделяется работа Г. Уоллеса, который предложил выделять следующие стадии креативного процесса: подготовка, инкубация, озарение и проверка. На стадии подготовки осуществляется сознательное исследование проблемы. В работе с коллективом – это, прежде всего, нахождение хормейстером нужного произведения, разбор партитуры, игра на фортепиано, изучение ее историко-стилистического происхождения, музыкально-теоретический анализ, анализ исполнительских средств, а также определение возможных трудностей и нахождение путей их преодоления. На стадии инкубации (по Г.Уоллесу) наступает перерыв в сознательной работе над проблемой и используется энергия подсознательного. Решение возникает совсем внезапно после периода инкубации и проверяется на последнем этапе. Автор исследований справедливо полагает, что в повседневном потоке мышления эти четыре стадии находятся в состоянии перекрещивания. Они практически перекрывают друг друга, во время того, как человек исследует различные проблемы. Таким же образом в момент репетиционного процесса в голове у дирижера одновременно пересекаются несколько линий, связанных с вокально-хоровой спецификой: работа над интонацией, ансамблем, строем, дикцией, фразировкой, агогическим планом, ритмом, орфоэпией, дикцией и тд. «Озарением» можно назвать момент выстраивание полного видения дирижером своего интерпретаторского решения прочтения нотного текста и соединение технической и художественной сторон в работе над произведением. А «проверкой» - так называемый «прогон», то есть соединение воедино всех разделов сочинения, и непосредственно само концертное исполнение. Одной из последних в области изучения креативного процесса является работа С. И. Макшанова и Н.Ю. Хрящевой [7], добавившие в исследования креативного процесса стадии фрустрации и инсайта. Однако эти моменты спорны в отношении репетиционного процесса.

При управлении хором творческое общение, художественное взаимодействие хормейстера и коллектива является фундаментом долгосрочных плодотворных отношений. Каким бы ни был дирижерский стиль руководства, авторитарным, демократическим или совмещающий в себе элементы того и другого стиля, коммуникативная креативность как общая способность личности, может лечь в основу формирования собственного «я-лидерства» начинающего руководителя.

Интерпретация психолого-педагогических задач в процессе работы хормейстера напрямую зависит от общей степени креативности руководителя коллектива. Таким образом, коммуникативная креативность может стать основой поведенческой модели в процессе управления хором при условии наличия максимального уровня основных ее психодиагностических показателей: продуктивности, гибкости, сложности и оригинальности общения (Дж. Гилфорд, Э. Торранс) [19]. Возникновение во время репетиций особых духовных потоков, соединяющие руководителя и хоровой коллектив, обуславливают появление особой психологические связи. «Великая тайна великих исполнителей в том, – писал А. Серов, – что они исполняемое силой своего таланта освещают изнутри, просветляют, влагают туда целый новый мир ощущений из своей собственной души, оставаясь, между тем, в высшей степени объективными, и даже чем сильнее эта объективность, тем больше и новизны является каждый раз в осуществлении данной роли, данной музыки» [20, 21]. Однако магнетизм личности дирижера-маэстро не вмещает всех изученных характеристик в творческом общении, что оставляет пробелы в информационном поле и создает необходимость дальнейшего изучения данной проблемы.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Белоусова Р. В. Индивидуально-типические особенности коммуникативной креативности: Диссертация канд. психол. наук: 19.00.01 / Южноукраинский гос. педагогический ун-т им. К.Д.Ушинского. — О., 2004. — 201с. — Библиогр.: с. 165-181.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновац. курс. Кн.1. Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1996. - 565 с.
3. Дорфман Л.Я.Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. - № 2. - С.101-105.
4. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психол. журн. 1995. - №5. - С.49-58.
5. Воронин А.Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) // Психологическое обозрение. 1995. - №1. - С.75-87.
6. Голованова А.А., Стрелкова И.Э. Методика исследования взаимной связи нескольких показателей креативности // Вопросы практической психологии. Саратов, 1996. - Вып.6. - С.81-82.
7. Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления // Психол. журнал. 1991.-№2.-С. 16-26.
8. Психология творчества: общая, дифференцированная, прикладная / Отв. ред. Е.А. Пономарев. – М.: Наука. – 1990.
9. Жарова О.С. Постфольклорное сознание как основание мышления субкультурных движений в современном российском обществе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 222-227.
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. Яковлева Е.Л. Эксклюзивная инклюзивность творческой личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 27-30.
12. Минияров В.М., Миниярова В.А. Реализация диалогической технологии совместного творческого обучения в вузе // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 64-68.
13. Коновальчук В.И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 20-23.
14. Ценева М.А. Формирование творческой самостоятельности у студентов вуза // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 45-47.
15. Яковлева Е.Л. Воплощение инклюзивных идей в художественном творчестве // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 12-15.
16. Морозова И.М. Педагогическое обеспечение развития творчества студентов в системе вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 216-221.
17. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания. М., 1990.
18. Дружинин В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин – СПб.: Питер, 2007.
19. Torrance T.P. The search for satorie and creativity. –Buffalo, NY: Creative education foundation/ Inc., 1979.
20. Тихомиров О.К. Творчество как неалгоритмический процесс / О.К. Тихомиров // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология №2. – 2003 С. 66 – 72.
21. Серов А.Н. Статьи о музыке. Вып. 5. – М.: Музыка, 1989. с.259.

УДК 37.014.3

# ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: ХАРАКТЕРИСТИКА И УРОВНИ РЕАЛИЗАЦИИ

© 2016

**Султанова Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики
*Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию феномена «прогностические практики развития школы». Согласно авторской позиции прогностические практики раскрыты через разнообразные формы деятельности, связанные с познанием будущих неопределенных состояний школы, способных актуализироваться в результате инновационных решений. Представлено многообразие форм получения информации о будущем, выявлена их предсказательная и предуказательная специфика. Обозначен когнитивный характер прогностических практик развития школы. Раскрыты атрибутивные характеристики прогностических практик развития школы (рефлексивность, инновационность, креативность, интуитивность, дискурсивность). Выделены уровни реализации прогностических практик развития школы (аморфный, фрагментарный, ситуативный и целостный) и дана их характеристика. Уточнена логика совершенствования и развития прогностических практик, определяющаяся актуальным уровнем готовности субъектов образовательного процесса к реализации прогностической деятельности и представляющая собой закономерную смену аморфной, фрагментарной, ситуативной и целостной стадий. Выделены факторы, создающие основу формирования прогностических практик развития школы: актуализация прогностического потенциала личности, нацеленной на позитивное разрешение в будущем, как собственных проблем, так и проблем ближайшего окружения; единство когнитивной и коммуникативной составляющих исследуемого процесса; взаимосодействие субъектов прогнозирования на основе смыслового контекста преобразований.

**Ключевые слова:** инновационное развитие школы, прогноз, прогнозирование, прогностические практики, прогностический опыт, рефлексивность, инновационность, креативность, интуитивность, дискурсивность.

# PROGNOSTIC PRACTICES DEVELOPMENT OF SCHOOL: CHARACTERISTICS AND LEVELS OF IMPLEMENTATION

© 2016

**Sultanova Tatyana Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of general and professional pedagogy
*Orenburg State University, Orenburg (Russia)*

**Abstract.** The article investigates the phenomenon of «prognostic practices of school development». Prognostic practice - a variety of forms of activities related to the knowledge of the uncertain future of schools that can be updated as a result of innovative solutions. Presented by the variety of forms of information about the future, revealed their predictive and prescriptive function. Prognostic practices of school development are presented as cognitive practice. Disclosed attribute characteristics predictive of school practices (reflexivity, innovation, creativity, intuitive, discourse). Defined levels of implementation of prognostic practices of school development (amorphous, fragmented, situational and holistic) and given their characteristics. Refined logic of improvement and development of prognostic practices defined by the current level of readiness of the subjects of the educational process to the implementation of predictive activity and represents a regular change of the amorphous, fragmentary, situational and holistic stages. The factors underpinning the formation of prognostic practices of school development: the actualization of prognostic potential of the individual, aimed at the positive resolution of problems in the future; the unity of the cognitive and communicative components of school development forecasting; interaction between actors at the level of sense of forecasting.

**Keywords:** innovative development of the school, forecast, forecasting, prognostic practices, prognostic experience, reflexivity, innovation, creativity, intuitive, discourse.

Деятельность школы в современных условиях предполагает существенное возрастание роли прогностических практик в контексте ее инновационного развития [1; 2]. Вместе с тем проведенное нами исследование [3] показало, что прогнозирование как механизм конкретизации путей обновления образовательного учреждения не находит должного научного обоснования и реализуется субъектами как правило хаотично, на интуитивном и неосознанном уровне. В этой связи особую актуальность приобретает проблема определения детерминантной обусловленности и уровней реализации прогностических практик, открывающих перспективы для их технологического воплощения в реальном образовательном процессе школы.

Ориентируясь на результаты исследования И.А. Асеевой [4; 5], «прогностические практики» мы представляем как категорию масштабную, включающую в себя разнообразные варианты предвосхищения будущего. Под *прогностическими практиками развития школы* мы понимаем разнообразные формы деятельности многомерного субъекта образовательного процесса, связанные с познанием будущих неопределенных состояний школы, способных актуализироваться результате инновационных обновлений.

Рассмотрим существующие формы познания будущего. Его описание связывают с предвидением, предсказанием, предвосхищением, предугадыванием, прогнозированием. Вместе с тем в деятельности любого субъекта имеют место целеполагание, планирование, программирование, проектирование, моделирование, составляющие основу для принятия решений. В реальной практике данные формы работы с будущим взаимосвязаны и взаимозависимы. В целях содержательного наполнения исследуемого нами понятия «прогностические практики» уточним терминологическую характеристику представленных форм работы с будущим.

Предвидение интегрирует в себе все многообразие форм получения информации о будущем и может быть представлено как наиболее общая категория. Предвидение может быть дифференцированно на научное и ненаучное. Ненаучное предвидение представлено в форме псевдопредвидения (пророчества), а также в интуитивной и обыденной форме. Основу научного предвидения составляют знания закономерностей развития исследуемой системы, интуитивного – предощущения, обыденного – аналогии, приметы, житейский опыт, псевдопредвидение (пророчество) детерминируется верой в сверхъестественные силы, предопределяющие будущее.

Формами конкретизации предвидения являются предсказание и предуказание. Предсказание – это суждение о допустимых или желательных перспективах и состояниях будущего. Предсказание может быть выражено как предчувствие, предвосхищение, предугадывание, прогнозирование. Будущие состояния на уровне предчувствия или простого предвосхищения раскры-

ваются интуитивно, подсознательно. Основу предугадывания составляет жизненный опыт, более или менее верные предположения о будущем, не предполагающие специального научного изучения. Прогнозирование же – это сознательно организованное научное исследование, выявляющее перспективы развития явления. В этой связи прогноз – это «научно-обоснованное суждение возможных состояниях объекта в будущем и (или) об альтернативных путях и сроках их осуществления» [6, с. 393].

Предуказание связано с целенаправленной деятельностью человека на основе имеющейся информации о будущем. Оно конкретизируется в практике целеполагания, планирования, программирования, проектирования, принятия решений. Данные формы конкретизации предвидения могут быть определены как процессы разработки прогнозов, целей, планов, программ, проектов.

Управление в целом объединяет представленные выше категории, поскольку базис каждой из них составляет один и тот же элемент – решение. Решение – собственно идеально предположенное действие для достижения цели. Основная задача прогнозирования состоит в содействии научному обоснованию и оптимизации множества альтернативных решений, представленных в виде планов и программ. Но, следует уточнить, что управленческие решения не всегда характеризуются как плановые, программные или проектные. В некоторых ситуациях они выступают как организационные и формально являются последней формой конкретизации предуказания. Представленное выше многообразие форм научного познания будущего находит отражение в практике прогнозирования инновационного развития школы.

Понимание сути прогнозирования развития школы как процесса познания возможных альтернативных состояний образовательной системы в будущем позволяет определить прогностические практики исследуемого как когнитивные. Атрибутивными характеристиками такого рода практик, в том числе и прогностических, признаны рефлексивность, инновационность, креативность [7], интуитивность и дискурсивность [8]. Рассмотрим наиболее значимые аспекты атрибутивных характеристик прогностических практик развития школы.

*Рефлексивность прогностических практик* развития школы способствует расширению границ понимания инновационной образовательной деятельности, путем осмысления не только содержания и результатов вводимых инноваций, но роли самих прогнозирующих субъектов, с их чувствами, сомнениями, желаниями, ценностями и т.д. Школу, прогнозирующую свое развитие, следует отнести к разряду рефлексирующих систем «способных описывать собственное поведение и использовать полученное описание в качестве принципов, алгоритмов и правил дальнейших действий» [9, с. 155]. Результаты рефлексии в контексте прогнозирования развития школы способствуют выявлению детерминант ее функционирования и конкретизируют стратегии развития. Осознание и актуализация диспозиций инновационной образовательной деятельности школы опирается на два возможных варианта использования рефлексивных предписаний. Первый определяется доминированием существующих образцов инновационной активности перед результатами рефлексивного осознания реальных условий, второе состоит в предпочтении рефлексивных предписаний непосредственным образцам практики [10]. Таким образом, рефлексивный характер практики прогнозирования проявляется в способности субъектов конструировать инновационные модели образовательной деятельности и осознавать себя в качестве основного источника их реализации.

*Инновационность прогностических практик* обусловлена характером объектов прогнозирования развития школы, ориентированного на качественные изменения содержательных и структурных компонентов ее образовательной системы. По мнению ряда исследователей [11; 12] решающим фактором развития образовательной организации следует считать инновации, обеспечивающие целенаправленный переход образовательной системы из одного состояния в другое и выражающиеся в создании, освоении, использовании и распространении нового. Таким образом, в контексте развития школы инновационные процессы, технологии и системы, являясь объектом прогностических практик, транслируют свои особенности и на само прогнозирование.

*Креативность прогностических практик* определена, в первую очередь тем, что развитие школы основывается на создании и использовании в образовательном процессе элементов, отличающихся новизной, оригинальностью и уникальностью. Определение множества таких элементов предполагает наличие у субъекта прогнозирования креативности как универсальной способности. По мнению исследователей [13; 14; 15] данная способность проявляется в наличии дивергентного и конвергентного мышления, воссоздающего и творческого воображения, беглости, гибкости, оригинальности мыслительной деятельности, интеллектуальной инициативы и т.д. Таким образом, разработка прогноза развития школы по сути своей является креативной деятельностью, представляющей процесс порождения множества оригинальных, разнообразных идей в нерегламентированных образовательных условиях.

*Интуитивность прогностических практик* связана с тем, что прогнозирование как сложная мыследеятельность протекает не только на уровне сознания, где переработка информации осуществляется рационально, по законам логики, предполагающей пошаговый анализ, независимо от чувств и накопленного опыта, но и за его пределами, т.е. интуитивно. Интуиция – это «непосредственное, без обоснования доказательствами постижение истины» [16, с. 601]. Проявление интуиции происходит как вспышка, озарение, как мгновенное понимание или осознание решения проблемы. Несмотря на это, основу каждого интуитивного акта составляет пролонгированная мыслительная работа. А сам он служит исходной предпосылкой для последующей логической цепи рассуждений.

*Дискурсивность прогностических практик* обусловлена необходимостью снятия «конфликта интерпретаций» в представлениях о будущем, обусловленного возможностью разработки прогноза в рамках различных практик, соотношением используемых научных и ненаучных методов прогнозирования, опытом уникальной субъективности самого прогноза. В нашем исследовании мы принимаем философское обоснование категории «дискурс» как поля значений, наполняемого смыслами включенных в него субъектов [17]. Персонифицированный характер получаемых представлений о будущих состояниях развития школы определяет роль и место самого субъекта прогнозирования, который оказывается как бы «встроенным» в прогностическую ситуацию. Он не просто «отражает» реально формирующиеся тенденции развития школы, но и в известной мере творит их, конструирует ближайшую и более отдаленную перспективу согласно личностным потребностями. Такая трактовка позволяет считать дискурс прогностических практик основанием, определяющим и регулирующим стратегию поведения субъектов развития школы.

Таким образом, каждая и представленных характеристик открывает собственный ракурс понимания прогнозирования развития школы, обеспечивая системность реализуемых рефлексивных, инновационных, креативных, интуитивных и дискурсивных составляющих. В целом прогностические практики представляют собой сложную динамичную структуру, обладающую архитектоникой интегративного прогностического опыта. Интегративность прогностического опыта связывается нами с объединением результатов прогностических

практик, реализуемых в разных формах.

Анализ теоретических работ [18; 19; 20] и собственные эмпирические исследования позволили нам выделить следующие уровни реализации прогностических практик развития школы: аморфный, фрагментарный, ситуативный и целостный. Их характеристика представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни реализации прогностических практик развития школы

| Уровни | Характеристика |
|---|---|
| Аморфный | Слабая ориентированность на прогностические действия и отсутствие интереса к прогнозированию. Отсутствие гибкости и вариативности мышления, преобладание стереотипных форм активности. Ограниченные теоретические знания о сущности прогнозирования, невладение понятийным аппаратом прогностики. Крайне редкое проявление прогностической активности, приоритетно под воздействием извне. Скорость выполнения прогностических действий крайне медленная. Наблюдается нерешительность и неточность в прогностических действиях. Решение проблемных ситуаций осуществляется как копирование принятого образца, по шаблонам. Прогнозирование характеризуется аморфизмом, разрозненностью прогностических действий. |
| Фрагментарный | Присутствует интерес и наблюдается ориентация на прогностическую деятельность. Критическое отношение к стереотипным формам активности. Несистематизированные, фрагментарные знания о сущности прогнозирования и прогностических действиях. Сформировано элементарное представление о прогнозировании, его структурных элементах, логике реализации. Эпизодическое проявление прогностической активности. Высокая скорость выполнения прогностических действий прослеживается только в стандартных ситуациях. Наблюдается неосознанность в реализации отдельных этапов прогнозирования. Прогностические действия не совсем четкие и уверенные. Прогнозирование носит фрагментарный характер. |
| Ситуативный | Устойчивые мотивы и укрепившийся интерес к прогностической деятельности, приоритетно связанные с предполагаемыми профессиональными успехами. Склонность к креативным формам активности. Глубокие отдельные знания по прогнозированию, прослеживается их системность. Наблюдается осознанное использование прогностических действий в решении профессиональных задач отдельных областей. Высокая скорость выполнения прогностических действий прослеживается в большинстве ситуаций. Прогнозирование носит ситуативный характер, т.е. реализуется по мере необходимости. |
| Целостный | Устойчивый высокий интерес, устойчивые мотивы и потребности в прогностической деятельности. Наличие дивергентного и конвергентного мышления, творческой, исследовательской активности. Глубокие, системные знания широкого спектра вопросов по прогнозированию. Прогностическая деятельность устойчиво присутствует в процессе решения практически любой профессиональной задачи. Прогностические действия осознанные, четкие и выверенные. Высокая скорость выполнения прогностических действий независимо от ситуации и условий. Прогнозирование носит системный характер. |

В качестве примечания к таблице заметим, что логика совершенствования и развития прогностических практик определяется актуальным уровнем готовности субъектов образовательного процесса к реализации прогностической деятельности и представляет собой закономерную смену аморфной, фрагментарной, ситуативной и целостной стадий.

Значимость введения категории «прогностические практики» при рассмотрении прогнозирования инновационной деятельности школы обусловлена необходимостью интегративного осознания спектра формирующих его факторов. Во-первых, к их числу следует отнести интуитивное предвосхищение как проявление прогностического потенциала отдельной личности, нацеленной на позитивное разрешение в будущем как собственных проблем, так и проблем ближайшего окружения.

Во-вторых, основу прогнозирования инновационного развития школы составляет интегративное единство когнитивной и коммуникативной составляющих данного процесса, поскольку одним из системообразующих элементов коллективного субъекта прогнозирования является межличностное взаимодействие, выстраиваемое адекватно содержательно-ценностным аспектам реализуемой деятельности.

В-третьих, спрогнозированная ситуация инновационного развития школы экспертируется широким кругом субъектов образовательного пространства школы, как внешнего, так и внутреннего. Считаем, что эталонным уровнем согласованности инновационных действий отдельных образовательных субъектов выступает взаимосодействие, основу которого составляет смысловой контекст преобразований [21]. В этой связи возникает необходимость четкой и однозначной презентации прогноза путем понятной и обоснованной вербализации. Это позволит заручиться поддержкой других субъектов образовательного пространства в рамках апробирования инновационной деятельности в совместной активности.

Таким образом, в современном понимании прогностических практик развития школы доминирует идея о влиянии на результат прогнозирования не только способа научного познания будущего, но и всего комплекса человеческих представлений о будущем, не всегда полностью объективизированного. Представленные в исследовании характеристики, уровни реализации и факторы формирования прогностических практик раскрывают целостное понимание прогностической деятельности, ориентированной на развитие школы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богданова А.В. Мультиагентные связи в диагностике качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1. С. 14-17.

2. Галиев Л.Р. Управление изменениями в современном школьном образовании: проблемы и подходы к их решению // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 1. С. 30-32.

3. Султанова Т.А. Исследование готовности менеджеров образования к реализации прогностической деятельности // Дискуссия. 2014. № 4. С. 133-138.

4. Асеева И.А., Каменский Е.Г., Боев Е.И. Понимание прогностических практик как социокультурного феномена // Известия Юго-Западного государственного университета. 2012. № 2. С. 129-134.

5. Асеева И.А. Архитектоника прогностического опыта: вариант интегративной модели // Вестник философии и социологии КГУ. 2010. № 2. С. 86-91.

6. Рабочая книга по прогнозированию / отв. ред. И.В. Бестужев-Лада. М.: Мысль, 1982. 430 с.

7. Добронравова И.С. Философия науки как практическая философия: ситуация постнеклассики и возможность свободы // Практична філософія. 2009. № 1. С. 43-54.

8. Асеева И.А. Образы прогностического опыта в науке и культуре: на пути к интегративной модели: автореф. дис. … д-ра фил. наук. Москва, 2009. 50 с.

9. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. М.: Гардарики, 1999. 400 с.

10. Иванова Н.А. Рефлексивность научной практики: должное или сущее? // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 3. С. 96-99.

11. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 290 с.

12. Филатова Е.В., Оксем М.В., Степанова А.М. Организационно-методические и нормативно-правовые

основы инновационной деятельности образовательных учреждений. Кемерово: Изд-во МОУ ДПО «Научно-методический центр», 2010. 88 с.

13. Гетманская Е.В. Личность: креативные характеристики // Педагогика и психология образования. 2010. № 1. . 25-33.

14. Малахова И.К. Социокультурные аспекты развития креативности личности в условиях глобализации // Вестник МГУКИ. 2004. № 1. С. 57-63.

15. Подгузова Е.Е. Креативность личности: возможности развития в условиях вуза. Смоленск: СГИИ, 2001. – 119 с.

16. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2011. 736 с.

17. Пичугина В.К. Современные подходы к пониманию дискурса в педагогике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 7-11.

18. Корнилова К.В. Прогнозирование в структуре профессиональной деятельности руководителя и педагога дошкольного образовательного учреждения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 3. 2009. С. 357-361.

19. Регуш Л.А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с.

20. Шеховцова Т.С. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию // Известия Южного федерального университета. 2011. № 6. С. 122-128.

21. Султанова Т.А. Коллективный субъект прогнозирования развития школы: постановка проблемы // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2015. Том 7, №5. Режим доступа: http://naukovedenie.ru/PDF/222PVN515.pdf.

УДК 378.147.1

# О ПЕРСОНОДИДАКТИКЕ КАК НАПРАВЛЕНИИ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2016

**Тахохов Борис Александрович,** доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии
*Северо-Осетинский государственный университета имени К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** *Цель:* раскрыть особенности персонодидактики как актуального направления в педагогике современной высшей школы, предусматривающего организацию образовательного процесса, во главу угла которого поставлено обучение на основе разработанных индивидуальных образовательных траекторий с учетом персональных потребностей, возможностей и профессиональных целей студентов. *Методы*: гуманистическая парадигма образования, ориентированная на свободное развитие личности; системный, личностно ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы. *Результаты:* в ходе исследования выявлено, что пути индивидуализации образовательного процесса лежат не только через обновление содержания образования, но и создание адекватных методических стратегий, реализованных в инновационных технологиях.; при этом учитывается субъектный опыт студентов, их индивидуальные особенности с целью формирования персональных образовательных маршрутов на основе рефлексивного анализа собственных программ самопроектирования учебно-профессиональной деятельности. *Научная новизна*: впервые в педагогике высшей школы актуализировано понятие «персонодилактика», обоснованы содержание и методология исследуемого феномена. *Практическая значимость*: реализация предлагаемого подхода к подготовке студентов создает необходимые условия для формирования индивидуальной позиции студента в образовательном процессе вуза, способствует повышению профессионального уровня выпускников, качественному освоению ими образовательных программ.

**Ключевые слова***:* персонодидактика, индивидуальный стиль, способности, мотивация, ценности, творчество, потребности, интересы, модель, профессиональные компетенции, образовательная траектория, инновационные технологии, методические стратегии, субъектный опыт студентов.

# ABOUT A PERSONODIDAKTIKA AS THE DIRECTION IN PEDAGOGICS OF THE HIGHER SCHOOL

© 2016

**Takhokhov Boris Aleksandrovich,** the doctor of pedagogical sciences, professor, the dean of psychology and pedagogical faculty, the head of the department of pedagogics and psychology
*North Ossetian state university of K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract**. *Purpose*: to unveil features of a personodidaktika as the actual direction in pedagogics of the modern higher school providing the organization of educational process, at the center which training at a basis of developed individual educational trajectories taking into account personal needs, opportunities and the professional purposes of students is delivered. Methods: the humanistic paradigm of education oriented to free development of the personality; the system, personally oriented, activity and competence-based approaches. Results: during research it is revealed that ways of individualization of educational process lie not only through education content updating, but also creation of the adequate methodical strategy realized in innovative technologies.; at the same time subject experience of students, their specific features for the purpose of forming of personal educational routes on the basis of the reflexive analysis of own programs of self-designing of educational professional activity is considered. Scientific novelty: for the first time in pedagogics of the higher school the concept “personodilaktik” is staticized, content and methodology of the researched phenomenon are proved. Practical importance: implementation of the offered approach to training of students creates necessary conditions for forming of an individual line item of the student in educational process of higher education institution, promotes increase of professional level of graduates, high-quality development of educational programs by them.

**Keywords:** personodidaktika, individual style, capabilities, motivation, values, creativity, requirements, interests, model, professional competences, educational trajectory, innovative technologies, methodical strategy, subject experience of students.

Одним из ведущих направлений реформирования высшей школы должно стать, по нашему мнению, фиксированное внимание на неповторимости и уникальности личности каждого обучающегося и необходимости в связи с этим создания системы специального научно-практического и психолого-педагогического сопровождения его профессионально-личностного развития. Именно такой теоретический посыл послужил основанием для выявления организационных и научно-методических особенностей персонодидактики как направления в педагогике высшей школы[1].

С данным педагогическим феноменом соотносятся такие понятия, как «индивидуализация образовательного процесса», «индивидуальный подход к ученику». Государственный интерес к проблеме индивидуализации находит подтверждение в правительственных документах. В статье 3 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» индивидуализация представлена в качестве основного принципа государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, предусматривая адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека[2]. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» индивидуализация, обеспеченная многообразием образовательных программ, видов и форм обучения, названа ведущим направлением развития образования. В контексте реализации данного положения ФГОС 3+ обязывает все вузы «обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ»[3]. Однако, как утверждается в работах А.П. Исаева и И.Ф. Зайнетдиновой[4], Р.М. Петруневой[5], Б.А. Сазонова[6], Б.А.Тахохова и И.А. Юрловскаой[7], кроме деклараций о намерениях, вузы не спешат переходить к выполнению положения указанных документов хотя мнение студентов совершенно однозначно на стороне эксклюзивной организации образовательного процесса, являющегося механизмом реализации персонодидактики. Так, по данным проведенного нами опроса в 2015-2016 учебном году более 500 студентов разных факультетов Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, коллективным формам обучения предпочтение отдают на первом куре около 80 %, на 2-3 курсах – порядка 50 %, а на 4-5 курсах – только 12-15 %[8].

В пользу персонодидактики говорят и результаты тестов Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA за последние три года, согласно которым самые высокие результаты у школьников из Сингапура, Шанхая, Гонконга, Южной Кореи, Японии, т.е. из стран с самым высоким уровнем индивидуальной работы с учащимися[9].

В связи со сказанным считаем необходимым попытаться раскрыть теоретический аспект данного педагогического феномена, тем более, что направление развития образовательной системы высшей школы совершенно четко определено в сторону максимальной индивидуализации обучения [10,11,12] и, соответственно, разработки персональных образовательных программ и учебных планов, которые могут быть наполнены только с опорой на индивидуальную мотивацию студента, с учетом его личностных и когнитивных особенностей, профессиональных целей и жизненных смыслов, связанных, как правило, с заказом конкретных организаций, фирм, коммерческих предприятий, которые нуждаются в профессиональных работниках определенных профилей, способных к активной творческой деятельности на основе сформированной профессиональной компетентности[13,14].

В контексте исследования персонодидактики считаем важным обратиться к ценностям студентов в соотношении с такими понятиями, как «личность» и «образование». Ценности образуют стержень мировоззрения личности, краеугольный камень ее потребностей и интересов. Система ценностей, будучи мотиватором, побуждающим человека к деятельности, создает такую движущую энергию, которая необходима для достижения образовательных целей. Студенты в течение первого курса должны определить свою образовательную траекторию в соответствии со своими ценностями и жизненными целями, которые уточняются и конкретизируются, в первую очередь, в связи со значительным возрастанием роли самостоятельности в принятии решений по выбору жизненных позиций и реализации стратегических и тактических планов профессионального становления.

Идеология персонодидактики предусматривает знакомство студентов с содержанием и характером будущей профессиональной деятельности и их активное участие в «наполнении» индивидуальной образовательной программы соответствующим содержанием. Известно, что в матрице ценностей студенческой субкультуры среди ведущих ценностей-констант после семьи и здоровья на прочном третьем месте находится образование, получение специальности[8]. В соответствии требованиями мониторинга эффективности вузов образовательная организация должна активно участвовать в трудоустройстве выпускников, определять места их будущей профессиональной деятельности и именно с этих позиций строить образовательный процесс, построенный на основе персонодидактики.

Таким образом, персонодидактика в высшей школе представляет собой организацию такого образовательного процесса, который направлен, с одной стороны, на эксклюзивную подготовку специалистов для конкретных организаций и учреждений, с которыми вуз имеет договоры, с другой – на развитие индивидуальности каждого студента, обогащение его личности профессиональными и общекультурными компетенциями. Принцип индивидуального подхода подразумевает учет таких качеств, которые присущи данному индивиду и от которых зависит успешность его учебной деятельности. Такими признаками могут быть физические и психические свойства, особенности нервной системы, познавательных процессов и памяти, интеллектуального уровня, воли, способностей и различных социальных факторов.

В основе персонодидактики лежит идея развития личности студента, его профессиональное становление, способность эффективно решать производственные и жизненные проблемы, иметь гражданские и культурно-нравственные ценности, ориентацию на творческую деятельность. Познавательная деятельность каждого студента носит персональный характер, следовательно, уникально-неповторимые особенности каждого из них создают необходимую почву для эффективной индивидуализации обучения[15].

Персонодидактика - это использование в образовательном процессе методически целесообразных, обусловленных особенностями конкретных студентов, методов и приемов педагогического взаимодействия с ними, сотворчество и сотрудничество педагогов и обучающихся. Поэтому ее воплощение в реальной системе подготовки студентов сопряжено в значительной степени с решением научно-методических и организационных вопросов, центральными из которых являются: согласованность и взаимосвязь индивидуальных и групповых занятий, определение учебных нагрузок преподавателей, исходя из соотношения количества студентов и преподавателей, если учесть, что Минобрнауки в настоящее время требует от подведомственных вузов коэффициент, равный 11/1.

Основой персонодидактики является понятие «индивидуальность», которое можно объяснить через стиль мышления и деятельности человека, его творческое самовыражение. По мнению Б.Г. Ананьева, именно в процессах практической деятельности можно найти возможность для объективного исследования человеческой индивидуальности[16]. Если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности. Одним из важных индикаторов человеческой индивидуальности является активность созидательной, творческой деятельности, воплощение, реализация в ней всех огромных возможностей исторической природы человека.

Индивидуальность связана со свободой, «в свободе скрыта тайна мира»[17]. Внутренняя независимость человека почти всегда проявляется в его деятельности. Даже если те или иные обстоятельства заставляют индивидуальность поступаться своей свободой, все равно она явно или подспудно, на подсознательном уровне, будет стремиться к своей неповторимости, духовно идентифицироваться, обретать независимость. Но «свобода не легка, трудна, она есть тяжелое бремя» (Н.А. Бердяев). По Гегелю, свобода есть осознанная необходимость, но Кант утверждал, что необходимость создается свободой. Только человек свободный может в полной мере проявить свою индивидуальность. В связи с этим можно подумать, что индивидуальность анархична, не подчиняется устоявшимся взглядам, не признает авторитетов. По-видимому, с такой трактовкой можно согласиться, но с известной оговоркой, которая заключается в том, что становление индивидуальности, в том числе и профессиональной, происходит в процессе освоения «секретов» профессии пошагово (по Пастернаку, «научишься шагом, а после - хоть в бег») и духовного богатства, накопленного человечеством. Взгляды И.Канта, Н.А. Бердяева, Ф.М. Достоевского имеют определяющее значение для самоосмысления и развития индивидуальности. Свобода и индивидуальность плохо коррелируют с авторитаризмом, который стремится к безусловному повиновению, утверждению беспрекословной власти. Педагогика, основанная на авторитаризме, подавляет личность, не дает формировать индивидуальности обучающегося. Свобода, личность, творчество лежат в основании персонодидактики. Нередко личность-индивидуальность сталкивается с социальной группой, обществом, общественным мнением. Всякая идейная или социальная группа посягает на свободу, на независимость личности, на творчество. Личность, осознавшая свою свободу и индивидуальность, нередко остается одинокой перед людьми, от которых, собственно, зависит социальное проявление индивидуальности. Свобода есть независимость личности, которая больше исходит изнутри, из мировоззрения и миропонимания; она детерминирует творческую силу. Со свободой связана тема о человеке и творчестве: человек свободно познает те научные достижения, которые его освобождают, делают независимым в творческом поиске. Индивидуальность человека чаще всего проявляется в творческом акте, в создании новых научных, культурных и других продук-

тов. В творческом поиске раскрывается понимание того, что человек как субъект первичнее и выше человека – объекта. По мнению Н.Бердяева, «творчество противоположно эгоцентризму, есть забвение о себе, устремленность к тому, что выше меня»[17]. Творчество имеет не столько коллективно-общий характер (хотя нельзя отрицать понятия «творческий коллектив»), сколько индивидуально-личностный, и продукт творческой работы, как правило, имеет ценность не только для себя, но и для общества.

Исходя из основной задачи высшего образования – формирование профессиональных и общекультурных компетенций студентов и их культурно-нравственное развитие, отметим, что в настоящее время в высшей школе к подготовке студентов сложились два подхода – от профессии и от личности: в первом случае выбор основных профессионально-значимых качеств осуществляется на базе требований, предъявляемых профессией к данному специалисту; при втором подходе выбираются доминирующие профессионально-значимые характеристики, присущие личности со всей его многофакторной структурой. С точки зрения В.А. Якунина, в обоих случаях степень соответствия реально сформированной системы необходимых той или иной профессии качеств личности эталонным моделям может быть интерпретирована как мера психологической подготовленности выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности[18]. В модели специалиста на основе классификационных качеств его психологическая подготовка выступает как комплекс фенотипических свойств, доступных внешнему наблюдению, и степень их соответствия той или иной профессиональной деятельности обусловливает его продуктивность и успешность. В модели специалиста на основе его личностных качеств психологическая составляющая системы его подготовки выступает как сформированная в процессе обучения целостная структура различных генотипических свойств личности, которые и определяют успешность в конкретном виде профессиональной деятельности. Эти два подхода не противопоставляются друг другу, а наоборот, пересекаясь, взаимно дополняются не только в процессе обучения в вузе, но и в профессиональной деятельности. Но на практике отмеченные подходы ограничены в своей реализации, так как и педагогика, и психология, и частные методики пока недостаточно актуализируют проблему индивидуального образовательного маршрута студентов в социально-образовательном пространстве вуза с позиций гуманистических, субъект-субъектных отношений[19].

Профессиональное и нравственное развитие студентов через систему межличностных отношений способствует обмену смыслами между преподавателями и студентами. Отказ от позитивистского мышления означает поиск и обнаружение новых смыслов, расширение пространства сознания, приобретение воли и умения реализовать в профессии собственный индивидуальный смысл. Направленность образовательного процесса на развитие индивидуальных качеств будущего специалиста позволяет педагогам рассмотреть многомерность студента как субъекта педагогического внимания, увидеть возможности своего воздействия на него, формирование его профессиональных компетенций во всей их полноте, прогнозировать соразмерность психолого-педагогического сопровождения студентов. Доминирующее предпочтение индивидуальному подходу к студентам не противоречит стандартам образования, создающим единое образовательное пространство страны.

Персонодидактика способствует эффективному освоению каждым студентом в соответствии с его природными и психологическими особенностями содержания образования и расширяет границы его возможностей для профессионально-личностного становления, удовлетворяет его потребности и развивает способности.

В педагогическом процессе освоение студентами знаний, их интеллектуальное и нравственное развитие носит индивидуальный характер, являющийся психологической особенностью учебно-познавательной деятельности. Образование по своей сути, по формам своего осуществления является общественным: общество в лице государственных органов определяет стратегию образования, качество обучения, воспитания и развития, заботится о материально-техническом обеспечении и т.д. Однако образовательный процесс вуза направлен на профессиональное и личностное развитие каждого отдельно взятого студента и его эффективность зависит от уровня обученности, потребностей, мотивов, интересов, способностей последнего и мастерства преподавателей разрабатывать и использовать современнее технологии обучения, осуществлять индивидуальный подход к студентам, развивать их познавательный интерес к соответствующей специальности.

При реализации принципов персонодидактики в образовательном процессе вуза необходимо учитывать учебную мотивацию каждого студента, его личную заинтересованность в усвоении учебного материала. А.Н. Леонтьев считал, что в основе любой деятельности лежит мотивация, ее «мотор»[20]. Для студента – это глубокое постижение избранной специальности, успешность в учебе и научном поиске, самоутверждение в различных видах учебно-познавательной деятельности, карьерный рост в последующей профессиональной работе. Эффективность реализации принципов персонодидактики предполагает активность студента, которая стимулируется познавательным интересом, имеющим, как весь процесс обучения, индивидуальный характер. Индивидуальные особенности обучения наиболее ярко проявляются в самостоятельной работе, в процессе выполнения курсовых и дипломных работ, подготовке докладов, рефератов, в работе над научной проблемой, в учебной деятельности по индивидуальным планам и программам[21].

В реализации персонодидактики в образовательном процессе ведущую роль играют учебное управление вуза, выпускающие кафедры и руководство факультетов, разрабатывающие индивидуальные программы обучения и развития для каждого студента и обеспечивающие их внедрение и реализацию. В высшей школе в целом пока доминируют коллективные формы теоретического обучения, что противоречит развитию персонодидактики, индивидуализации образовательного процесса, однако оптимальное сочетание теоретических и практических занятий, увеличение времени на самостоятельную внеаудиторную работу создают необходимые предпосылки для индивидуального творческого развития будущего специалиста. Важным моментом является подготовленность студентов индивидуально постигать науку, работать с источником информации, находить такие формы учения, которые отвечают их психолого-дидактическим особенностям, возможностям и потребностям.

Основными направлениями внедрения принципов персонодидактики в вузе являются:

- психолого-педагогическое сопровождение развития индивидуальной неповторимости личности каждого студента, позитивных сторон его характера, мировоззрения, общенаучных и специальных способностей;
- формирование мотивации к учению, готовности к достижению целей своей учебно-познавательной деятельности;
- развитие критического мышления, неприятия на веру внешней информации, умений и навыков ее анализа, отбора и переработки с целью эффективного решения учебно-познавательных задач;
- формирование компетенций, указанных в федеральном государственном образовательном стандарте соответствующего направления подготовки, навыков научно-поисковой, исследовательской деятельности;
- предоставление студентам самостоятельного вы-

бора учебных программ, учебно-методических материалов, форм отчетности и самоконтроля;

- расширение возможностей персонификации образования на предоставление студентам права осваивать, помимо учебных дисциплин по избранному направлению подготовки, любые другие курсы, преподаваемые в данном вузе; кроме того, удовлетворение их желания изучать и дисциплины по выбору в других вузах (по согласованию между ректорами).

Таким образом, персонодидактика, являющаяся механизмом реализации гуманистической парадигмы в современной высшей школе, предполагает: а) осознание студентами и преподавателями цели и смысла обучения как условия формирования у обучающихся профессиональной компетентности; б) функционирование и развитие в вузе образовательной среды, построенной на диалоговых, субъект-субъектных отношениях; в) разработка и внедрение в образовательный процесс (наряду с типовыми) персональных образовательных программ, выбранных студентами в соответствии с их индивидуальными образовательными маршрутами.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Тахохов Б.А. Персонодидактика в современной высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6: URL: http: // www science – education. ru / 120-16246 (дата обращения 15.12.2014).
2. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http: // base.garant. ru / 70291362/.
3. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. №295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. URL:http: // base.garant.ru / 70643472 /#help.http.
4. Исаев А.П., Зайнетдинова И.Ф. Индивидуализация обучения магистров менеджмента на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2011. №1. С. 86-91.
5. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. 2011. №5. С. 65-71.
6. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. №4. С. 10-25.
7. Тахохов Б.А., Юрловская И.А. Индивидуализация образовательного процесса в современном вузе // Вестник СОГУ. 2015. №4. С. 126-130.
8. Тахохов Б.А. Социально-психологическая характеристика современного студенчества // Вестник СОГУ. 2014. № 3. С. 141-146.
9. Восток дело умное. Международный рейтинг школьного образования возглавили азиаты, Lenta.ru (7 декабря 2015 г.).
10. Юрловская И.А. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории развития студента – будущего педагога // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 191-194.
11. Маркова И.А. Моделирование структуры учебного курса индивидуальных траекторий его прохождения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология..2013. №39 (25). С. 443-445.
12. Кузнецов А.А., Чернобай Е.В.Кризис классно-урочной системы при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. 2015. №2. С. 19-26.
13. Третьякова Е.М. Оценка профессиональных компетенций студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №4 (13). С. 120-123.
14. Бахарев Н.П., Драгунова Е.А. Методика активного индивидуализированного обучения на основе многошаговых задач тестов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. №4. С. .53-56.
15. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1992. 192 с.
16. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
17. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Книга, 1998. 346 с.
18. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе. Учебное пособие. СПб.: Питер – Пресс, 2005. 251 с.
19. Адамчук Д.В., Собкин В.С., Курнешова Л.Е. Социально-ролевые отношения «учитель-ученик» // Педагогика. 2015. №8. С. 22-31.
20. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. 2004. 291 с.
21. Шапошникова Н.Ю. Индивидуализация обучения как способ реализации академических свобод студентов // Педагогика. 2015. №2. С. 100-104.

УДК 37.037: 796.052.244

# СИТУАЦИОННЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД

© 2016

**Троян Евгений Иванович,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел
*Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, Тюмень (Россия)*
**Богданова Вера Александровна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления физической культуры и спортом
*Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия)*
**Насонов Владимир Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления физической культуры и спортом
*Тюменский государственный университет, Тюмень, (Россия)*

**Аннотация.** Исследование проводилось с целью выявления возможности и условий использования ситуационного метода для реализации практико-ориентированного подхода в физической подготовке сотрудников ОВД. Для достижения цели были решены следующие задачи исследования: обобщены данные научной литературы; учебно-методических пособий; нормативно-правовой базы; педагогического опыта сотрудников, осуществляющих физическую подготовку сотрудников ОВД и практического опыта применения физической силы сотрудниками ОВД; определены критерии эффективности решения задач типовых ситуаций служебной деятельности; разработаны прогрессирующие уровни сложности формирования у сотрудников ОВД профессионально-прикладных навыков боевых приемов борьбы; разработаны практические комплексные занятия, универсальные для большинства служб и категорий обучения. Для достижения цели и решения задач были использованы следующие методы научного исследования: анализ и обобщение научных и учебно-методических источников по теме исследования; моделирование ситуаций служебной деятельности; педагогический эксперимент; тестирование; метод экспертной оценки. В исследовании участвовали слушатели, проходящие обучение в Тюменском институте повышения квалификации сотрудников МВД России. В результате исследования выявлена эффективность использования ситуационного метода в физической подготовке сотрудников ОВД. Представители экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень сформированности навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности, что подтверждает гипотезу исследования. Установлено так же, что для эффективного использования ситуационного метода в комплексных занятиях должны учитываться специально разработанные прогрессирующие уровни сложности формирования профессионально-прикладных навыков боевых приемов борьбы.

**Ключевые слова:** физическая подготовка, сотрудники ОВД, ситуационный метод, типовые ситуации служебной деятельности, практико-ориентированное обучение, прогрессирующие уровни сложности формирования навыков, боевые приемы борьбы.

# SITUATION METHOD AS A WAY OF REALIZATION PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN PHYSICAL TRAINING OF POLICE

© 2016

**Troyan Evgeny Ivanovic,** candidate of pedagogical sciences, assistant professor of physical training of internal affairs officers
*Tyumen Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, Tyumen (Russia)*
**Bogdanova Vera Alexandrovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of management the physical culture and sports
**Nasonov Vladimir Vladimirovich,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of management the physical culture and sports
*Tyumen State University, Tyumen (Russia)*

**Abstract.** The research was conducted in order to identify opportunities and conditions for the use of situational method for implementing practice-oriented approach to physical training of police officers. The following research problems were solved to achieve the goal: summarizes the scientific literature; teaching tools; the regulatory framework; teaching experience of staff engaged in the physical training of the police and practical experience in the application of physical force by police; defined performance criteria solving typical office situations; developed progressive levels of difficulty in the formation of the police combat skills techniques; developed by practical universal comprehensive training for police training. The following methods of research were used to achieve the goals and objectives of the analysis and generalization of scientific and educational sources on the subject of research; simulations service activity; pedagogical experiment; testing; expert evaluation method. The study included students, who are enrolled in the program of professional training of the Tyumen Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. The study revealed the effectiveness of the use of situational method in physical training of police officers. Students of the experimental group showed a higher level of formation of practical skills of application of fighting techniques in typical situations service activity that confirms the hypothesis of of the study. To make effective use of the situational method in complex employment should be considered specially designed progressive levels of difficulty forming fighting techniques skills.

**Keywords:** physical training, police officers, situational method, practice-oriented training, typical situations of official activity, progressive levels of difficulty developing skills, fighting techniques.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Деятельность сотрудников органов внутренних дел часто сопряжена с риском для их жизни и здоровья и требует от него высокого уровня физической подготовленности, а так же надежных навыков приемов самообороны и задержания правонарушителя. Физическая подготовка сотрудника ОВД осуществляется в процессе освоения программ профессионального обучения в образовательных организациях системы МВД России, а так же в процессе непрерывной профессиональной служебной и физической подготовки в территориальных органах внутренних дел. Традиционно обучение боевым приемам борьбы осуществляется через освоение обычно не связанных друг с другом тем учебной программы. Например, приемы освобождения от захватов изучаются в соответствующей теме, и после ее прохождения, ни как не задействованы в других темах, таких как «Удары и защита от ударов», «Защита от ударов ножом, тяжелым предметом». В тоже время, анализ практики применения физической силы, боевых приемов борьбы сотрудниками ОВД показал, что в критической ситуации

от сотрудника требуется навык владения комплексными действиями защиты от ударов, освобождения от захватов, задержания правонарушителя. В связи с чем, возникла необходимость в поиске эффективных способов практико-ориентированного обучения сотрудников ОВД комплексному применению физической силы. Практико-ориентированный подход к физической подготовке сотрудников ОВД способствует формированию профессиональных компетенций практической реализации полученных знаний, умений и навыков.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Исследование отечественного и зарубежного опыта профессионального образования дает возможность выявить эффективные способы практической реализации практико-ориентированного подхода в физической подготовке сотрудников ОВД. Развитие профессионального образования в странах ЕЭС направлено на подготовку представителей подрастающего поколения к будущей профессиональной деятельности. Так в Германии подготовка квалифицированных рабочих и специалистов осуществляется на базе специализированной гимназии или на базе предприятия. Проблемно-ориентированное обучение активно развивалось с середины прошлого века так же в университетах Мак-Мастера (Канада) и Ньюкасла (Австралия) [1, с. 56].

В Российском образовании сама идея практико-ориентированного обучения в профессиональном образовании рассматривается в контексте формирования у обучаемых профессионально-значимых компетенций [2, 3]. Одним из основных факторов, определяющим практико-ориентированную направленность обучения является использование активных и интерактивных методов обучения и их сочетание в модификациях проектного обучения [4, с. 25; 5, с. 119]. Некоторые исследователи (Ю. Н. Ветров [6], С. Г. Копьева [7], В.А. Скворцов [8]) предлагают формировать профессиональный опыт учащихся в процессе прохождения производственной практики. Другие авторы (Т. А. Дмитриенко [9], Е. И. Мещерякова [10], Л.И. Мартынова [11]) предлагают активно разрабатывать профессионально-ориентированные технологии обучения. Ряд авторов (Е. К. Климова [12], Т. А. Наумова [13]) исследует возможность разработки информационно-коммуникационных технологий для формирования профессиональных компетенций применения полученных знаний и умений на практике. В практико-ориентированной системе подготовки педагогических кадров используется тренинг межкультурного взаимодействия, включающий различные психологические игры [14, с. 9]. Исследователи: В.Л. Кубышко, Л. Н. Костина, Н. М. Кузнецова, Р.А. Аджимуллаева указывают на необходимость использования активных методов обучения, в частности, использовать проблемные ситуации для реализации практико-ориентированного подхода в профессиональном образовании сотрудников ОВД. Исследуя активные методы обучения, В.В. Решетка, Р. А. Кутбиддинова для реализации практико-ориентированных технологий обучения предлагают использовать метод проектов и Кейс – метод [15, с. 84 – 86; 16, с. 161].

В образовательных организациях системы МВД России большое внимание уделяется совершенствованию форм и методов практико-ориентированного обучения, в частности разработке оперативно-служебных ситуаций, интегрирующих в себе межпредметные профессионально-значимые умения и навыки [17]. Н.М. Кузнецова для активизации познавательного процесса курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России предлагает активно использовать ролевые игры [18]. Л.Н. Костина так же исследует моделирование профессиональных ситуаций для формирования профессиональных умений и навыков в процессе подготовки сотрудников Госавтоинспекции [19]. Рассматривая методы формирования профессиональных компетенций будущих следователей Р.А. Аджимулаева предлагает использовать для этого проблемные ситуации [20, с. 321]. Актуальность проблемы практико-ориентированной физической подготовки сотрудников ОВД характеризуется противоречием межу потребностью общества в профессионально подготовленном к практической деятельности сотруднике и отсутствием технологий обучения применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях практической служебной деятельности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель исследования – выявить возможности и условия использования ситуационного метода для реализации практико-ориентированного подхода в физической подготовке сотрудников ОВД. Для достижения цели исследования были использованы следующие методы научного исследования: анализ литературных источников; моделирование; педагогический эксперимент; тестирование; метод экспертной оценки. Исследование было организовано на базе Тюменского института повышении квалификации сотрудников МВД России. В исследовании участвовали 20 сотрудников ОВД. Слушатели ТИПК МВД России были выделены в две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (КГ). В ходе исследования был проведен педагогический эксперимент. На занятиях в ЭГ проводилось моделирование ситуаций нападения на сотрудника ОВД. Например, нападение на сотрудника ОВД при проверке документов. Всего было смоделировано 10 ситуаций.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Успех в формировании навыков боевых приемов борьбы во многом зависит от особенностей организации учебно-тренировочного процесса и использования активных методов обучения. При планировании и организации учебно-тренировочного процесса необходимо обеспечить выполнение одного из условий формирования навыка двигательного действия – объем повторений. Для реализации данного условия как нельзя удачно подходят комплексные занятия. На данных занятиях происходит совершенствование одних и тех же приемов борьбы, что и обеспечивает объем их повторения. Вторым важным условием формирования навыков боевых приемов борьбы является вариативность их исполнения. Данное условие как нельзя лучше реализуется на практических комплексных занятиях. Еще одним важным условием формирования навыка боевых приемов борьбы является постепенное нарастание сбивающих факторов, осложняющих его выполнение. В данном случае необходимо придерживаться принципа «от простого – к сложному». Для реализации данного принципа обучения при структурировании тематического плана комплексных занятий по физической подготовке были разработаны прогрессирующие уровни сложности формирования у сотрудников ОВД навыков боевых приемов борьбы. Всего было выделено 5 уровней. Каждый уровень определялся по степени опасности нападения, применения холодного или огнестрельного оружия, количества нападающих, наличия комбинированной атаки. Уровни сложности использовались для определения очередности «проигрывания» ситуаций.

В конце периода обучения проводилось тестирование с целью выявления изменений в уровне сформированности навыков применения приемов борьбы. Тестирование осуществлялось с помощью метода экспертной оценки. Эксперты определяли по пятибалльной шкале уровень подготовленности сотрудника к решению задач в ситуациях: нападения на сотрудника полиции; агрессивного противодействия его законным требованиям и действиям; преследования и задержания правонарушителя.

В результате тестирования уровня сформированности навыков владения боевыми приемами борьбы были выявлены различия у представителей ЭГ и КГ.

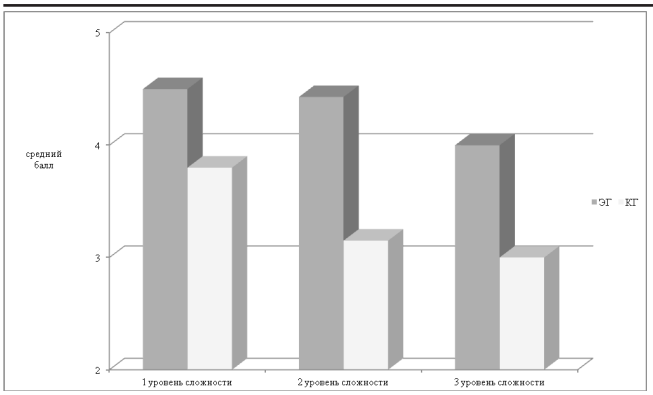


Рисунок 1 - Результаты тестирования уровней сформированности навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности.

На рисунке 1, изображающем показатели итогового тестирования заметно, что результаты представителей ЭГ в данных тестах превзошли результаты КГ. Средний балл в ЭГ оказался 4,5 в то время, как средний балл в КГ всего 3,15. Наибольшую сложность у представителей ГК вызвали ситуации 3 уровня сложности преследования, преодоления агрессивного противодействия законным требованиям и действиям сотрудника полиции и задержание правонарушителя лица (ср. балл – 3). На наш взгляд данный факт является следствием использования в ЭГ ситуационного метода, направленного на формирование практических навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В ходе исследования установлено, что представители экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень сформированности практических навыков применения физической силы в типовых ситуациях служебной деятельности, что подтверждает гипотезу исследования. В результате исследования так же было установлено, что использование ситуационного метода может быть эффективным при условии, что структурирование тематического плана комплексных занятий осуществляться с учетом специально разработанных прогрессирующих уровней сложности формирования профессионально-прикладных навыков боевых приемов борьбы.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Петухова Т. П., Мясникова Т. И. Практико-ориентированная профессиональная подготовка специалистов в Германии // Вестник ОГУ. 2013. №12 (161). С. 65 – 69.
2. Ялалов Ф. Г. Многомерность содержания профессионального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. №1 (157). С. 126 – 131.
3. Просалова В. С. Принципы внедрения практико-ориентированного обучения в вузе // Территория новых возможностей. 2012. №4. С. 1 – 6.
4. Ваниева В. Ю. Теоретические и прикладные аспекты реализации практико-ориентированной системы подготовки педагогических кадров //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 1 (14). Том 5. С. 24 – 27.
5. Цеева Л. Х., Симбулетова Р. К. Аспекты проектного обучения на примере иностранного языка // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. №3 (143) С.115-119.
6. ВетровЮ.,КлушинаН.Практикоориентированный подход // Высшее образование в России. 2002. №6. С. 43 – 46.
7. Копьева С. Г. Содержание, формы и методы профессиональной практико-ориентированной подготовки // Вестник РМАТ. 2013. №1 (7). С. 85 – 88.
8. Скворцов В. А. Практико-ориентированное обучение старшеклассников на уроках ОБЖ // Вестник ТГУ. 2011. №4. С. 156 – 160.
9. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2005. №1. С. 24 – 37.
10. Мещерякова Е. И., Панферкина И. С. Управление практико-ориентированным обучением курсантов как условие повышения эффективности профессионально-личностного становления // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. №2 (53).С. 21 – 24.
11. Мартынова Л. И. Проблемы практико-ориентированного обучения в вузе МВД России // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2014. №2 (26). С. 180 – 185.
12. Климова Е. К. Становление субъекта профессиональной деятельности в ходе практико-ориентированного обучения // Фундаментальные исследования. 2008. №7. С. 85 – 89.
13. Наумова Т. А., Иванова Ю. В. Информационно-коммуникационные технологии в контексте практико-ориентированного обучения литературе //Вестник ВУиТ. 2011. №8. С. 12 – 18.
14. Белова Т.А., Григорьева Н.В. Профессионально-ориентированное обучение как средство формирования социокультурной компетенции будущих экономистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 7 – 10.
15. Решетка В. В. Проектный метод обучения как средство реализации практико-ориентированной технологии // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №10.С. 83 – 86.
16. Кутбиддинова Р. А. Использование кейс-метода для подготовки будущих психологов // Вестник ЧГПУ. 2014. №9-1. С. 153 – 161.
17. Кубышко В. Л. О практико-ориентированном профессиональном обучении в вузе МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. №4 (51). С. 72 – 73.
18. Кузнецова Н. М., Мальцева О. А. Некоторые вопросы оценки качества образования в современных условиях // Научные исследования в образовании. 2013. №3. С. 32 – 36.
19. Костина Л. Н. О критериях эффективности использования активных форм и методов обучения в подготовке сотрудников Госавтоинспекции // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2012. №4. С. 121 – 127.
20. Аджимуллаева Р. А. Становление практико-ориентированных методов обучения в высшей школе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №44. С. 319 – 321.

УДК 376.42

# ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

© 2016

**Фатихова Лидия Фаварисовна,** кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика»
*Башкирский государственный университет, Уфа (Россия)*
**Сайфутдиярова Елена Фаварисовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальная педагогика и социальная работа»
*Башкирский государственный университет (Бирский филиал), Бирск (Россия)*

**Аннотация**. Статья посвящена обзору исследований по проблемам использования компьютерных технологий (компьютерные обучающие и развивающие игры, мультимедийные учебные презентации, контрольно-измерительные материалы) в обучении детей с ограниченными возможностями развития, в целом, и детей с умственной отсталостью, в частности. Ставятся вопросы, связанные с проблемами разработки и использования компьютерных технологий для обучения и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья. Обсуждаются наиболее эффективные пути использования компьютерных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализ исследований показал, что на современном этапе в системе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья возрастает потребность в компьютерных технологиях, разработанных с учетом их образовательных потребностей. Предлагается модель компьютерной технологии для использования на уроках биологии при формировании у обучающихся с умственной отсталостью представлений о строении и функциях опорно-двигательного аппарата. В разработанной компьютерной технологии использована анимация с применением 3D- и 2D-графики, что позволяет повысить мотивацию, познавательный интерес и уровень усвоения учащимися данной группы знаний по учебному предмету. Полученные на уроках с применением компьютерных технологий знания и приобретенные умения позволят детям с умственной отсталостью не только усвоить учебный материал, но и использовать его в повседневной жизни.

**Ключевые слова**: учащиеся с умственной отсталостью, компьютерные технологии, естественнонаучные знания, 3D- и 2D-графика, принципы коррекционно-образовательной работы.

# APPROACHES TO USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS IN TEACHING CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

© 2016

**Fatikhova Lydiya Favarisovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy»
*Bashkir State University, Ufa, (Russia)*
**Sayfutdiyarova Helena Favarisovna,** candidate of psychological science, associate professor of the chair «Social pedagogy and social work»
*Bashkir State University (Birsk Branch), Birsk, (Russia)*

**Abstract.** The article provides an overview of research on the use of computer technology (training and educational computer games, multimedia training presentations, test materials) in teaching children with limited development opportunities in general, and children with mental retardation in particular. The author raises questions related to the issues of development and use of computer technology for teaching and correction of children with limited health abilities. The article considers the most effective ways of using computer technology in teaching children with limited health abilities. Analysis of the research showed that at the present stage in the system of teaching children with limited health abilities there is a growing need for computer technology, tailored to their educational needs. The author suggests a model of computer technology for use in biology class in the formation of ideas in students with mental retardation about the structure and function of the musculoskeletal system. The developed computer technology used animation with 3D- and 2D-graphics, that improves motivation, cognitive interest and achievement level of knowledge of this group of students in the academic subject. Knowledge and skills obtained in class on the use of computer technology enable children with mental retardation not only learn the course material, but also to use it in daily life.

**Keywords:** students with mental retardation, computer technology, natural sciences, 3D- and 2D-graphics, principles of correctional and educational work.

Проблема использования компьютерных технологий в образовании, активно обсуждается и изучается представителями различных областей психолого-педагогической науки. Исследователи приходят к выводу о необходимости использования разнообразных компьютерных технологий в системе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (О.Б. Кремер [1]. О. И. Кукушкина, [2,3], И. А. Никольская, [4], M.L. Balmeo et al. [5], F.Altinay et al. [6]). С точки зрения этих исследователей, компьютерные технологии способствуют включению детей с отклонениями в развитии в процесс взаимодействия с современными техническими средствами и обеспечивают лучшее усвоение и запоминание учебного материала.

На сегодняшний день в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья достаточно часто используются компьютерные технологии: компьютерные игры для логопедической практики («Видимая речь», 1991; сурдо-логопедический тренажер «Дэльфа - 130», 1994; «Игры для Тигры» 2004; «Развитие речи. Учимся говорить правильно», 2008; «Гарфилд – малышам. Развиваем речь», 2008; АРМ «ЛОГОПЕД», 2012 и др.), компьютерные игры для отработки навыка устного счета, закрепления правописания словарных слов и пополнения словарного запаса учащихся с ограниченными возможностями здоровья (О. Б. Кремер [1]). Для учащихся младшего школьного возраста О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская и др. разработали компьютерные программы для ознакомления с окружающим миром «Мир за твоим окном» «Лента времени», «Я открываю мир. Во дворе. На даче» и др. (О.И. Кукушкина [3]; О.И. Кукушкина [7- 9]).

Применение компьютерных технологий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, способствуют формированию знаний и умений, которые позволят детям с различными отклонениями в развитии, в том числе, умственной отсталостью, в дальнейшем использовать их в каждодневной жизни: навыки счета, письма (правописания), заполнения деловых бумаг, тестовые задания по различным дисциплинам для закрепления знаний (Т. К. Королевская [10], О. Б. Кремер [1], О. И. Кукушкина [2,3], Н. Э. Куликовская [11]).

В процессе интерактивного взаимодействия с компьютерным продуктом ребенок получает возможность расширить круг общения, в более наглядной и доступной форме получить новые знания, непосредственно управлять окружающей его обстановкой. Кроме того, компьютерные технологии способствует развитию по-

знавательной активности ребенка, формированию у него поисковой деятельности, воспитанию уверенности в своих силах [1, 3, 4, 12].

При некотором наличии разработанных компьютерных программ в образовательном процессе специальной (коррекционной) школы по-прежнему более всего представлены компьютерные технологии, включающие презентационные, контрольно-измерительные материалы, аудио-, видеоряд [4, 13-15]. Реже используются педагогами, обучающими детей с нарушением интеллекта, обучающие программы и развивающие игры.

Одним из наиболее активно используемых в практике специальной (коррекционной) школы компьютерных средств являются мультимедийные учебные презентации. Как отмечают учителя, учебный процесс с использованием мультимедийных технологий становится более ярким, разнообразным и познавательным, и учебные возможности детей с нарушениями развития увеличиваются, сочетание в мультимедийной презентации таких факторов, как динамика, звук и изображение позволяет надолго удерживать внимание обучающегося на объекте изучения и оказывает на него не только информационное, но и эмоциональное воздействие (Н.В. Муравецкая [14], Н.В. Шамова [16]). Те же учителя указывают на дефицит специальных программ обучения с применением компьютерных средств, предназначенных для детей с ограниченными возможностями здоровья, специальных электронных пособий, соответствующих современному уровню развития новых информационных технологий и методических рекомендаций к ним, недостаточность технической оснащенности учебных кабинетов [14], . Помимо возможностей при помощи ИКТ разнообразить материал для изучения учителей привлекает возможность экономии времени педагога на уроке с помощью компьютерных средств. Так, экономится время, которое затрачивалось ранее для записи на классной доске, расположения наглядности.

При этом, компьютерные технологии применяются учителями, как правило, фрагментарно, несистемно, в отсутствие четкой методики использования компьютерных технологий в учебном процессе и без учета специфики восприятия материала обучающимися, в частности, учащимися с умственной отсталостью [5, 17]. Так, многие учителя используют в своей работе компьютерные игры и упражнения, разработанные для общеобразовательных школ. Поскольку данные технологии не учитывают особенности и возможности детей с ограниченными возможностями, то учителя адаптируют эти игры и упражнения, используя их в дозированном варианте [13].

На современном этапе развития процесса разработки и включения компьютерных технологий в процесс обучения детей с умственной отсталостью целесообразно ответить на ряд вопросов, на некоторые из которых исследователями уже предпринята попытка получить ответ.

*Какие компьютерные средства следует использовать для эффективного усвоения детьми учебных знаний и умений?* Так, Н. Э. Куликовская отмечает, что одним из наиболее распространенных видов программного обеспечения является компьютерная игра. Она, по мнению автора, соединяет в себе эмоциональную привлекательность, аудиовизуальные, информационные, технические возможности и имеет большой дидактический потенциал [18]. Другие ученые в качестве таких средств выделяют мультимедийные презентации [14].

*Какие школьные предметы обладают наибольшими возможностями для включения в их изучение компьютерных технологий? При изучении каких тем по этим школьным предметам, на каких этапах урока наиболее целесообразно использовать компьютерные технологии?* На примере формирования у детей младшего школьного возраста с различными нарушениями развития знаний в предметной области «Окружающий мир» О. И. Кукушкина выделяет объекты познания, которые рациональнее изучать с привлечением компьютерных средств, формулирует задачи и условия такого обучения [2]. С.Б. Нарзулаев, Н.А. Петухов и Н.В. Ковтун считают использование таких информационных компьютерных технологий, как мультимедийные презентации, целесообразным при изучении любой темы и на любом этапе урока. Данная форма, по мнению авторов, позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов и облегчить усвоение учебного материала. Наглядные опоры помогают, в частности у детей с умственной отсталостью, развивать основные познавательные процессы – мышление, память и внимание [19].

*Какие закономерности и особенности детей с ограниченными возможностями следует учитывать при включении компьютерных технологий в образовательный процесс и как учитывать эти особенности?* Так, Н. Н. Богдан и М. М. Могильная полагают, что при определении условий для использования компьютерных технологий в практике обучения и воспитания такой категории детей, как дети с умственной отсталостью, следует учитывать особенности их восприятия. Они полагают, что такие задачи коррекционной работы с этими детьми, как организация восприятия, развитие словесной регуляции перцептивной деятельности, установление межсенсорных взаимодействий, можно решать с большей успешностью при сопровождении коррекционных занятий компьютерными играми [20].

*Как учителю рационально сочетать на уроке компьютерные средства с другими средствами обучения?* Так, О.И. Кукушкина отмечает, что компьютерные технологии в различных областях образования детей с ограниченными возможностями здоровья позволяют «достраивать» условия обучения, которые необходимы для развития ребенка, но не могут быть реализованы только традиционными средствами. Важным, по мнению автора, является определить, «насколько необходимо дополнять традиционные средства компьютерными, какие функции им приписываются и какое место они должны занимать в решении развивающих и коррекционных задач обучения детей в данной предметной области» [2].

*Какие подходы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья с применением компьютерных технологий следует использовать и (или) разработать?* Сегодня в коррекционной педагогике предпринимаются попытки определить подходы к содержанию коррекционной работы с использованием компьютерных технологий. Так, Н.Э. Куликовская, упоминает тот факт, что при наличии определенного опыта в разработке и внедрении информационных технологий в коррекционный процесс, на сегодняшний день недостаточно разработаны теоретические основы, раскрывающие психолого-педагогические положения построения компьютерных игр, предназначенных для детей с различными речевыми нарушениями. В связи с этим автор обосновывает необходимость определения системы психолого-педагогических принципов, определяющих построение компьютерных игр. В качестве принципов содержания компьютерных логопедических игр Н.Э. Куликовской предлагаются принципы систематичности и последовательности, воспитывающей и развивающей направленности знаний, учета зоны ближайшего развития ребенка, индивидуально-дифференцированного подхода к обучению, доступности обучения, предъявления речевого материала в компьютерных логопедических играх с учетом фонетического контекста, системного подхода, взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, обогащения мотивации речевой деятельности, диалога, создания положительного эмоционального фона обучения [18]. Автор выделила несколько подходов при использовании компьютерных игр в логопедической работе: информационный, гуманистический, аксиологический, системный, личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативный, онтогенетический и

лингвистический [11].

*Какими компетенциями должен обладать педагог, использующий ИКТ при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья? Должен ли он только уметь пользоваться готовым компьютерным продуктом или уметь создавать хотя бы простейшие продукты исходя из возможностей и образовательных потребностей учащихся своего класса и поставленных в соответствии с этим коррекционно-образовательных задач?* Сегодня исследователями предлагаются не только готовые и экспериментально доказавшие свою эффективность компьютерные программы для обучения и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья, но и разрабатываются обучающие компьютерные программы для подготовки педагогов к разработке и использованию компьютерных технологий в практике работы с детьми, имеющими различные отклонения в развитии. Так, И.И. Гузенко разработана компьютерная программа по коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата учащихся «Проект подготовки будущего педагога к коррекционной деятельности» [21]. В.В. Болонина полагает, что владея навыком самостоятельного создания развивающих компьютерных игр, педагог может смоделировать игры-задания на материале своего учебного предмета в соответствии с темой урока, варьируя уровень сложности заданий и учитывая особенности нарушений в развитии детей. Автор считает, что учитель может использовать игры-презентации, созданные им в программе «Microsoft PowerPoint» из пакета Microsoft Office, как при фронтальной, так и индивидуальной работе с обучающимися [22]. Повысить свою компетенцию в области использования компьютерных технологий в сфере коррекционного образования педагогу сегодня можно и самостоятельно посредством использования Интернет-ресурсов.

*Каковы положительные и отрицательные стороны использования компьютерных технологий в коррекционно-образовательном процессе? Как избежать методических ошибок при включении компьютерных технологий в процесс обучения и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья.* Т. К. Королевская на примере использования компьютерной программы «Видимая речь» предостерегает от ошибок, которые могут допустить педагоги, применяющие чрезмерно большое количество компьютерных средств. Такое занятие, по ее мнению, является скорее демонстрацией возможностей программы, а не коррекционным занятием. В связи с этим, как считает автор, при планировании следует исходить не от возможностей компьютерной программы, а от стратегии работы с конкретным ребенком [10].

Учитывая активную разработку и применение в образовании компьютерных технологий предназначенных для коррекционно-развивающей и коррекционной-образовательной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, на наш взгляд, возникает еще один вопрос, требующий разрешения: н*ужна ли разработка специальной методики использования компьютерных средств на уроках в специальной (коррекционной) школе?* Другими словами, может ли эта методика повторять с некоторыми изменениями методику использования ИКТ в общеобразовательной школе с нормально развивающимися детьми или нужна кардинально иная методика? И если такая методика нужна, должна ли она дифференцироваться в зависимости от вида нарушенного развития ребенка?

Анализ различных источников и имеющихся компьютерных программ показал, что на данном этапе развития компьютерных технологий, предназначенных для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, наблюдается дефицит компьютерных программ для фронтального обучения и компьютерных программ по различным школьным предметам для обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья на II ступени обучения (в 5-9 классах). Среди работ, посвященных разработке таких компьютерных технологий, можно выделить исследование Ю.В. Сакулиной, в рамках которого была разработана программа по формированию общетрудовых умений у учащихся с умственной отсталостью на уроках трудового обучения [17]. Программа представляет собой учебно-методический комплекс и включает демонстрационные, теоретические, практические, контролирующие материалы. Автор программы утверждает, что разработанную программу возможно использовать в обучении по различным предметам – русскому языку, математике, истории, биологии, географии и др. – посредством наполнения программы подготовленными учителем файлов «двух видов: файл тем, содержащий название урока, его раздела и необходимые теоретические сведения по данному уроку и теме, и файл вопросов для каждой конкретной темы. Последний содержит контрольные вопросы, обучающий и графический материал, настройки для режимов контроля и обучения» [17].

Нами предлагается компьютерная технология для использования на уроках биологии в специальной (коррекционной) школе для обучающихся с умственной отсталостью. Данная технология используется при фронтальном обучении в 9 классе специальной (коррекционной) школы и направлена на усвоение учащимися с умственной отсталостью естественнонаучных знаний в области биологии (по разделу «Человек»). Коррекционное воздействие на обучающихся оказывается в данной компьютерной программе через стимуляцию наглядно-образного мышления и формирование полноценных наглядных представлений средствами анимированной графики. Технология используется при объяснении учителем нового учебного материала по разделу «Опорно-двигательная система».

При разработке данной технологии мы исходили из следующих принципов обучения учащихся с нарушением интеллекта с применением компьютерных технологий:

1) *принципы, основанные на положениях об особенностях обучения и воспитания учащихся с нарушением интеллекта* (И.М. Бгажнокова, И.В. Белякова, В.В. Воронкова, Г.М. Дульнев, Т. М. Лифанова, В.Г. Петрова и др.), отражающие особенности познавательной и учебной деятельности учащихся с умственной отсталостью, закономерности усвоения ими знаний, умений и навыков, формирования у них личностных особенностей, мотивационной сферы, волевых качеств в процессе обучения и воспитания;

2) *деятельностный поход к формированию психической деятельности* (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков и др.), согласно которому учебно-познавательная деятельность имеет трехкомпонентную структуру, включая мотивационный, операциональный и контрольно-оценочный компоненты. Данный подход должен отражаться на организации учебного материала, подлежащего усвоению компьютерными средствами: для учащихся с умственной отсталостью характерно снижение познавательной активности, а, следовательно, и учебной мотивации. В связи с этим должны быть созданы условия для ее повышения аудиовизуальными средствами, программирование предметного содержания должно производиться с учетом особенностей операциональной стороны учебно-познавательной деятельности учащихся с умственной отсталостью (тугоподвижность психических процессов, более длительный период усвоения знаний, умений и навыков и др.). Ролики, используемые в компьютерной программе должны иметь возможности многократного воспроизведения, скорость смены изображения не должна быть высокой. Недостаточность контрольно-оценочного компонента учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта будет компенсироваться наличием обратной связи в процессе работы учащихся с компью-

терной программой, указанием на допущенные ошибки и возможностью повторного выполнения задания с корректировкой процесса его выполнения;

3) *принцип программированного обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья* (О.Л. Алексеев), учет которого – необходимое условие обучения с использованием компьютерных средств. Данный принцип предполагает разбивку материала для усвоения на отдельные порции и пошаговое выполнение заданий с возможностью получения информации о правильном или неправильном выполнении задания и внесении необходимых корректив. Такие дозы в отношении учащихся с умственной отсталостью должны быть тщательно отмерены исходя из принципа необходимости и достаточности. При определении последовательности предъявления визуального материала следует идти от простого к сложному, от частного к общему;

4) *принцип поэтапного формирования умственных действий* (П.Я. Гальперин, Т.Ф. Талызина и др.) – основан на теории поэтапного формирования умственных действий и предполагает такую организацию процесса усвоения знаний, которая бы включала формирование трех интеллектуальных умений – ориентировки в действии, планирования и самоконтроля. Естественнонаучные знания, формируемые без учета закономерностей формирования указанных умений, не будут использоваться учащимися с умственной отсталостью в дальнейшей жизнедеятельности при решении практических задач.

Компьютерная технология предназначена для использования на уроках биологии в специальной (коррекционной) школе при использовании интерактивной доски. Она включает 2 раздела: информационно-образовательный – «Опорно-двигательная система», направленный на усвоение детьми знаний об опорно-двигательном аппарате, и информационно-познавательный – «Это интересно и полезно знать», предназначенный на повышение познавательного интереса к изучаемому предмету и познанию особенностей и возможностей своего организма, осознания возможных рисков для жизни и здоровья, желания избежать этих рисков.

Раздел «Опорно-двигательная система», в свою очередь состоит из двух подразделов «Скелет» и «Мышцы». В соответствии с программным содержанием эти подразделы включают такие темы, как: «Строение костей», «Соединение костей», «Строение черепа», «Скелет туловища», «Скелет конечностей», «Строение мышцы», «Мышцы головы», «Мышцы туловища».

В компьютерной технологии используются средства 2D- и 3D-графики. В информационно-образовательном разделе «Опорно-двигательная система» используется в основном 3D-графика, которая позволяет в трехмерном формате наблюдать за строением и работой скелета и мышц человека. Компьютерная программа позволяет вращать объекты. Все элементы изображенных объектов имеют надписи и озвучиваются. Так, в процессе изучении темы «Мышцы туловища и конечностей» при нажатии курсором на ту или иную мышцу мышечная система начинает совершать определенные движения: при нажатии курсором на мышцы шеи, мышцы верхней части спины (вид сзади), верхней части груди голова начинает совершать повороты и наклоны, при нажатии на мышцы груди и живота – осуществлять дыхание, при нажатии на мышцы нижней части спины (вид сзади) – делать повороты туловища, при нажатии на мышцы верхних конечностей – совершать руками и пальцами разнообразные движения – сгибать, разгибать пальцы, сгибать и разгибать руки в локтевых суставах, при нажатии на мышцы нижних конечностей – вставать на цыпочки, ходить на месте, подпрыгивать. При этом раздаются характерные звуки делающего физические упражнения человека. При необходимости (при проверке учителем уровня усвоения учащимися знаний) надписи и озвучивание могут отключаться.

В информационно-познавательном разделе «Это интересно и полезно знать» используется 2D-графика. Данный раздел представлен анимационными роликами, в занимательной форме рассказывающими об интересных фактах об опорно-двигательной системе человека. Для привлечения внимания учащихся в ролики включен анимированный персонаж – старичок-магистр, от лица которого и дается занимательная и полезная информация. Например, в процессе изучения раздела «Скелет» предусмотрен показ следующего ролика с текстом: «Нельзя носить обувь на высоком каблуке более 2 часов в день. Это искривляет позвоночник, деформирует стопы, вызывает болезни суставов нижних конечностей *(старичок-магистр стоит в стороне, читает этот текст и указывает на женщину, бегающую на высоких каблуках, которая постепенно замедляет бег и сгибается, держится за позвоночник и колени, вздыхает)*. Её следует носить при особых праздничных случаях не более 2 часов подряд. Обувь без каблуков носить также вредно для позвоночника и костей нижних конечностей *(изображение той же женщины в обуви без каблуков, которая начинает косолапить, вздыхает. Старичок при этом глядит на женщину говорит текст)*. В повседневной жизни, на работу, на учебу нужно носить удобную обувь, которая имеет каблук высотой 2-3 см. *(изображение женщины уверенно шагающей, а старичок читает текст и улыбается)*».

Таким образом, воздействие на познавательную и мотивационную сферу средствами компьютерной анимации с использованием 3D- и 2D-графики предпринято в конечном итоге с целью повысить уровень усвоения учащимися с умственной отсталостью такой сложной области знаний для познания учащихся данной категории, как естественнонаучные знания, в частности знаний о строении и функциях опорно-двигательного аппарата человека.

Данная технология дополняет, но не заменяет, традиционные средства объяснения учебного материала учителем на уроке, соотнесена с программным содержанием по учебному предмету и календарно-тематическим планированием уроков биологии в 9 классе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кремер О.Б. Оригинальные компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения в коррекционной школе 8-го вида // Электронный журнал Федерации Интернет Образования, Московского Центра Интернет-образования «Вопросы интернет образования». 2004. № 20. С.54-58.

2. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире (Сообщение // Дефектология: науч.-метод. журн. 2005. № 5. С. 83-92. (Компьютер в руках дефектолога).

3. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: Автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.03 / Институт коррекционной педагогики РАО. Москва, 2005. - 58 с.

4. Никольская И. А. Информационные технологии в специальном образовании // Коррекционная педагогика. 2004. № 2(4). С.47-50.

5. Balmeo M.L., Nimo E.M. et al. (2014) Integrating Technology in Tteaching Students with Special Learning Needs in the SPED schools in Baguio City // The IAFOR Journal of Education. Vol. II. Issue II. Pp 149-178.

6. Altinai F., Cagiltay K., Jemni M. & Altinay Z. Guest Editorial: Technology Support for Fostering Life-Long of Learners with Disabilities // Educational Technology & Society. 2016. 19 (1). Pp.1-3.

7. Кукушкина О.И. Программа «Мир за твоим окном»: Времена года // Дефектология. 1996. № 5. С. 65-72. (Компьютер в руках дефектолога).

8. Лента времени. Цикл специализированных ком-

пьютерных программ «Картина мира». Программа первая. / Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Гончарова Е.Л. – [Прикладная программа] (205 Мб). – М.: Полиграф сервис, 2002. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM): текстовые, граф., зв. данные. – Систем, требования: ПК Pentium III или выше; 32 Мб RAM; Windows 95/98/Me; 640x480; CD-ROM дисковод; мышь. – Загл. с экрана. – Диск и сопровод. материал помещены в контейнер 14x12 см.

9. Кукушкина О.И. Я открываю мир. Во дворе. На даче. Дидактический материал по развитию мышления и речи : пособие для дошкольников и учащихся нач. классов : с прил. «Краткое методическое руководство» / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская. – М.: Просвещение, 2012. 160 с.: ил. + Прил. (63 с.: ил.).

10. Королевская Т.К. «Видимая речь» новая технология - новые отношения // Дефектология. 1996. № 2. С. 51-57. (Компьютер в руках дефектолога).

11. Куликовская Н.Э. Компьютерные логопедические игры: историко-философский обзор // Теория и практика общественного развития. 2001. № 7. С. 190-193.

12. Бойков Д.И. Перспективы информационно-коммуникационных технологий в педагогическом образовании // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. № 9. С. 24-27.

13. Грешникова М. А. Формирование математических знаний при помощи ИКТ у учащихся со сниженным интеллектом // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. №9. С.194-196.

14. Муравецкая Н.В. Совершенствование процесса обучения детей с интеллектуальной недостаточностью средствами мультимедийных учебных презентаций // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. №32. С. 103-107.

15. Тхоржевская Л.В. Коррекционно-развивающие компьютерные технологии в системе психологической помощи детям с разными видами дизонтогенеза: Дис... канд. психол. наук. СПб., 2003. 204 с.

16. Шамова Н.В. Использование информационных технологий на уроках изобразительного искусства школ VIII вида // Вестник Марийского государственного университета. 2012. №9. С.49-50.

17. Сакулина Ю.В. Повышение эффективности уроков трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида на основе использования информационных технологий. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2007. - 23 с.

18. Куликовская Н.Э. Психолого-педагогическая система приниципов построения логопедических игр // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 10. С. 151-156.

19. Нарзулаев С. Б., Петухов Н. А. и Ковтун Н. В. Педагогические условия использования информационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 1 (26). С. 157-160.

20. Богдан Н.Н., Могильная М.М. Специальная психология. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. 220 с.

21. Гузенко И. И. Педагогические условия коррекции физических отклонений учащихся на базе обучающей компьютерной программы // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2014. № 2 (24). С. 143-147.

22. Болонина В. В. Использование развивающих игр-презентаций в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Школьный логопед. 2010. № 1. С. 73-77.

***Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ: проект «Усвоение учащимися с нарушением интеллекта естественнонаучных знаний в условиях использования 2D- и 3D-графики: на материале уроков биологии» (16-16-02001)***

УДК 372.025.8

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ

© 2016

**Федорова Татьяна Викторовна,** старший преподаватель кафедры «Начальное образование»
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** Успешное обучение в начальной школе невозможно без сформированности у ребёнка метапредметных и предметных умений, которые необходимы ему для дальнейшей учебной деятельности. Именно поэтому формирование метапредметных умений младших школьников – воображения и прогнозирования, согласно требованиям ФГОС НОО, на сегодняшний день, является значимым и актуальным. Выявленная проблема рассматривается по целому комплексу направлений разными авторами. Появляются исследования, рассматривающие прогнозирование как регулятивное действие. Несмотря на теоретическую и прикладную значимость исследований, следует отметить, что авторы не связывают формирование прогнозирования с воображением. Анализ проведенных наблюдений показывает, что педагогами начального образования не в полной мере используются возможности предметного содержания для формирования названных учебных действий. Вероятно, этот факт является следствием того, что в методической литературе такие рекомендации встречаются эпизодически. В настоящей статье автором проанализированы процессы прогнозирования и воображения с целью раскрытия их сущности и решения вопроса об их взаимосвязи. Представлена сравнительная характеристика рассматриваемых процессов. Выделены критерии для сравнения (определение понятия, функции, свойства, условия возникновения, взаимосвязь с мышлением, отражение действительности, база для выполнения действия, состав и результат выполнения действия, приемы осуществления, уровни сформированности и развития). Автором выявлены общие черты воображения и прогнозирования, доказана взаимосвязь указанных процессов.

**Ключевые слова:** метапредметные и предметные умения, воображение, прогнозирование, сравнительная характеристика процессов воображения и прогнозирования, взаимосвязь воображения и прогнозирования, начальное образование, младшие школьники.

# RELATIONSHIP OF FORECASTING AND IMAGINATION

© 2016

**Fedorova Tatiana Viktorovna,** an assistant professor of the chair «Primary education»
*Samara State Social and Pedagogical University, Samara (Russia)*

**Abstract.** Successful primary school is impossible without the formation of the child metasubject and subject skills are necessary for further learning activities. That is why the formation of metasubject abilities of junior high school students - the imagination and the forecasting, according to the requirements of the Federal state educational standard primary education today is meaningful and relevant. Identification of the problem is considered for a whole range of areas of different authors. There are studies considering forecasting as regulatory action. Despite the importance of theoretical and applied research, it should be noted that the authors do not associate with the formation of imaginative projection. Analysis of the observations shows that the teachers of primary education are not fully used the possibility of objective content for the formation of these learning activities. Probably, this fact is due to the fact that in the methodological literature such recommendations occur occasionally. In this article the author analyzes the processes of forecasting and of imagination for the purpose of the disclosure of their nature and the question of their relationship. The comparative characteristic of these processes is represented. Obtained criteria for comparison (definition, functions, properties, conditions of occurrence, the relationship with the mindset, reflection of reality, the basis for the implementation of action, the composition and the result of the actions of the techniques, the levels of formation and development). The author reveals the general features of the imagination and the prediction proved interrelation of these processes.

**Keywords:** metasubject and subject skills, imagination, prediction, comparative characteristic imagination and forecasting processes, the relationship of the imagination and forecasting, elementary education, junior high school students.

Успешное обучение в начальной школе невозможно без сформированности у ребёнка метапредметных и предметных умений, которые необходимы ему для дальнейшей учебной деятельности.

Именно поэтому формирование у младших школьников метапредметных умений является одним из важнейших требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [1].

Воображение и прогнозирование - метапредметные умения, формирование которых у младших школьников, на сегодняшний день, значимо и актуально. Однако эти умения не являются достаточно разработанными в практике начального образования.

В силу своей значимости выявленная проблема рассматривается по целому комплексу направлений: вопросы вероятностного прогнозирования (Н.А. Бернштейн [2], Б.М. Теплов [3], А.В. Брушлинский [4], Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков [5], и др.); вопросы развития воображения (Р.Г. Натадзе [6], М.Б. Беркинблит, А.В. Петровский [7], Р.С. Немов [8], и др.); особый интерес в исследовании рассматриваемой нами проблемы представляют работы Л.А. Регуш [9], М.А. Артемовой [10], О.В. Кузнецовой [11], А.В. Карпова [12], И.Г. Одоевцевой [13], и др. Однако, несмотря на несомненную теоретическую и прикладную значимость проведенных исследований, следует отметить, что в настоящее время перед педагогами начального образования остаются открытыми вопросы о том, как проектировать уроки в начальной школе, чтобы они формировали у младших школьников в единстве предметные и метапредметные умения, в частности, воображение и умение прогнозировать в любой предметной области; какие приемы и методы взаимодействия использовать; какие формы организации деятельности обучающихся стоит применять; каким образом структурировать учебный материал в соответствии с этими задачами в той или иной предметной области?

Поскольку в свете современных требований формирование умения прогнозировать и развитие воображения младших школьников являются актуальными задачами начального образования, перед нами встал вопрос детального изучения названных процессов. В настоящей статье проанализируем эти процессы с целью раскрытия их сущности и решения вопроса об их возможной взаимосвязи.

Педагогам начального образования, младшим школьникам и их родителям знакомы задания из учебников математики для начальной школы:

-используя разные знаки действий, придумайте и запишите как можно больше выражений с результатом 45.

-Сколькими способами можно разделить прямоугольник на четыре равные части?

-Когда 9 + 8 = 5?

-Какими одинаковыми монетами можно набрать 15 р.? 8 р.? 10 р.?

Очевидно, что эти задания преимущественно направ-

лены на формирование предметных (специфико – математических) умений детей младшего школьного возраста:

-использовать при вычислениях табличные и внетабличные случаи сложения и вычитания (умножения и деления);

-распознавать свойство предмета – форму, распознавать геометрические фигуры, осознанно использовать в речи и при выполнении заданий понятие «равные части»;

-определять время по часам, распознавать, что 5 часов вечера – это 17 часов;

-различать монеты разного достоинства, представлять число в виде суммы одинаковых слагаемых.

Вместе с тем, подобные задания математического содержания, при соответствующей организации обучения, способствуют формированию в единстве с предметными и метапредметных умений младших школьников, в частности, установление, объяснение причинно-следственных связей между отдельными объектами (умение проводить анализ через синтез); выбор из множества связей наиболее существенных (умение абстрагироваться от несущественных признаков); формулирование обобщенного вывода; формирование умения выдвигать предположения, подтверждать или опровергать их, активно использовать ранее усвоенные знания и др.

Метапредметные умения предвосхищают или сопровождают проявление предметных умений при выполнении тех или иных действий с математическими объектами. Они позволяют обучающимся переносить имеющиеся у них способы действий в новые условия, самостоятельно «открывать» новые знания и способы действий в любой предметной области, осознавать ее целевую направленность и ценностно-смысловые характеристики.

Роль метапредметных умений огромна и в плане умственного развития младших школьников: осознанное владение такими умениями является одним из важных показателей интеллектуального развития обучающихся [14, с.3].

В соответствии с требованиями ФГОС НОО, например, в предметной области «Математика и информатика» наряду с развитием математической речи, логического и алгоритмического мышления, обеспечения первоначальными представлениями о компьютерной грамотности, ставится задача развития воображения (как познавательного умения), прогнозирования (как познавательного и регулятивного умения) младших школьников. ФГОС НОО включает прогнозирование в две группы универсальных учебных действий: прогнозирование как регулятивное действие (предвосхищение результата деятельности, предвидение возможности получения конкретного результата при решении задачи) и прогнозирование как познавательное логическое действие (выдвижение и проверка гипотез).

Осуществляя любую деятельность, человек постоянно прогнозирует ее результат и предвосхищает ход событий. Благодаря же воображению он может представить результат труда до его начала и, при этом, не только конечный продукт, но и все промежуточные стадии, ориентируя человека в процессе его деятельности.

Л.С. Выготский отмечал, что только через преодоление трудностей происходит развитие. Но для преодоления этих трудностей необходимо совершить волевое усилие (саморегуляция), поставить цель и наметить план по ее достижению [15]. Цель – это предвосхищаемый результат, а, следовательно, для того чтобы она была поставлена, нужно владеть умением прогнозировать.

Совершенно ясно, что неумение прогнозировать ведет к нерациональному выбору средств достижения поставленных целей, а также нередко и к неверной стратегии рассуждений и действий.

В психолого-педагогической литературе прогнозирование определяется неоднозначно: как регулятивный психический процесс, выступающий в индивидуальной деятельности в форме антиципации [12]; как один из механизмов в процессе раскрытия неизвестного, оно отражает процессуальный характер, включено непосредственно в мыслительный процесс и осуществляется тогда, когда человек еще усваивает, открывает для себя метод такого предвосхищения [4]; является одним из средств познавательной деятельности, выступающего в качестве начальной информационной базы в начале поиска [16].

По мнению многих ученых, прогнозирование является синонимом термину «антиципация» [9],[12].

Антиципация – это способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [5, с. 5].

В психологическом словаре этот термин определяется следующим образом: антиципация (от лат. anticipatio – предвосхищаю) — представление о результате того или иного процесса, возникающее до его реального достижения и служащее средством обратной связи при построении действия. Это способность человека представить себе возможный результат действия до его осуществления, а также возможность его мышления представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена [17].

В мыслительной деятельности именно прогнозирование определяет экономичность, обоснованность и правильность решений [4].

В психологии познавательных процессов нет и единого взгляда на природу воображения. Не выработаны общие методы и подходы к исследованию, нет единого мнения о том, какие конкретные проявления отражает данное понятие. Все это делает необходимым широкий поиск сведений о сущности процесса воображения и методах его исследования.

Воображение рассматривается учеными по – разному: как фактор поведения, как установочное действие, помогающее осуществлению реального [6], как познавательный процесс в условиях дефицита информации [7], как способность представлять отсутствующий или реально несуществующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им [8], и др.

В самом широком смысле слова, это всякий процесс, протекающий в образах [17].

Для рассмотрения вопроса о возможной взаимосвязи прогнозирования и воображения наиболее значимо антиципирующее воображение, так как именно оно лежит в основе способности человека прогнозировать возможное будущее (предвосхищение будущих событий, предвидение последствий своих действий и т.п.). Сравним два рассматриваемых нами процесса. Сравнительный анализ воображения и прогнозирования представлен в таблице 1.

Из таблицы видим, что воображение и прогнозирование имеют общие черты:

-оба этих процесса мотивируются потребностями личности.

-И воображение, и прогнозирование возникают в тех случаях, когда необходимо отыскать новое решение, то есть в проблемной ситуации, таким образом, рассматриваются преимущественно в контексте практической деятельности человека при решении им задач проблемного типа, формулировании гипотез, а также планирования собственной деятельности при решении мыслительных задач.

-Мыслительный процесс (когда вступает в работу воображение или осуществляется прогнозирование) протекает быстро, свернуто, решение наступает внезапно в виде озарения, «схватывание наглядной ситуации» осуществляется симультанно (одновременно), нередко интуитивно, преобразования осуществляются в уме, представляют собой неоднократные преобразования, целую

систему.

Таблица 1 Сравнительная характеристика процессов воображения и прогнозирования. *Источник: составлено автором*

| ***Воображение*** | **Критерии для сравнения** | ***Прогнозирование*** |
|---|---|---|
| Воображение – психический познавательный процесс, *в результате которого создаются новые образы, идеи, программируются ситуации и их возможное развитие на основе имеющихся представлений, знаний, накопленного опыта, а порой и при отсутствии необходимой полноты знаний в данном вопросе* (области) [18].<br>Воображение *позволяет представить результат труда до его начала и, при этом, не только конечный продукт, но и все промежуточные стадии, ориентируя человека в процессе его деятельности* [19]. | *Определение понятия* | Прогнозирование в психолого-педагогической литературе рассматривается с разных позиций:<br>-как *прогнозирование самооценки;*<br>-как *прикидка математического результата;*<br>- *как интеллектуальное умение* [11]. |
| Эвристическая - служит фактором в поисковой творческой деятельности;<br>*антиципирующая* - предвосхищает, корректирует формы человеческой жизнедеятельности, способствует планированию и программированию деятельности, составлению таких программ, оценке их правильности, процесса реализации;<br>практическая; познавательная; эстетическая и другие. | *Функции* | Реализует *когнитивную, регулятивную и коммуникативную функции.*<br>Регулятивная функция прогнозирования проявляется в том, что предвосхищение результата определяет направление действия, характер поведения в сложившейся учебной ситуации [2], [5].<br>Коммуникативная функция проявляется в следующем: личный опыт общения порождает ожидания, под действием которых выстраивается определенная линия поведения [20]. |
| Включает в себя:<br>-мотив (познавательная активность);<br>-операционный состав;<br>-действия воображения требуют оценки, отбора, обобщения [21]. | *Понятие процесса с позиций деятельностного подхода* | Ученые определяют прогнозирование как деятельность,<br>выделяется содержательный, операционный и мотивационный компоненты в структуре этой деятельности [9]. |
| Предметом деятельности воображения являются *образы, отраженные в представлениях:*<br>- на основе воспринятой знаковой системы – чертежа, схемы (воссоздающее воображение);<br>- самостоятельно-созданные образы путем нового сочетания элементов (творческое воображение),<br>- программируются ситуации и их возможное развитие (антиципирующее воображение). | *Свойства:*<br>*- предметность* | Предметом деятельности прогнозирования выступает *предвосхищаемый образ результата деятельности.* |
| Цель воображения:<br>*создание новых образов на основе переработки и творческого преобразования имеющихся у человека образов действительности* [22]. | *Свойства:*<br>*-*<br>*целенаправленность* | Прогнозирование *способствует развитию познавательной мотивации, выступает как регулирующая функция любого психического процесса* [9], [23]. |
| Основной признак процесса воображения – *преобразование и переработка данных восприятия и другого материала прошлого опыта, в результате чего получаются новые образы, впечатления;*<br>*один из способов использования у человека знаний для получения новых знаний, как перенос знаний из одной области в другую,* свойства которой должны быть изучены для решения познавательных задач [22]. | *Свойства:*<br>*- преобразующий характер* | Позволяет представить себе *возможный результат действия до его осуществления* (В. Вундт), а также *возможность представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена* [17]. |
| *Возникает в проблемной ситуации.*<br>Воображение включается тогда, когда проблемная ситуация характеризуется отсутствием нужной полноты знаний и когда определить сознанием результаты деятельности с помощью организованной системы понятий (т.е. мышлением) невозможно [22].<br>Воображение есть сложная деятельность представливания, осуществляемая с максимальным отвлечением от исходной основы, путем разноплановых и многократных преобразований имеющихся представлений [24]. | *Условия возникновения* | *Возникает в проблемной ситуации.*<br>В начале поиска осуществляется анализ возникшей трудности (проблемной ситуации), результатом которого является ее расчленение на известное (условия) и неизвестное (требуемое).<br>То есть проводится прогнозирование – осмысляется то, что еще предстоит узнать, предвосхищается результат поиска [4]. |
| Мышление стимулирует воображение, а созданные модели преобразования проверяются и уточняются мышлением [22].<br>Антиципирующее (предвосхищающее) воображение тесно связано с мыслительной деятельностью.<br>Это выражается в установлении причинно-следственных связей между актуальными событиями и их вероятными исходами [25]. | *Взаимосвязь с мышлением* | Является информационной базой для мыслительных действий в начале поиска нового [4].<br>Ответ на поставленную проблему достигается посредством умственной деятельности, протекающей в форме выдвижения догадок или гипотез. Новое знание впервые осознаётся в форме гипотезы, последняя выступает необходимым и кульминационным моментом мыслительного процесса [26].<br>Выдвинутые гипотезы проверяются в практической деятельности. Некоторые из них отбрасываются как неадекватные и несоответствующие действительности, другие, подтвержденные опытом, признаются как правильные, и на их примере строятся новые [25]. |
| Опережающее отражение действительности, осуществляемое в процессах воображения, происходит в образной форме, в виде ярких представлений.<br>Это отражение реальной действительности в новых, неожиданных, непривычных сочетаниях и связях [22]. | *Отражение действительности* | Прогнозирование - высшая форма опережающего отражения действительности, в результате в мозгу человека просматриваются не только сами события или явления действительности, но и их динамика, вероятные связи и отношения в предстоящем будущем, другими словами, способность человека представить возможный результат действия до его осуществления и определить пути достижения желаемого результата [5]. |
| *Аналитико-синтетическая деятельность* воображения происходит в образной форме, как результат оперирования образами [24]. | *Аналитико – синтетическая деятельность* | В психологическом плане прогнозирование искомого осуществляется, в форме *анализа через синтез*: включая изучаемые объекты во все новые связи (синтез), он выявляет новые их свойства (анализ).<br>И наоборот: выявляя новые свойства и признаки (анализ), субъект сопоставляет их с имеющимися у него знаниями (синтез) для формулирования гипотезы. |
| База воображения:<br>-восприятия [15];<br>-образы памяти, личный опыт,<br>-опыт других людей и всего человечества.<br><br>Воображение *состоит из операций:*<br>1. Анализ объекта: выделение признаков объекта.<br>2.Расчленение признаков на существенные и несущественные в данной ситуации.<br>3.Абстрагирование от несущественных признаков.<br>4.Сравнение по сходству (сопоставление) или аналогия.<br>5.Оперирование образом (разные типы оперирования по И.С. Якиманской).<br>6.Синтез (соединение разных свойств объектов).<br>7.Обобщение (выбор образа) [27].<br><br>*Новый образ, отличный от исходного* (как результат оперирования образами)<br><br>С помощью воображения человек стремится выйти за рамки имеющегося опыта и данного момента времени, т.е. он ориентируется в вероятностной, предполагаемой среде.<br>Это позволяет находить не один, а множество вариантов решения любой проблемы, что становится возможным за счет многократного переструктурирования имеющегося опыта. | *База для выполнения действия;*<br><br>*состав (структура) действия;*<br><br>*результат выполнения действия* | База для выполнения действия прогнозирования:<br>-личный опыт;<br>-условия (задачная ситуация).<br><br>*Операции прогнозирования* (процесс выполнения действия):<br>-анализ задачной ситуации;<br>-сопоставление с личным опытом;<br>-синтез полученных на основе анализа данных (установление причинно-следственных связей);<br>-формулирование гипотезы.<br><br>*Гипотеза о предстоящем будущем* (предвосхищаемый образ результата деятельности) |
| *Приемы творческого воображения*:<br>- комбинирование;<br>- расчленение;<br>- акцентирование;<br>- схематизация;<br>- реконструкция;<br>- типизация [27]. | *Приемы осуществления* | *Приемы прогнозирования как регулятивного действия*:<br>- постановка задачи на выполнение прогностической оценки работы,<br>- постановка задачи на прогнозирование результатов деятельности,<br>-разработка критериев оценки работы перед ее выполнением [11].<br>*Приемы прогнозирования как познавательного логического действия*:<br>- создание проблемных ситуаций;<br>- постановка специальных заданий (на предположение о причинах событий, с использованием слов «может быть, что…если, допустим, возможно, предположим» или с помощью вопросов;<br>на предположение о возможных последствиях событий) [26]. |
| Уровень развития воображения *зависит от объема знаний и от интеллектуального развития учащихся* [21].<br>Чем разнообразнее, вариативнее действия обучаемых, тем гибче, самостоятельнее их поисковая деятельность [22]. | *Уровень развития* | Уровень сформированности умения прогнозировать *зависит от интеллектуального развития, от объема знаний учащихся.*<br>Возможность предвосхищения результата, возможность предварительного, до ее выполнения, определения структуры деятельности, уровень анализа задания, учет всех требований условия задания, полнота использованной для построения прогноза информации, содержащейся в задании, могут лечь в основу суждений об уровне сформированности универсального учебного действия прогнозирования [23]. |

-И воображение, и прогнозирование тесно взаимосвязаны с мышлением.

-В психологическом плане оба этих процесса осуществляются в форме анализа через синтез.

-Уровень развития и воображения, и прогнозирования зависит от объема знаний и от интеллектуального развития обучающихся.

Принимая точку зрения Л.М. Веккера, А.В. Брушлинского, определяем, что образы, построенные воображением, представляют собой планы сбора информации из потенциально доступного окружения. Следовательно, образ является реалистичным предвосхищением будущего. Воображение заключается в способности выделять предвосхищения из непосредственного контекста и оперировать ими. Когнитивная функция прогнозирования состоит в том, что оно включается в структуру почти всех познавательных процессов, в том числе и воображения [4], [28].

Таким образом, воображение и прогнозирование взаимосвязаны. Какой характер носит эта взаимосвязь, каковы условия формирования этих важнейших процессов у младших школьников - те вопросы, на которые нам еще предстоит найти ответы в наших дальнейших исследованиях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2016. – 31с.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности // Биомеханика и физиология движений. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997. –608 с.
3. Теплов Б.М. Избранные труды [Текст]. В 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов. – М., 1985. - 328 с.
4. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование // Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – С. 103 – 339.
5. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 278 с.
6. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. Тбилиси: Мецниереба, 1972. – 187 с.
7. Беркинблит М.Б., Петровский А.В. Фантазия и

реальность. М.: Издательство политической литературы, 1968. – 128 с.

8. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.

9. 9.Регуш Л.А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего/ Л.А. Регуш. – С.- Пб.: Речь, 2003. – 254 с.

10. Артемова М.А. Формирование прогностического умения учащихся при изучении алгебры и начал анализа в средней школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед.наук. – Санкт-Петербург: РГПУ им.Герцена, 1994. – 19 с.

11. Кузнецова О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед.наук. – Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.- Ярославль, 2015. –21с.

12. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584с.

13. Одоевцева И.Г. Формирование прогностических умений школьников в процессе обучения математике посредством решения задач с поиском стратегий // ОНВ . 2008. №3-67. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prognosticheskih-umeniy-shkolnikov-v-protsesse-obucheniya-matematike-posredstvom-resheniya-zadach-s-poiskom-strategiy (дата обращения: 17.03.2015).

14. Артёмов А.К. Методические принципы развивающего обучения математике в начальных классах / Артёмов А.К. - Самара, 2000. - 51 с.

15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т., — Т. 2. - М.: Просвещение, 1982. — С. 436-454.

16. Осницкий А.К. Опережающее отражение в структуре регуляции деятельности //Общие закономерности и типологические особенности саморегуляции деятельности: Сборник. — М.,1985.-Деп. В ОЦНИ «Школа и педагогика» МП СССР и АН СССР 12.08.85 — № 153. — 85 с.

17. Краткий психологический словарь /Под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского /ред.-составитель Л.А.Карпенко - Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. - 512с.

18. Конюхов Н.И. Игры. Обучение, тренинг, досуг. М., 1993. – С.38.

19. Технология творческого мышления/ М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 487 с.

20. Нюттен Ж. Процесс формирования цели // Хрестоматия по общей психологии. Раздел 2. Субъект деятельности / Под общ. ред. В.В. Петухова. – М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2000. – С.189 – 191.

21. Коршунова Л.С. Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательной функции воображения [Текст] / Л.С. Коршунова, Б.И. Пружинин - М.: МГУ, 1989. - С. 122-138.

22. Развитие творческого воображения детей: учебно-методическое пособие для студентов факультета начального образования / Сост. Т.В. Федорова. - Самара: ПГСГА, 2015. - 104 с.

23. Денисова А.А., Толомеева И.С. Мониторинг уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников. Герценовские чтения. Начальное образование. Санкт-Петербург: Издательство: ООО «ВВМ», 2013. Т. 4. № 1. С. 97-103.

24. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.

25. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Вселенная внутри тебя. - Новосибирск, 1979. – 241с.

26. Савенков А.И. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одаренный ребенок. 2003. № 2.С. 76-86.

27. Федорова Т.В. К вопросу о сущности, структуре и реализации воображения // Образование и саморазвитие (научный журнал) №1(17) 2010 г., - Казань, Центр инновационных технологий, 2010. С. 191-197.

28. Веккер Л.М. Психические процессы. – Т. 3. – Л.: Издательство ЛГУ, 1981. – 324 с.

УДК 37.08

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА: ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА

© 2016

**Федосова Ирина Валерьяновна**, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
*Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)*

**Аннотация.** Профессиональная деформация - это процесс изменения профессионального развития человека под влиянием профессиональной деятельности, в результате которого у работника появляются негативные личностные новообразования, отрицательно влияющие на продуктивность его деятельности под воздействием внутренних и внешних факторов. Процесс профессионального становления личности уже изначально на первом этапе профессионализации может сопровождаться деформациями. В рамках проведенного исследования на примере работников дошкольной образовательной организации показано, что профессиональная деформация педагога - это двусторонний противоречивый процесс вхождения и нахождения педагога в профессиональной деятельности, характеризующийся негативными и позитивными последствиями профессионализации. В качестве критериев оценки профессиональной деформации педагогов дошкольного образования рассматриваются: устойчивость осознанной профессиональной мотивации, удовлетворенность трудом воспитателя, желание заниматься своей профессиональной деятельностью, осознанность стремления к саморазвитию, желание достижения высоких профессиональных результатов, понимание необходимости заниматься профилактикой профессиональных деформаций, владение навыками саморегуляции, отсутствие симптомов эмоционального выгорания, отсутствие в поведении авторитарности, ригидности, некритичности как основных предпосылок формирования профессиональной деформации. Проведено эмпирическое исследование, которое позволило определить виды профессиональных деформаций; фазы, характеризующие изменения профессиональной деформации воспитателей; причины возникновения и признаки деструктивных личностных изменений на каждом этапе профессионализации педагогов. Результаты констатирующего этапа нашли отражение в реализации формирующего эксперимента, который представлял собой внедрение специальных условий в профессиональную деятельность педагогов некоторых дошкольных образовательных организаций. Эффективность разработанной и апробированной модели профилактики профессиональных деформаций личности педагогов подтверждена эмпирически, на основании полученных результатов исследования сформулирован ряд научно-методических рекомендаций, направленных на оптимизацию профессиональной деятельности работников дошкольного образования.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, этапы профессионального становления педагога, профессиональная деформация личности педагога, признаки и критерии профессиональной деформации личности педагога, деструктивные личностные изменения, профилактика профессиональной деформации.

# PROFESSIONAL DEFORMATION OF PEDAGOGUE'S PERSONALITY: DIAGNOSING AND PREVENTION

© 2016

**Fedosova Irina Valeryanovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor,
head of the social pedagogy and psychology department
*Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)*

**Abstract.** Professional deformation is a process of changing professional development of a person under the influence of professional activity. As a result, new negative features appear in the personality of a worker which have a bad influence on the efficiency of work under various internal and external factors. The first stage of the process of professional formation of a person may be attended by deformations already. Within the accomplished research by the example of the workers of a preschool education institution the author shows that professional deformation of pedagogues is a contradictive bilateral process of pedagogue's entering into and staying in professional activity which is characterized by positive and negative consequences of professionalization. The author considers the following criteria of preschool education pedagogues' professional deformation: stability of conscious professional motivation, taking satisfaction in the work of a kindergarten teacher, desire for being engaged in professional activity, consciousness of desire for self-development, desire for achieving excellent professional results, understanding the necessity of preventing professional deformations, having skills of self-regulation, absence of emotional burn-out symptoms, absence of authoritarian features, rigidity and noncriticality as the main preconditions for professional deformation. An empirical research has been conducted which allowed to describe types of professional deformation; stages which characterize the changes of kindergarten teachers' professional deformation; reasons of appearance and indicators of destructive personality changes on every stage of pedagogue professionalization. The results of the recital stage of research have been used during the forming experiment which implied introducing special conditions into the professional activity of the teachers of some preschool education institutions. The efficiency of worked out and tested model of preventing professional deformations of pedagogue's personality is proved empirically. Based on the research results, there has been made a number of scientific and methodological recommendations aimed at optimizing the professional activity of preschool education workers.

**Keywords:** professional activity, stages of pedagogue's professional formation, professional deformation of pedagogue's personality, indications and criteria of professional deformation of pedagogue's personality, destructive personality changes, prevention of professional deformation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Исследования последних лет (Ю.В. Коняхина [1], Н.В. Прокопцева [2], А.М. Самурганова [3] и др.) убедительно доказывают, что все педагоги любого уровня в той или иной степени, на любой стадии профессионального становления (профессиональной адаптации, профессионализации или профессионального мастерства) подвержены профессиональной деформации. С одной стороны, это обусловлено тем, что в образовании происходят глобальные изменения, которые требуют от педагога огромных усилий в изменении педагогического мышления. Это выражается в увеличении объема работы, с которыми педагоги справляются с трудом, иногда в ущерб своему здоровью. С другой стороны, многие его ресурсные возможности остаются невостребованными, так как выполнение конкретных видов труда не требует развития многообразных качеств и способностей личности. Поэтому отдельные профессионально значимые качества личности с годами трансформируются в профессионально нежелательные. В итоге у педагога проявляются педагогические деформации по-

веденческого, личностного и личностно-поведенческого характера.

Под профессиональной деформацией личности педагога на современном этапе понимается состояние, возникающее у здоровых педагогов в эмоционально напряженной атмосфере профессионального общения и характеризующееся совокупностью симптомов эмоционального, когнитивного, поведенческого и психофизического характера [4].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* В настоящее время проблема профессиональной деформации личности педагога носит междисциплинарный характер и рассматривается в педагогических, психологических, социологических и смежных науках. Профессиональные деформации, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности и меняющие профиль личности, освещены в работах С.П. Безносовой [5], Р.М. Грановской [6], Э.Ф. Зеера [7], А.К. Марковой [8], Е.И. Рогова [9] и др.

Существенный вклад в разработку проблемы внесли такие учёные-педагоги как И.Ф. Исаев [10], В.А. Сластёнин [11] и др., которые описали закономерности становления личности педагога, его педагогической культуры.

Особый интерес для нас представляют исследования А. А. Майера [12], К. Маслача [13], В.Е. Орел [14], Т.В. Форманюк [15] и др., описывающие синдром профессионального и эмоционального выгорания, как одного из направлений в изучении вопроса профессиональной деформации личности педагога.

Заслуживают внимания работы, посвященные проблеме развития стрессоустойчивости личности педагога (Г.С. Корытова [16], А.М. Куцурова [17], Ю.В. Юрченко [18] и др).

Вместе с тем, анализ современных источников по изучаемой теме показывает, что проблеме профилактики профессиональной деформации личности педагога в дошкольной образовательной организации (ДОО) уделяется недостаточное внимание. Так, проведенный обзор научных работ в данном направлении показал, что в последние годы стали появляться исследования, посвященные проблеме развития психологических защит у педагогов ДОО (Н.В. Прокопцева [2]); особенностям «эмоционального выгорания» воспитателей дошкольных образовательных организаций (К.А. Дубиницкая [19]); специфике профессиональных деформаций у педагогов дошкольных образовательных организаций при разных типах доверительных отношений (Ю.В. Селезнева [20]).

Таким образом, несмотря на значимость и результативность проведенных исследований, проблема профилактики профессиональной деформации личности педагогов ДОО остается малоизученной.

Между тем, труд воспитателя, по данным Е.А. Кобялковской, относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка воспитателя в среднем больше, чем у директоров и главных инженеров промышленных предприятий. Исследователи считают, что именно этот аспект в большей степени способствует профессиональной деформации. Помимо этого растут образовательные запросы родителей, происходит увеличение количества детей в группах, ощущается нехватка квалифицированных специалистов, наконец, происходят глобальные изменения в системе дошкольного образования – все это создает для педагога ситуацию чрезмерного эмоционального и физического напряжения, что, безусловно, отражается на ребенке. Однако, демонстрация негативных проявлений профессиональной деформации в дошкольном коллективе недопустима [21].

Потребность в профилактике профессиональной деформации личности педагога ДОО обусловлена еще и тем, что, с одной стороны, появление и развитие профессиональной деформации снижает уровень профессионализма воспитателя, с другой - высокий уровень профессионализма способствует коррекции профессиональной деформации.

Поэтому в настоящее время возникла необходимость в определении путей и условий профилактики профессиональной деформации личности педагогов дошкольной образовательной организации, а также в разработке специальной программы, предупреждающей деструктивные изменения в профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, теоретический анализ позволил нам выявить противоречия:

- между потребностью современной дошкольной образовательной практики в профессионально-продуктивных педагогах, без признаков профессиональной деформации, и неготовностью педагогов ДОО самостоятельно осуществлять профилактику профессиональных деформаций;
- между необходимостью обеспечения профилактики профессиональной деформации личности педагогов ДОО и недостаточной научной разработанностью моделей, алгоритмов, технологий для эффективного решения этой задачи;
- между поиском эффективных путей и условий профилактики профессиональной деформации личности педагогов ДОО и отсутствием специальных программ по её преодолению.

С учётом данных противоречий сформулирована проблема исследования, которая заключается в поиске, разработке и апробации условий профилактики профессиональной деформации воспитателей ДОО.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить условия профилактики профессиональной деформации личности педагога.

В начале экспериментальной работы мы предположили, что профилактика профессиональной деформации педагогов дошкольной образовательной организации будет успешной, если:

- выявить и дифференцировать причины профессиональной деформации педагогов ДОО, возникающей в процессе осуществления их педагогической деятельности;
- учесть, что профессионально-педагогическая деформация, с одной стороны, является фактором негативного влияния на профессиональную деятельность педагогов ДОО, с другой, может стать фактором стремления к её преодолению;
- создать положительный социально-психологический микроклимат в педагогическом коллективе; обеспечить повышение уровня осознания педагогами необходимости преодоления профессиональной деформации и активизации их способности к саморазвитию; организовать работу по формированию стрессоустойчивости и навыков саморегуляции педагогов;
- разработать, обосновать и реализовать целенаправленную комплексную, поэтапную программу профилактики, направленную на предупреждение и коррекцию профессиональной деформации педагогов ДОО.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были поставлены следующие задачи:

- Изучить подходы к определению понятия «профессиональная деформация личности педагога», обозначить критерии и показатели профессиональной деформации личности педагога ДОО.
- Раскрыть специфику профессиональной деятельности педагога ДОО в контексте влияния на профессиональную деформацию личности.
- Выявить и теоретически обосновать условия, при которых профилактика профессиональной деформации личности педагога ДОО будет успешной.
- Разработать и экспериментально проверить эффек-

тивность программы, направленной на профилактику и коррекцию профессиональной деформации педагогов ДОО.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- психолого-педагогические труды о профессиональном становлении личности педагога (Е.И. Исаев [10], И.А. Зимняя [22], А.К. Маркова [8] и др.);
- психологические и педагогические концепции, рассматривающие проблему профессиональной деформации личности (С.П. Безносова [5], Р.М. Грановская [6], Э.Ф. Зеер [7], А.К. Маркова [8] и др.);
- работы, раскрывающие профессиональные деструкции и деформации, возникающие в процессе выполнения профессиональной педагогической деятельности (Л.М. Митина [23], Н.Б. Москвина [24], А.Л. Свенцицкий [25], Э.Э. Сыманюк [26], И.В. Холоднова [27], Е.В. Юрченко [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;
- методы количественной и качественной обработки данных исследования.

Экспериментальной базой исследования стали два муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждения г.Ангарска Иркутской области. В исследовании приняли участие 40 педагогов с разной длительностью профессиональной деятельности (все лица женского пола). В экспериментальную и контрольную группы вошло по 20 человек.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Экспериментальная работа состояла из трех взаимосвязанных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На этапе констатирующего эксперимента выявлялся уровень профессиональной деформации педагогов ДОО. В ходе формирующего этапа была апробирована модель профилактики профессиональных деформаций для участвующих в эксперименте педагогов. Целью контрольного эксперимента явилось определение уровня эффективности проведенной коррекционно - развивающей работы. Раскроем методику проведения констатирующего этапа исследования. Его цель - выявить признаки и уровни профессиональной деформации у педагогов дошкольной образовательной организации. Работа проводилась нами в соответствии с ранее определёнными критериями и показателями: мотивационный компонент (устойчивость осознанной профессиональной мотивации, удовлетворенность трудом воспитателя, желание заниматься своей профессиональной деятельностью); когнитивный компонент (осознанность стремления к саморазвитию, желание достижения высоких профессиональных результатов, понимание необходимости заниматься профилактикой профессиональных деформаций); поведенческий компонент (владение навыками саморегуляции, отсутствие симптомов эмоционального выгорания, отсутствие в поведении авторитарности, ригидности, некритичности как основных предпосылок формирования профессиональной деформации). В качестве диагностического инструментария были использованы: методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана), методика «Оценка уровня готовности педагога к развитию» (В.И.Зверева, Н.В. Немова), методика «Профессиональные деформации и я» (С.П. Андреев), методика «Осознание педагогами необходимости владения навыками саморегуляции. Самооценка навыков саморегуляции» (Т.Ф.Белоусова, Е.В. Бондаревская), методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко), методика диагностики профессиональной деформации личности педагога (В.Е. Орел, С.П. Андреев). Кроме того, был задействован метод изучения и анализа педагогической документации.

На основании данных диагностики по выделенным критериям мы обобщили все полученные материалы и распределили испытуемых по трем уровням профессиональной деформации: конструктивно-прогрессивный, инструментально-нестабильный, деструктивно-регрессивный. К конструктивно-прогрессивному мы отнесли 20% педагогов экспериментальной группы и 15% контрольной группы. У педагогов этой группы наблюдается устойчивая внутренняя и осознанная профессиональная мотивация (мотивация профессиональных достижений, мотивация самоактуализации), педагоги с желанием занимаются профессиональной деятельностью, они удовлетворены своим трудом. У работников ДОО сформирована высокая осознанность и качество знаний об успехах в профессии; отмечается реальное достижение высоких профессиональных результатов, адекватный выбор и реализация индивидуального пути профессионального саморазвития. Они понимают необходимость заниматься профилактикой профессиональных деформаций, у них сформированы навыки саморегуляции и ярко выражена потребность в дальнейшем ее совершенствовании. У педагогов отсутствуют симптомы эмоционального выгорания и показатели, определяющие формирование профессиональной деформации: авторитарность, ригидность, некритичность.

К инструментально-нестабильному уровню профессиональной деформации мы отнесли 60% педагогов экспериментальной группы и 55% контрольной группы. Для педагогов этого уровня характерна внешняя, но неосознанная профессиональная мотивация, ориентированная главным образом на достижение производственных показателей, изменяемое желание то заниматься, то не заниматься профессиональной деятельностью, частичное удовлетворение своим трудом. У педагогов сформированы неосознанные знания о достижении успехов в профессии, неумение соизмерять задачи достижений в профессиональной деятельности и сохранении личности профессионала. Педагоги недостаточно понимают необходимость заниматься профилактикой профессиональных деформаций. Но при этом у них частично сформированы навыки саморегуляции и слабо выражена потребность в дальнейшем ее совершенствовании. Характерно присутствие единичных симптомов эмоционального выгорания и частичное присутствие основных показателей, определяющих формирование профессиональной деформации: или авторитарность, или ригидность, или некритичность. Или сочетание этих симптомов.

К деструктивно-регрессивному уровню профессиональной деформации было отнесено 20% педагогов экспериментальной группы и 30% контрольной группы. Педагоги этого уровня характеризуются неустойчивой и неосознанной профессиональной мотивацией, отсутствием желания заниматься профессиональной деятельностью, есть неизменное желание сменить ее, отмечается неудовлетворенность своим трудом. У воспитателей нет понимания необходимости заниматься профилактикой профессиональных деформаций. У них не сформированы навыки саморегуляции и не выражена потребность в дальнейшем в ее совершенствовании. Педагоги характеризуются наличием всех или большинства симптомов эмоционального выгорания, а также сформированностью основных показателей, определяющих формирование профессиональной деформации: авторитарности, ригидности, некритичности. Полученные результаты констатирующего эксперимента убедительно продемонстрировали необходимость организации специальной работы, направленной на профилактику профессиональных деформаций педагогов ДОО, в связи с чем был организован формирующий этап исследовательской работы.

Целью формирующего этапа - профилактика и преодоление профессиональной деформации личности педагогов дошкольной образовательной организации. Для этого в рамках формирующего эксперимента были поставлены следующие задачи:

- разработать модель профилактики профессиональной деформации личности педагогов ДОО;
- на основе модели составить и реализовать программу профилактики профессиональной деформации личности педагогов ДОО;
- выявить эффективность проведенной работы с педагогами.

Приоритетной целью нашей модели мы определили создание условий, направленных на предупреждение профессиональной деформации педагогов ДОО. Это подвело нас к идее создания именно концентрической модели, в которой каждый концентр соответствует определенному этапу. Методологическую основу модели составил личностно-деятельностный подход А.Н. Леонтьева [26]. На основании этого подхода структура модели была построена следующим образом. Подготовительный этап. Цель этапа: изучение опыта и разработка программы с целью создания условий, направленных на предупреждение профессиональной деформации педагогов ДОО. Содержание работы: разработка программы и плана работы, определение целей, задач, тематики, форм и содержания встреч с педагогами, выработка принципов организации работы.

Основной этап. Цель этапа: реализация программы и условий, направленных на предупреждение профессиональной деформации педагогов ДОО. Содержание работы данного этапа реализовывалось через концентры, совпадающие с условиями, выделенными нами в гипотезе:

1 концентр (мотивационный) - формирование мотивации деятельности педагогов через создание положительного социально-психологического микроклимата в коллективе. Реализация содержания этого концентра была эффективна с использованием следующих форм: тренингов, деловых игр, семинаров-практикумов. На данном этапе у педагогов повышались следующие показатели эффективной профессиональной деятельности: удовлетворенность трудом воспитателя, осознание профессиональной мотивации, желание заниматься своей профессиональной деятельностью, сплоченность и организованность членов коллектива; мажорное, жизнеутверждающее настроение в коллективе.

2 концентр (когнитивный) – повышение уровня осознания педагогами необходимости преодоления профессиональной деформации и активизация их способности к саморазвитию. Реализация содержания данного концентра обеспечивалась с помощью следующих форм: тренингов, деловых игр, семинаров-практикумов. Целенаправленная работа обеспечивала положительную динамику в развитии таких показателей преодоления профессиональной деформации, как стремление к саморазвитию педагога, наличие желания достигать высоких профессиональных результатов, понимание необходимости заниматься профилактикой профессиональных деформаций.

3 концентр (поведенческий) - формирование стрессоустойчивости и навыков саморегуляции педагогов. Реализация содержания этого концентра была обеспечена сочетанием использования следующих форм: тренингов, мини-лекций как составной части тренингов. В рамках данного концентра у педагогов были сформированы следующие показатели эффективной профессиональной деятельности: стремление к саморазвитию педагога, наличие желания достигать высоких профессиональных результатов, понимание необходимости заниматься профилактикой профессиональных деформаций. Все три концентра были взаимосвязаны между собой.

Итоговый этап. Цель этапа: анализ результатов внедрения программы, направленной на профилактику профессиональной деформации. Содержание работы: проведение анкетирования; подведение итогов работы; изучение и сравнительный анализ полученных результатов (до и после внедрения программы). В качестве идеального результата мы рассматривали отсутствие симптомов профессиональной деформации педагогов, овладение умениями преодолевать их самостоятельно.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* С целью проверки результативности разработанной модели по окончании формирующего этапа был проведен контрольный эксперимент и сравнительный анализ уровня профессиональных деформаций педагогов, который позволил нам сделать следующие выводы. Существенно понизился уровень профессиональных деформаций педагогов ДОО в экспериментальной группе, тогда как в контрольной результаты изменились незначительно: к инструментально-нестабильному уровню мы отнесли 25% (5 чел.) педагогов экспериментальной группы (ранее 60% (12 чел.) и 60% (12 чел.) контрольной группы (ранее 55% -11 чел.). К деструктивно - регрессивному уровню было отнесено 5% (1 чел.) педагогов экспериментальной группы (ранее 25% - 5 чел.) и 25% (5 чел.) контрольной группы (ранее 30% - 6 чел.), к конструктивно-прогрессивному уровню мы отнесли 65% (13 чел.) педагогов экспериментальной группы (ранее 20% - 5 чел.) и 15% контрольной группы (результат не изменился).

Таким образом, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволил нам сделать следующие выводы:

- в результате внедрения экспериментальной модели и программы профилактики профессиональных деформаций педагогов ДОО произошли позитивные изменения по каждому из критериев оценки профессиональных деформаций;
- наметилась положительная динамика в овладении педагогами навыками саморегуляции и профилактики стресса, как эффективных способов профилактики профессиональных деформаций;
- апробация экспериментальной программы подтвердила эффективность и результативность созданных нами условий, направленных на профилактику профессиональных деформаций педагогов ДОО.

Теоретические выводы и прикладные результаты исследования определяют перспективы дальнейших исследований феномена «профессиональная деформация личности педагога». Эти перспективы связаны в первую очередь с углубленным изучением причин, динамики проявления разных видов деформаций; исследованием особенностей образования деструктивных личностных изменений у различных специалистов сферы образования, связанных со спецификой их педагогического труда [28]. Представляется перспективным также дальнейшая разработка методов и средств вторичной профилактики проявления профессиональных деформаций у педагогов, обусловленных их индивидуальными особенностями и влиянием профессиональной среды.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коняхина Ю.В. Теоретические аспекты вопроса о профессиональной деформации личности педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Byandsearch%3Bweb%3B%3B&text=&etext=581.dp0gR
2. Прокопцева Н.В. Психолого-педагогические условия профилактики профессиональной деформации педагога: дис... канд. пед. наук. М., 2010. 182 с.
3. Самурганова А.М. Предупреждение и коррекция профессиональной деформации учителя в современной школе России: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2009. 22 с.
4. Павлова Л.С. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности учителя: на примере учителя средней школы: дис ... канд. психол. наук.

Тверь, 2011. 249 с.
5. Безносова С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272с.
6. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. 2-е изд., испр. и доп. Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1998. 564с.
7. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 28-36.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Академия, 2006. 308 с.
9. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: ВЛАДОС, 1998. 494 с.
10. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57-65.
11. Сластенин В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах // Известия РАО. 2000. № 3. С. 73-79.
12. Майер А.А. Особенности профессиональных затруднений педагогов в процессе подготовки детей к школе // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 3. С. 76-81.
13. Маслач К. Практикум по социальной психологии. Питер. 2001. 528 с.
14. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 330 с.
15. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителей // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 54-67.
16. Корытова Г.С. Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin).Томск: Издательство ТГПУ. 2014. №1 (142). С 13-18.
17. Куцурова А.М. Феноменология профессиональной деформации педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: http: //www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/X/uch_2008_X_00020.pdf
18. Юрченко Е.В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога: дис… канд. пед. наук. Уссурийск, 2000.
19. Дубиницкая К.А. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений: дис... канд. психол. наук. Москва, 2011. 172 с.
20. Селезнева Ю.В. Особенности профессиональных деформаций у педагогов дошкольных образовательных организаций при разных типах доверительных отношений: дис... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2014. 203 с.
21. Кобялковская Е.А. Психологические особенности профессионального развития личности педагогов ДОУ в связи с выраженностью потребности в самореализации: автореф. дис... канд. псих. наук. Пермь, 2006. 21 с.
22. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Академия, 1999. 235с.
23. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 315 с.
24. Москвина Н.Б. Минимизация личностно-профессиональных деформаций педагогов // Педагогика. 2005. № 5. С.46-54.
25. Свенцицкий А.Л. Личность в производственном коллективе. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. 336 с.
26. Сыманюк Э.Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов // Мир психологии. 2002. №4. С. 194-203.
27. Холоднова И.В. Организационно-педагогические условия преодоления профессиональных деформаций преподавателей среднего специального учебного заведения: дис.... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 278 с.
28. 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

# РОЛЬ И МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ И КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА» В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

© 2016

**Филимонова Ольга Сергеевна**, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественнонаучных дисциплин
*Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского, Смоленск (Россия)*

**Аннотация.** Развитие новых отраслей промышленности, необходимость совершенствования технологий в современном мире выводит престиж инженерно-технических специальностей на первое место. Одной из наиболее распространенных профессий сегодня становится инженер. В связи с этим особое внимание в системе Российского образования уделяется подготовке специалистов в данном направлении. В перечне изучаемых дисциплин высших технических учебных заведений можно выделить целый комплекс предметов, обучающих основным умениям инженера. К одной из них относится дисциплина «Инженерная и компьютерная графика». В статье рассматривается место дисциплины в системе военного образования. В результате изучения курса инженерной и компьютерной графики будущий инженер получает знания построения чертежа, умения чтения и составления графической и текстовой конструкторской документации в соответствии с требованиями стандартов, умения применять полученные знания и навыки на практике. Обосновывается необходимость формирования графической грамотности у курсантов, приобретения умений разрабатывать различные чертежи как вручную, так и с использованием информационных технологий. Описываются особенности построения образовательного процесса на кафедре естественнонаучных дисциплин Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского города Смоленска. Рассматриваются возникающие трудности при изучении инженерной и компьютерной графики и пути их преодоления. На основании изложенного делается заключение, что знания, умения и навыки, приобретенные в ходе изучения курса дисциплины, необходимы для изучения специальных технических дисциплин, а также в последующей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова**: военное образование, техническая подготовка, инженерные специальности, естественнонаучные дисциплины, инженерная и компьютерная графика.

# ROLE AND PLACE OF DISCIPLINE «ENGINEERING AND COMPUTER GRAPHICS» IN TRAINING OF MILITARY EXPERTS

© 2016

**Filimonova Olga Sergeevna,** candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the chair natural sciences
*Academy of Military air defense the Armed Forces Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky, Smolensk (Russia)*

**Abstract.** Development of new industries, need of improvement of technologies for the modern world brings prestige of technical specialties to the first place. The engineer becomes one of the most widespread professions today. In this regard the special attention in system of Russian education is paid to training of specialists in this direction. In the list of the studied disciplines of the highest technical educational institutions it is possible to allocate the whole complex of the objects training to basic skills of the engineer. The discipline “Engineering and computer graphics” concerns to one of them. In article the place of discipline in system of military education is considered. As a result of studying of a course of engineering and computer graphics future engineer gains knowledge of creation of the drawing, ability of reading and drawing up graphic and text design documentation according to requirements of standards, abilities to put the gained knowledge and skills into practice. Need of formation of graphic literacy at cadets, acquisitions of abilities to develop various drawings as manually, and with use of information technologies is proved. Features of creation of educational process at department of natural-science disciplines of Military academy of army antiaircraft defense of Armed Forces of the Russian Federation of Marshall of the Soviet Union of A.M. Vasilevsky of the city of Smolensk are described. The arising difficulties when studying engineering and computer graphics and a way of their overcoming are considered. On the basis of stated the conclusion becomes that knowledge, the skills acquired during studying of a course of discipline are necessary for studying of special technical disciplines, and also in the follow-up professional activity.

**Keywords:** military education, technical training, engineering specialties, natural-science disciplines, engineering and computer graphics.

Военное образование, существующее в России более трех веков, во все времена имело особый статус, вызывало и вызывает уважение. Система высшего военного образования, подготовка офицерских кадров является, безусловно, фундаментом Вооружённых Сил, который должен быть надёжным, прочным, отвечающим требованиям времени и рассчитанным на перспективу.

Военные учебные заведения России традиционно известны высочайшим уровнем подготовки офицерского состава. Дипломы российских военных учебных учреждений, высокий уровень образовательных программ и подготовки специалистов военного профиля хорошо известны и высоко ценятся во всем мире.

Военный вуз не ограничивает свою обучающую программу лишь военным направлением, перечень специальностей, довольно обширен, не смотря на то, что существует определенная линия, связанная напрямую с родом войск, к которым учебное заведение относится. Таким образом, происходит подготовка как по узконаправленным специальностям, как например: специалист-техник, специалист по математическому обеспечению исследований вооружения, специалист применения сил гражданской защиты и т.д., так и других профессионалов своей области – врачей, ученых офицеров специализирующихся на математике, юриспруденции, инженерии и т.д.

Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского – высшее военно-учебное заведение Вооруженных Сил Российской Федерации, предназначенное для подготовки офицерских кадров для соединений, воинских частей и подразделений ПВО Сухопутных войск, ВДВ, береговых войск ВМФ и других силовых ведомств и министерств Российской Федерации.

Академия является ведущим вузом Министерства обороны, осуществляющим подготовку офицерских кадров войсковой ПВО ВС РФ командно-инженерного профиля с полной военно-специальной подготовкой и кадровых сержантов с технической военной подготовкой базового уровня по программам среднего профессионального образования.

Целью научной работы в академии является [1].

- качественная подготовка научных и научно-педаго-

гических кадров;

- развития и подготовки к применению соединений и воинских частей войсковой ПВО Вооруженных сил Российской Федерации;

- совершенствование оперативной и боевой подготовки соединений, частей и подразделений войсковой ПВО;

- определение характера, содержания, объема задач, решаемых подразделениями войсковой ПВО в основных видах боя;

- разработку основных требований к их организационной структуре и комплектам ВВТ;

- совершенствование подготовки подразделений войсковой ПВО Вооруженных сил Российской Федерации.

Основу фундаментальных знаний в высшей военной профессиональной школе традиционно составляют естественнонаучные дисциплины. Не снижая значение гуманитарных, профессиональных и специальных дисциплин, считаем, что в процессе формирования ключевых компетенций будущего военного специалиста, изучение естественнонаучных дисциплин имеет особое значение. Научные методы, лежащие в основе естественных наук, продемонстрировали за последние время высокую эффективность в создании новых знаний и развитии технологий, в результате чего, знакомство с их основами стало необходимым признаком образованности любого современного человека.

Учебная деятельность по приобретению знаний, умений и навыков в данном направлении в академии ведется на кафедре естественнонаучных дисциплин.

Кафедра производит учебную деятельность по следующим дисциплинам: «Математика», «Физика» и «Инженерная и компьютерная графика».

Среди дисциплин, закладывающих фундамент инженерно-технического образования, «Инженерная и компьютерная графика» занимает особое место. Целью дисциплины является непосредственно обучение курсантов работе с различной по виду и содержанию графической информацией, основам графического представления информации, методам графического моделирования геометрических объектов, правилам разработки и оформления конструкторской документации, графических моделей явлений и процессов [2].

Графическая подготовка направлена на формирование графической компетенции курсантов, способствующей осознанному пониманию конструктивно-технических и функциональных характеристик технических объектов в решении профессиональных задач, свободному владению конструкторской документацией и ее применению в профессиональной деятельности, а также обеспечивающей саморазвитие личности будущего военного специалиста, ее ценностную ориентацию [3, 4].

Задача дисциплины:

– изучение способов получения определенных графических моделей пространства, основанных на ортогональном проецировании и умение решать на этих моделях задачи, связанные пространственными формами и отношениями;

- овладение знаниями построения чертежа, умениями читать и составлять графическую и текстовую конструкторскую документацию в соответствии с требованиями нормативных документов, государственных стандартов ЕСКД;

- знакомство с понятием компьютерной графики, геометрического моделирования, графическими объектами, с современными интерактивными графическими системами для решения задач автоматизации чертежно-графических работ [5, 6].

Дисциплина включает в себя три основные составляющие:

- геометрический базис технического образования (начертательная геометрия);

- стандарты ЕСКД (законы формирования и оформления чертежной конструкторской документации);

- компьютерная графика (методы создания и визуализации электронных образов объектов и выпуска, соответствующих им конструкторских документов).

Перед преподавателями кафедры естественнонаучных дисциплин встала весьма сложная задача подготовки курсантов к восприятию и освоению дисциплины «Инженерная и компьютерная графика». Это вызвано тем, в прошлом, определенная часть геометрического базиса закладывалась в средней школе при изучении планиметрии и стереометрии, базовые стандарты ЕСКД – в школьной дисциплине черчение.

Сегодня, геометрия практически не изучается, а дисциплина черчение просто ликвидирована. К тому же рабочие программы по ГОС и ФГОС высшего образования по дисциплинам «Инженерная графика» и «Инженерная и компьютерная графика» имеют серьезные сокращения времени изучения указанных разделов.

Соответственно, у сегодняшних курсантов-первокурсников отсутствуют основные теоретические знания, умения и навыки графической деятельности, которые формировались ранее в общеобразовательной школе на дисциплине «Черчение».

Таким образом, возникает противоречие между уровнем графической подготовленности курсантов и обеспечением восприятия и усвоения учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика».

Для разрешения этого противоречия потребовался поиск наиболее эффективных путей организации образовательного процесса [7, 8, 9].

Во-первых, необходимо выравнивание имеющихся знаний курсантов, получение ими основ для изучения новой дисциплины, что возможно в процессе правильно организованной самостоятельной работы [10].

Для организации самостоятельной деятельности, ускорения процесса усвоения учебного материала и его эффективности кафедрой рекомендован ряд учебных пособий по дисциплине, разработанных преподавателями кафедры.

Следующий этап обучения более традиционен для вуза: на лекциях курсанты получают новый учебный материал, на практических занятиях формируют умения и навыки использования этого материала.

Использование современных технологий на занятиях позволяет не только упростить процесс восприятия достаточно сложно технической дисциплины, но и является средством реализации требований, предъявляемых государством. Так, согласно статье 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства…» [11].

Лекционные занятия проходят в аудиториях, оснащенных мультимедийным оборудованием с использованием разработанного на кафедре комплекса наглядных материалов: интерактивных презентаций, анимированных слайдов, 3D моделей (рисунки 1, 2).

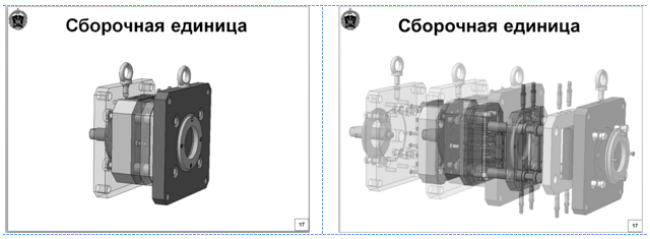


Рисунок 1 – Пример интерактивного слайда

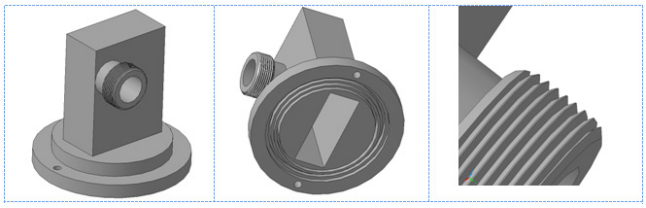

Рисунок 2 – Пример 3D модели, выполненной посредством компьютерной графики

Практические занятия проходят в специально оборудованных для графической работы аудиториях.

Процесс освоения инженерной и компьютерной графики построен в сочетании ручного и компьютерного выполнения чертежей. В результате основными инструментами для курсанта становятся карандаш, линейка и компьютер. При этом в инженерной графике осваивают способы и правила построения изображений с помощью карандаша, а в компьютерной графике одновременно осваивают базовые приемы и интерфейс программы в системе КОМПАС-3D [12, 13, 14].

В начале семестра на практических занятиях отработка каждой темы происходит с решения подготовительных задач, затем курсантам выдаются индивидуальные задачи, которые выполняются после подробного инструктажа преподавателя и установки определенного алгоритма выполнения работы (рисунок 3).

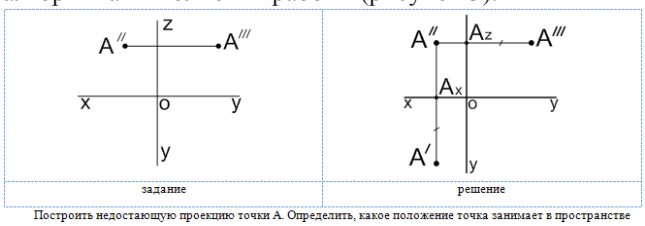


Рисунок 3 – Пример выполнения графической задачи

К середине семестра становится возможным выполнение расчетно-графической работы (рисунок 4), формирующей начальную грамотность и культуру ручной подачи чертежа с использованием умений по применению знаний в практической деятельности. Проводится защита выполненных графических работ.

Рисунок 4 – Пример выполнения расчетно-графической работы

После изучения первой темы самостоятельная работа курсантов подразумевает их подготовку к защите расчетно-графических работ, а также завершению работы над текущим чертежом.

В течение учебного года курсанты выполняют подшивку, состоящую из пяти расчетно-графических работ, каждая из которых является итогом изучения определенной темы дисциплины.

Следующий этап освоения дисциплины происходит на базе средств программного обеспечения. Компьютерная графика формирует навыки работы с пакетом чертежной программы Компас-3D. На занятиях курсанты изучают методы компьютерного выполнения чертежей, формируют навыки способов автоматизированной разработки графической конструкторской документации, автоматизированного проектирования чертежей с использованием графических баз данных.

Прочность приобретенных теоретических знаний и практических умений проверяется на зачете с оценкой.

Таким образом, происходит комплексное, разностороннее обучение дисциплине «Инженерная и компьютерная графика». К концу учебного года у курсантов развиваются пространственные представления, мышление, умение самостоятельно выбирать пути решения задач, формируется начальная графическая грамотность. Происходит не только усвоение знаний, но и овладение умением самостоятельно строить свою деятельность, искать и находить рациональные способы и решения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Приказ Министра обороны РФ от 15.09.2014 N 670 (ред. от 18.01.2016) «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Афонина Е.В. Особенности преподавания графо-геометрических дисциплин в техническом вузе // Вестник Брянского государственного технического университета. 2007. № 2 (14). С. 88-91.
3. Сакулина Ю.В., Рожина И.В. Компьютерная графика как средство формирования профессиональных компетенций // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 76-80.
4. Гулин В.В., Федоров О.В. Роль компьютерной графики в подготовке инженера. Электронный ресурс (режим доступа): http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/9213/1/2007 Роль компьютерной графики.pdf.
5. Покровская М.В. Инженерная графика: панорамный взгляд (научно-педагогическое исследование. М.: Изд-во «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов», 1999. 137 с.
6. Романычева Э.Т. Учебно-методический комплекс «Инженерная и компьютерная графика» на базе электронных средств обучения. URL: http://fan5.ru/fan5-docx/doc-139623.php.
7. Арапов В.М. Выбор методов обучения инженерной графике при реализации ФГОС для бакалавров. Электронный ресурс (режим доступа): http://do.gendocs.ru/docs/index-9187.html?page=9.
8. Ваганова О.И. Технология разработки содержания профессионально-педагогического образования// Современные исследования социальных проблем: электронный журнал. 2014. №8. URL:http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/820145.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под редакцией Е.С. Полат. М.: «Академия», 2005. 272 с.
10. Кучукова Т.В. Особенности построения учебного процесса при преподавании чертежно-графических дисциплин // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2015. № 9.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
12. Чернякова Т.В. Методика обучения компьютерной графике студентов вуза. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. – Екатеринбург. – 201 с.

13. Ошкина Л.М. Особенности преподавания дисциплины «Компьютерная графика» на современном этапе. URL:http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf9/s16.pdf.

14. Шапрова Г.Г. Дидактические основы построения курса компьютерной графики как самостоятельной дисциплины: Автор. дис. ... д-ра пед. Наук. Алматы, 2010. 29 с.

15. Загвязинский В. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2001. 187 с.

УДК 371.333

# ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РАБОТЫ СО СМЫСЛАМИ

© 2016

**Фомин Максим Сергеевич,** кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры «Базовой подготовки»
*Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск (Россия)*

**Аннотация.** Настоящая статья рассматривает видеоматериал – фильмы, видеоролики, телепрограммы – как средство активизации памяти человека и погружения его сознания в философские вопросы и проблемы. Использование его в образовательных целях на занятиях в колледжах или университетах позволяет преподавателю активизировать учебный процесс за счет преодоления стереотипного восприятия студентами мировоззренческих предметов (например, философия, обществознание, культурология) как скучных, оторванных от реальной жизни. Реализация данной задачи обеспечивается не автоматически: демонстрация того или иного видеоматериала сама по себе не активизирует мыслительный процесс. Преподаватель должен уметь органически встраивать его в материал своих занятий, что, по факту, оказывается сложной творческой проблемой. Видеоматериал должен коснуться души обучаемого. Для того чтобы это состоялось, преподаватель должен знать и понимать сущностную особенность памяти человека: воспоминание может быть не только положительной или отрицательной эмоцией, но поводом к переосмыслению прошедшего с позиции настоящего. В этом смысле ранее увиденное (видеоматериал) может предстать мощным толчком к новому размышлению. Атмосфера колледжа или университета оказывается объективным внешним стимулятором такового процесса.

**Ключевые слова:** видеоматериал, память, будущее, образовательный процесс, ностальгия, сознание, мировоззрение, образование

# THE VIDEOMATERIAL AS A AS A SOURCE OF ACTIVATION OF THE WORK WITH THE SENSES

© 2016

**Fomin Maxim Sergeevich**, candidate of pedagogical sciences, the lecturer of the chair «Basic training»
*Novosibirsk State University of Economics & Management, Novosibirsk (Russia)*

**Abstract.** The article considers the videomaterial – films, videoclip, TV-programs – as a source of activation of the memory of a man & a source of diving his consciousness into philosophical questions & problems. The use of it in educational aims in colleges & universities gives the teacher the opportunity to activate the study process by means of overcoming students' stereotypical perception of Weltanschauung subjects (e.g. philosophy, social studies, culturology) as boring & far from real life study. The fulfillment of this task achieves not automatically: the showing students this or that videomaterial doesn't activate the thinking process itself. The teacher ought to integrate it into the material of his lessons skillfully, which is a difficult creative problem in fact. The videomaterial must touch student' soul. For it to become a reality the teacher must know & understand the essence of human memory: memorizing could be not only a positive or a negative emotion, but the cause to think over again the past from the point of view of now. In this opinion the video seen could turn a strong push to a new meditation. The atmosphere of a college or an university turns out to be an objective external stimulator of such a process.

**Key words**. videomaterial, memory, future, educational process, nostalgia, consciousness, Weltanschauung, education

Преподавание философии, а точнее и правильнее сказать – раскрытие и погружение сознания человека в мир ее идей и краеугольных, неудобных (вводящих сознание в состояние когнитивного и смыслового диссонанса) вопросов, по факту, оказывается очень сложным делом: задачей является преодоление устойчивой и априорной позиции современника, студента в частности, в том, что философия – это много и ни о чем, а, значит, она есть никчемная и неважная сфера знания и жизни, заставляющая, еще испытывать и состояние духовного (как противоположность физического) дискомфорта.

Такого рода убеждение «исключительно положительно» сказывается и на желании приобщиться к действительной, а не «ширпотребной» мудрости, и, как следствие, на качестве современного общества – его мировоззренческих интересах, доминантах и предпочтениях, каковыми сегодня, к сожалению, оказываются сиюминутные личные потребительские настроения и устремления.

Действительная драматичность ситуации обусловливается тем, что они развиваются на фоне наличия у современника некоторых, но все отдаляющихся, представлений о чем-то высоком-вечном, пребывающих в размытом, контурно-штриховом исполнении, что, однако, не мешает им быть неким оправдывающим алиби-фактором: неполное отсутствие не позволяет засвидетельствовать самому себе и окружающим свою опустошенность, что несколько успокаивает и позволяет двигаться дальше … выбранным курсом.

Здесь исключительно важно подчеркнуть, что сказанное не является очередным уныло-печальным сетованием на неугодное настоящее, оборачивающееся, в, конечном итоге, тотальным пессимизмом, поиском и указанием, кроме себя, естественно, виноватых в таком положении дел.

Проблема, как представляется, состоит в вольном и невольном поступательном принятии современником некогда немыслимого, в вымывании таким образом из фундаментальных понятий их концептуальных вех, при одновременном и постепенном их разбавлении принципиально иным содержанием, что означает сущностную трансформацию и перверсию.

В конечном итоге все это приводит и оставляет только внешнюю форму без содержания: узнаваемая всеми оболочка перестает обладать значением общим для всех. Понятно, что в случае достижения максимального показателя, возникнет максимальное отчуждение и между людьми, и в обществе в целом, что не предвещает ничего хорошего.

Представляется, что философия как предмет образовательного цикла мировоззренческой направленности, во-первых, способна актуализировать данную проблематику, а, во-вторых, должна предстать источником «информации к размышлению», к которому сможет обращаться ищущий человек, нуждающийся в верификации вырабатываемых им вариантов реализации актуального настоящего.

Нужна она еще потому, что человек всегда и постоянно оглядывается назад, припоминая уже свершившееся. И в этом видится ключ к двери из противоречивой ситуации, о которой говорилось выше, который, при этом, однако, может также провернуть ригель замка и в точку невозврата, но тогда без слесарной – хирургической – операции уже не обойтись.

В контексте сказанного примечательной и одновременно доказательной является следующая мысль А.С. Панарина. В своем труде «Православная цивилизация» он, в частности, писал: «Христианское сознание не оптимистично, в банальном смысле метафизики прогрессизма, а ностальгично – оно характеризуется страстным томлением по состоянию, предшествующему грехопадению. «…» Добро было вначале, и оно оказалось по-

руганным в истории мира; его права должны быть восстановлены, а мир возвращен к добру» [2, с. 463].

Емко и метко подобранное выражение «страстным томлением», отнесенное ученым к сознанию человека, однозначно снимает возможный укор современнику в пустом сетовании на реальность: во внешних действиях и словах, порой, действительно, явствует стон и нытье, однако, внутренняя причина заключается именно в томлении, ведь томление наличествует тогда, когда путь, вожделенные ценности имеют (или по тем или иным причинам стали таковыми) контурно-штриховое исполнение. Это еще один аргумент в пользу необходимости философии: факт ее присутствия в жизни человека не позволяет чаше весов склониться в сторону пустого нытья.

Представляется, что одним из направлений построения концептуальной работы по реализации образовательных и просветительских задач, которые ставятся перед философией как предметом, является сосредоточение внимания и профессионально-творческое оперирование субъектом педагогической деятельности способностью и склонностью человека к памятованию. Понятно, что речь идет об обучаемых, в частности, студентах колледжей и вузов. Целью, а одновременно и проявлением мастерства преподавателя, явятся следующее:

во-первых, ненасильственное и опосредованное координирование потока припоминания, инициирующегося фактом приобщения человека к сфере философских идей, проблем и вопросов;

во-вторых – инициация (такого же рода и характера) процесса переосмысления вновь представшего старого, уже знакомого смыслового массива идей, проблем и вопросов;

в-третьих, что является именно фигурой высшего пилотажа, – закладка в сознание человека, оказавшегося в орбите влияния преподавателя-философа, таких воспламеняющих, напрягающих сознание картин, аллегорий, смыслов, которые, в свою очередь, могли бы реализовать первые две задачи.

Достижение обозначенных задач обеспечивается определенными дидактическими средствами, одним из которых является видеоматериал, значение и роль которого в процессе погружения в философскую бездну, необходимо рассмотреть далее.

Речь идет о художественных и документальных фильмах, телепрограммах, новостных роликах и мультфильмах, демонстрируемых аудитории как в целом, так и сокращенном (нарезка смысловых фрагментов) виде, способных влиять на сознание и мотивацию обучаемых.

Очевидно, что видеоматериал не должен быть средством «заполнить паузу» учебного занятия и способом «съедания» аудиторного времени. Это не обсуждается. Важно осмыслить причину концептуального влияния на сознание адресата философского мэссэджа, посылаемого видеоматериалом.

Обстоятельством, проливающим свет на логику процесса, является то, что «инволюция (а не эволюция!) мира, наблюдаемая после грехопадения, – факт, существующий лишь для такого сознания, которое помнит иное, лучшее состояние мира и может судить о существующем состоянии с известной памятной ему высоты. Православное сознание является именно памятующим сознанием. А памятующее сознание не может бездействовать: наблюдаемая инволюция мира воспринимается им как вызова, на который необходимо ответить» [2, с.465].

Не этим ли объясняется успешное (судя по охвату и продолжительности темы) обращение и использование современным бизнесом, вызывающей у современников ностальгию, товаров-образов, символов советской эпохи, начиная школьной формой, заканчивая продажей разливного пива в стеклянные 2-3 литровые банки с пластмассовой крышкой?

Понятно, что это потребительский уровень. Однако, судя по количеству, а главное – стоимости – рекламы современных товаров, доля маркетинга в цене реализации, составляет изрядную часть, являющуюся, фактически, воздухом, т.е. имиджем, стилем, симулякром.

Он не менее важен уровня идей и смыслов, в толще которых также витают, ищут и ждут прикрепления к реальности и реализации, зачастую, глубоко непродуманные, но эмоциональные окрашенные, ностальгические мотивы и *томления*: от социальной справедливости в форме бесплатности образования и медицины, до сильной руки тов. Сталина, которой не хватает для наведения порядка.

На вопрос о связи сказанного с погружением в философию посредством видеоматериала следует сказать следующее.

Подбираемые и используемые субъектом педагогической деятельности ролики, способны облегчить и сделать его работу в целом более эффективной благодаря тому, что они могут возбудить в сознании адресата тот самый вызов, на который важно и нужно ответить, ответить лично.

Причина кроется в том, что одно дело – посмотреть фильм или отыскать тематический ролик в сети в качестве, если не развлечения, то отвлечения от каждодневной суеты, что имеет место в большинстве случаев сегодня.

Важно подчеркнуть, что элемент и факт проблематизации присутствует и в данном случае: сознание, мысль хочет работать. И работает. Однако решающее значение в его деятельности будет иметь общий тренд, а значит и контент, вкладываемый в видео (фильм, клип, шоу) текст (в философском понимании термина), который и будет вести сознание и мысли человека либо путем развлечения (entertainment), либо путем интенсивного напряжения.

Совершенно другое дело – столкнуться, не ожидая того, с известным или же неизвестным сюжетом в рамках целенаправленно посещаемых занятий в образовательной организации того или иного уровня (колледж, вуз), на которых волей-неволей придется *припомнить*, *задуматься* и *передумать* снова с позиции сегодняшнего дня то, что до данного момента пребывало в идейно-смысловом пассиве сознания.

Целью преподавателя является так встроить в содержание программы, плановых занятий наглядный видеоматериал, чтобы он оказался способным сгенерировать внутренний вызов, на который захочется ответить из-за рождающегося «страстного неприятия действительности от имени более высокого духовного идеала» [2, с. 467].

Первоначальная опора на эмоциональную по сути ностальгию по обрывочно воспоминаемому, исключительно положительному прошлому таким образом трансформируется в осмысленные действия уже сейчас.

Припоминание, как нечто непостоянное, несистемное активизируют памяти, как аналитическую, напряженную работу. Здесь важным оказывается то, что «память непременно связана со статусом наблюдателя, целиком не погруженного в определенный процесс, а воспринимающего его одновременно с двух позиций: прошлого и настоящего. «…» сравнивает прошлое и настоящее, т.е. реинтерпретирует оба эти состояния с позиций собственной противоположности (настоящее – с позиций прошлого, прошлое – с позиций настоящего)» [2, с. 466].

Именно это, как представляется, способен инициировать подобранный и уместно встроенный в общий процесс видеоматериал. Важно, что при таком подходе видеотекст перестает быть только развлечением: даже отрывок комедийного фильма, например, может быть воспринят вполне как драма, не говоря уже об изначально серьезных, напрягающих ум видеотекстах.

А.С. Панарин писал о том, с чем трудно не согласиться, что эмоционально переживаемый опыт прошлого,

препятствует пассивному растворению в настоящем [2, с. 467].

Действительно, предлагаемая к ознакомлению и пониманию в образовательных организация философия – это, фактически, и есть опыт прошлого, воспринимаемый из настоящего для будущего.

Видеоматериалы, как было показано, воздействующие и задействующие памятование человека, способны слаживанию, т.е. оптимизации всего того, что известно и доступно современнику.

Не случайно же еще Аристотель (384-322 гг. до н.э.) много веков назад отметил тот факт, что «чуть ли не все уже давным-давно придумано, но одно не слажено, другое, хотя и известно людям, не находит применения» [1, с. 256]: эффективность «зрелищного общения», как взаимодействия и взаимовлияния людей, при котором главное место занимают аудиовизуальные компоненты («совокупность видимого и слышимого»), организующие восприятие зрителей и вызывающие сильное эмоциональное переживание и чувство общности и причастности к целому, известна давно, однако, важно адекватно его реализовывать. В этом и будет состоять высший пилотаж субъекта педагогической деятельности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Мыслители Греции. От мифа к логике: сочинения, – М.: Эксмо-пресс, 1998
2. Панарин А.С. «Православная цивилизация», – М.: Алгоритм, 2002

УДК 378

# ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2016

**Фролова Марина Ивановна,** кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики профессионального образования Педагогического факультета
*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Карачаевск (Россия)*

**Аннотация**. В статье рассматривается значение поликультурной среды в образовании в целом и в том числе художественном. Поликультурная среда образовательного пространства рассматривается автором, как одно из условий создания педагогического сопровождения формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов, позволяющие им реализоваться в этом пространстве как в системе, в процессе которой происходит преобразование социального опыта, творческой активности, межкультурных, межэтнических, социальных и образовательных взаимоотношений, передача и восприятие информации и культурных ценностей способствует формированию общечеловеческих ценностей, обучающихся посредством художественного образования, так как, его значимость обусловлена трансформацией межкультурных связей и непрерывно расширяющимися возможностями обращения человека к этнокультурным, национальным и мировым ценностям различных этносов, эпох, цивилизаций, что способствует успешной адаптация личности к жизни и конструктивному взаимодействию в многоформатном поликультурном мире. Представлено содержание проекта, который позволяет обучающимся погружаться в особую атмосферу, расширить им свои знания о культурно-исторических традициях; этнокультурных ценностях; культурной идентичности; умения анализировать профессиональные ситуации, критически оценивать результат своей деятельности, рассматривать проблемы межкультурного и межэтнического взаимодействия.

**Ключевые слова**: поликультурная среда, художественное образование, толерантность, общекультурные компетенции, личность, проект, этнокультурные ценности.

# MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN ART EDUCATION

© 2016

**Frolova Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, doctoral student of theory and methods of professional education of Pedagogical faculty
*Karachay-Circassian state University named after U. D. Aliev, Karachaevsk (Russia)*

**Abstract.**The article discusses the importance of the multicultural environment in education in general and including the art. Multicultural environment of educational space is considered by the author as one of the conditions for creating pedagogical support of formation of common cultural competencies and tolerance of students, allowing them to be realized in this space as in the system in which there is a transformation of social experience, creative activity, cross-cultural, ethnic, social and educational relations, transmission and perception of information and cultural values contributes to the formation of human values of students through art education, as its strength lies in the transformation of intercultural communication and ever-expanding opportunities of a person for ethno-cultural, national and international values to different ethnic groups, eras, and civilizations that contribute to the successful adaptation of the personality to life and constructive interaction in a multicultural world. The content of the project that allows students to immerse themselves in a special atmosphere, to expand their knowledge about cultural and historical tradition; ethnic and cultural values; cultural identity; ability to analyze professional situations, critically evaluate the results of their activities to address the problems of intercultural and interethnic interaction.

**Keywords**: multicultural environment, art education, tolerance, cultural competence, personality, project, ethno-cultural values.

Поликультурную среду можно сравнить с палитрой художника в которой присутствуют все нюансы, грани и оттенки цвета от холодных до теплых; от темных до светлых; от ярких до постельных. Задача педагога научить будущего специалиста видеть палитру поликультурной среды, видеть «в цветах нюансы, рефлекс, блик», что бы он мог правильно отобразить картину мира в своем сознании найти свое место в социуме.

В само понятие поликультурная среда, как в палитру художника, добавлялись новые смысловые трактовки, получая новые трансформации уже существующих определений. Проблема поликультурной среды рассматривается на интегрированной основе в контексте различных областей науки философии, педагогики, психологии, культурологии, социологии, филологии, политологии и др..

Большинство авторов научных исследований категорию «поликультурность» рассматривают как мультиэтническое образование (Дж. Юэнкс, И.Б. Савелова и др.); мультикультурное образование (Я. Пэй, Р. Лисиер и др.); поликультуризм в образовании (Г.М. Коджаспирова, В.А. Козырев и др.); многокультурное образование (Г.Д. Дмитриев и др.), поликультурное воспитание (Е.В. Бондаревская, А.А. Реан и др.); проблемы поликультурного образования исследовали В.П. Борисенков, А.А. Васильева, Н.Я. Данилевский, Ю.С. Давыдов и др. Важен тот факт, что все аспекты, особенности поликультурной среды мира находят свое отражение в образовании и в образовательном пространстве в целом. Благоприятные предпосылки для поликультурного образования сложились исторически, отражая все многообразие национальных и этнических культур. Вследствие чего создано условие для благоприятной социально-психологической среды образовательного пространства, в которой каждый обучающийся имеет равноправные возможности, в процессе обучения, раскрыть и реализовать, свой потенциал не зависимо от своей культурной идентичности.

Реалии сегодняшнего дня расходятся с мнением глобалистов, которые объявили, что мир становится единым монополярным и монокультурным. Мы разделяем мнение Р.Р. Сингх, который отмечал, что: «< > новой стадией развития человечества, является развитие поликультурного общества и именно не однородность, а многообразие – подчеркивает Р.Р. Сингх – будет основой для динамичной глобальной системы< >» [1].

Новые целевые установки государственной политики сформулированы в статье 12 Федерального Закона №273 «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу 1 сентября 2013 года: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственным социокультурными ценностями» [2]. И данные установки рассматриваются в ключе художественного образования так как его значимость обусловлена трансформацией межкультурных связей и непрерывно расширяющимися возможностями обращения человека к этнокультурным, национальным и мировым

ценностям различных этносов, эпох, цивилизаций. За растущими формами художественной; культурно-исторической активностью стоит динамичная поликультурная среда.

Вследствие чего сегодня является *актуальным* формирование общекультурных компетенции и толерантности студента одно из важнейших качеств, детерминирующих успешность адаптации индивида к поликультурной среде и развития гуманистического общества в целом.

Поликультурная образовательная среда должна, с одной стороны, содействовать тому, чтобы будущий специалист осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, с другой стороны - прививать ему уважение к другим культурам, формируя необходимые установки и ценности. [3]

Раскрытие теоретико-методологических основ поликультурной среды образовательного пространства является условием создания благоприятной среды для педагогического сопровождения формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов.

Поликультурную среду образовательного пространства мы рассматриваем как одно из условий создания педагогического сопровождения формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов, позволяющие им реализоваться в этом пространстве как в системе, в процессе которой происходит преобразование социального опыта, творческой активности, межкультурных, межэтнических, социальных и образовательных взаимоотношений, передача и восприятие информации и культурных ценностей способствует формированию общечеловеческих ценностей, обучающихся посредством художественного образования и успешной адаптация личности к жизни и конструктивному взаимодействию в поликультурной среде.

Среда окружает человека с момента рождения. И именно среда меняет личность человека и посредством среды меняется он сам. Среда, созданная, культурой многих поколений людей и как отмечает Д.С. Лихачев, что: «Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его, духовной оседлости, для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности» [4,с. 5].

Исходя из позиции Д.С. Лихачева, можно сделать вывод, что на каждом из этапов исследования проблемы «человек и среда» происходила конкретизация самого понятия среды, в том числе поликультурной как социального, воспитательного, культурного, образовательного явления.

По мнению В.А.Левина, который отмечает что, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При этом среда не должна быть однообразной [5].

Один из эффективных педагогических принципов Б.М. Бим-Бадон считал окружение. Как отмечает исследователь, что обучение и воспитание обучающихся через особое устройство и организацию окружения тех, кто, взаимодействует с этим окружением. [6,с. 28, 48].

По мнению Е.А. Пугачевой, которая определяет, поликультурную образовательную среду: «…как духовно насыщенная атмосфера межличностных контактов, которая обуславливает поведение и мышление включенных в нее субъектов, а так же стимулирует в них потребность приобщения к национальным и общечеловеческим духовным ценностям.<…>. В более узком смысле – учреждение с многокультурным дифференцированным по возрасту, национальностям и конфессиям профессорско-преподавательским и студенческим составом, призванным удовлетворить образовательные и социокультурные потребности обучаемых» [7]. Согласно исследованиям Л.Н. Бережновой, которая отмечает, что поликультурная образовательная среда представляет собой особую форму человеческой практики, направленную на преобразование жизнедеятельности людей, проживающих в едином геоисторическом пространстве, с целью организации поддерживающих развитие человека условий, в которых ему представляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образования, позволяющих человеку познавать мир и себя в мире. Как подчеркивает автор, что важное качество поликультурной образовательной среды – соединение мира и культуры [8],[9].

Поликультурная образовательная среда представляет мини модель поликультурного социума в целом, модель, которая воспроизводится в процессе образования. Многонациональность, многоязычие и многокультурность России - ее богатство, фактор ее национальной безопасности [10].

На территории России, как отмечает Н.М. Лебедева: « <..> много исторически сложившихся поликультурных регионов, где веками жили представители разных этнических и культурных групп. Такими регионами, в частности, являются Поволжье, Башкортостан, Краснодарский и Ставропольский края, республики Северного Кавказа, и др. Живущие в этих регионах народы можно рассматривать как единую систему этнических групп, как некий надэтнический социальный феномен. В сходстве исторических судеб, образа жизни, менталитета народов поликультурного региона заложены мощные основы для мирного, межэтнического толерантного сосуществования» [11].

Мы разделяем мнение автора и свою очередь хотим добавить, что Карачаево-Черкесская Республика Северного Кавказа, частичка Росси, является примером, на ее территории проживает более 80 национальностей. Весь накопленный потенциал поликультурного региона необходимо использовать и реализовать в образовательном процессе. В связи с этим поликультурность самого региона создает определенные условия, для образовательного пространства позволяя, окунутся в среду с учетом национальных традиции народов, проживающих на территории региона, включая в процесс воспитания и обучения принцип национально-культурной сообразности, что позволяет создавать условия, как для формирования культурной идентичности студентов, так и общекультурных компетенций и толерантности.

Ряд ученых по проблемам исследования поликультурной среды в образовательном процессе применяют такое понятие, как поликультурное образовательное пространство. Представляя данное пространство А.Т. Ткач, отмечает, что это «как особая система социальных институтов, функционирующих на основе их взаимодействия, характеризующаяся гуманистической направленностью, создающая условия для формирования «человека культуры» и его бесконфликтного вхождения в социум на основе культурной идентификации и принятия общечеловеческих культурных норм и ценностей. Личность человека выступает высшей ценностью поликультурного образовательного пространства – автор подчёркивает – а главный смысл и цель образования связаны с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, ненасождаемым культуросообразным воспитанием, созданием условий для развития творческого потенциала обучающегося» [12, с. 36].

С точки зрения О.В. Гукаленко, что: «Поликультурное образование – представляет собой процесс освоения подрастающими поколениями этнической, национальной и мировой культуры в целях обогащения и развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде»[13].

Поликультурная среда, поликультурное образование, поликультурное пространство в которых ключевой

составляющей является, поликультура в своей основе имеет понятие «культура».

Анализ понятия культура, в силу своей многоформатности многогранности и многофункциональности, и все её составляющие в разрезе данной статьи мы не рассматриваем, но хотим отметить, что именно средствами культуры возможен диалог для достижения согласия в социуме между разноформатными социальными, культурными группами и этносами. В связи с этим меняется общая образовательная парадигма с учетом поликультурной среды каждой эпохи. Кен Уилбер отмечает, что именно только на культурном фоне возникают мысли у человека, в свою очередь по средствам культуры придается структура, смысл и контекст индивидуальным мыслям человека. Также автор подчёркивает, что: «Таким образом, культурное сообщество служит внутренним фоном и контекстом для любых индивидуальных мыслей <...>Отдельные случаи «маугли» – людей, выращенных дикими животными – показывают, что человеческий мозг, оставленный без культуры, сам не порождает лингвистического мышления» [14, с. 154]. О значимости культуры подчеркивает, зарубежный психолог и педагог Джером Брунер отмечая, что: «Образование – это не изолированный остров, а часть культурного континента. Свобода от культуры означает свободу от интеллекта» [15].

Культура эта та сфера, по мнению С. Хантингтона, который омечает, что: «Сегодня становится главным источником принципиальных конфликтов между странами и народами, не сфера экономики или идеологии, а именно культура. Вследствие чего – подчеркивает С. Хантингтон – ведёт к признанию решающей роли в функционировании и развитии современных обществ их ценностей, поскольку именно ценности, особенно нравственные, являются своеобразными «генами культуры», определяющими специфику всех общественных отношений» [16,с.33 – 48.].

Отсюда следует что, поликультурная среда образовательного пространства, тот поликультурный внутренней фон и контекст, создающий благоприятные условия для формирования общекультурных компетенций и толерантности обучающихся.

Мы разделяем мнение М. С. Бережной, которая отмечает: «Когда человек попадает в другую культуру или субкультуру, то он вынужден отказаться от прежнего образа жизни, принять иные социальные и культурные нормы, правила и способы поведения. Специфика современного мира требует от системы образования правильности нахождения механизмов, с помощью которых возможен творческий диалог культур, а не разрушение культурных связей и углубление непонимания

Именно поликультурная среда образовательного процесса обеспечивает сложный процесс развития когнитивных, социальных, эмоциональных и культурных характеристик личности. В качестве основных показателей успешности межкультурных взаимоотношений в данной связи можно выделить следующие:

- установление позитивных связей с новой средой, решение повседневных проблем;
- участие в социальной и культурной жизни принимающего общества;
- удовлетворительное психическое состояние и физическое здоровье;
- адекватность в общении и в межкультурных, межэтнических взаимодействиях;
- целостность и интегрированность личности [17].

В данном контексте актуальным становится такое понятие как «толерантность». Толерантность в образовательной практике представляет комплексное понятие. Данное понятие трактуется и затрагивает с одной стороны проблемы философии, этики, эстетики, культурологии, педагогики с другой стороны она охватывает черты и основные свойства личности.

Исследователи А. А Реан, Н. В. Бордовская, С. И Розум отмечают, что посредством поликультурного воспитания культивируется в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных этносов[18].

А. А. Васильева в своем исследование отмечает: «Поликультурное образование, являясь, личностно-ориентированным направлено на создание психолого-педагогических условий становления творческой, толерантной личности, способной создать материальные и духовные богатства, воспитанной на национальных и общечеловеческих ценностях – А. А. Васильева подчеркивает – признавая уникальность личности студентов, она реализует гуманистические принципы в содержании образования и в организации учебно-воспитательного процесса»[19].

Анализ идей ведущих исследователей рассматривающих поликультурную среду, поликультурное образование и аспекты поликультурности позволили нам сделать выводы о том, что поликультурная среда образовательного пространства выступает с одной позиции как благоприятная среда педагогического сопровождения формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов с другой направлена на решение следующих задач:

- создает условия для развития и реализации потенциала каждого субъекта образовательного процесса в целом;
- способствует сохранению культурной идентичности обучающегося и способствует его развитию многоформатном поликультурном мире;
- способствует выработки восприятию действительности личности каждого обучающегося ценностно-смысловом контексте;
- основываясь общими нормами и правилами организации жизнедеятельности общества позволяет регулировать деятельность субъекта;
- является особым механизмом защиты субъекта от деструктивных тенденций, так как способствует благоприятному существованию обучающегося в поликультурной среде;
- облегчит межкультурное межэтническое взаимодействие между субъектами не только в образовательном процессе, но и вне его, через согласование интересов и ценностей субъектов поликультурной среды.

Исходя, из выше изложенного мы рассматриваем поликультурную среду образовательного пространства как среду педагогического сопровождения формирования общекультурных компетенций и толерантности обучающихся.

Основываясь на поликультурном потенциале Северного Кавказа, Карачаево-Черкесской Республики рассматриваем поликультурную среду образовательного пространства как среду педагогического сопровождения формирования общекультурных компетенций и толерантности обучающихся, а формой педагогического сопровождения мы применяем метод проекта.

Представим ряд проектов, которые были разработаны и внедрены на базе Института культуры и искусств Карачаево-Черкесского Государственного университета им. У. Д. Алиева: «В объективе – национальные традиции»; «От маленькой сказки к большому сердцу»; « Мы сегодня будущего завтра»; «Пилотные смены».

Так, например, в рамках проекта «В объективе – национальные традиции» был выполнен цикл фотографий, в которых иллюстрировались традиции и обычаи народов, проживающих на территории Карачаево-Черкесской Республики и проведены мобильные выставки для популяризации межкультурного взаимодействия народов республики, привлечения внимания к их жизни и формирования основ толерантности в многонациональном обществе России.

«От маленькой сказки к большому сердцу» – проект, направленный на создание сборника сказок «Планета детства» и книжки раскраски по мотивам народных

Северного кавказских сказок и легенд для детей дошкольного и школьного возраста с целью ознакомления сохранения этнокультурных традиций народов, проживающих на территории Северного Кавказа, Российской Федерации. Актуальность и социальная значимость данного проекта заключается в повышении нравственности и духовности молодежи с помощью анимационных и педагогических технологий. Немало важен тот факт, что каждый из нас чуждую ему культуру рассматривает через призму своих знаний, систему убеждений, опыта, предрассудков, стереотипов, культурной идентичности, культурно-исторических традиций, духовных и морально-нравственных ценностей.

Рабочая площадка проекта объединила студентов разного профиля обучения – будущих специалистов: учителей изобразительного искусства; дизайнеров; литераторов; аниматоров; музыкантов, историков и писателей, для совместной работы по созданию сборников.

Таким образом, обучающиеся, в процессе работы над проектами, погружаются в особую атмосферу, которая позволяет расширить им свои знания о культурно-исторических традициях; этнокультурных ценностях; культурной идентичности; умения анализировать профессиональные ситуации, критически оценивать результат своей деятельности, рассматривать проблемы межкультурного и межэтнического взаимодействия.

Процесс подготовки специалистов в области художественного образования, который включает, в себя аспекты рассматриваемой проблемы позволяет глубже изучить и осознать многообразие народов, населяющих мир. Культурные различия, которые определяют принадлежность человека к той или иной группе, этносу являются наиболее очевидным проявлением разнообразия ценностей и точек зрения. Эти различия отражены во вкусах людей, их предпочтениях и отношениях, стиле жизни и взглядах на мир и являются продуктом эволюции каждого народа и его приспособления к своей среде обитания и обстоятельствам жизни с целью удовлетворить потребности, общие для всех групп, для всех этносов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Сингх Р.Р. Образование в условиях меняющегося мира// Перспективы: Вопросы образования. – Париж: ЮНЕСКО,1993. – №1.С.7 –21.
2. Федеральный Закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации». - М. : – 2012. - № 273. – Ст. 3. [Электронный ресурс] Режим доступа http://273-фз.рф.
3. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2.; URL: http://www.science-education.ru (дата обращения: 3.10.2014).
4. Лихачев Д. Заметки о русском // Совет. культура. – М., 1988. – 27 авг. – С. 5.
5. Левин В. А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 413 с.
6. Бим-Бад Б.М. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО.- 2001. -№3. – С. 28, 48.
7. Пугачева Е. А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 27 с.
8. Бережнова Л.Н. Этнопедагогика: учебное пособие / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. М.: Академия, 2007. 240 с.
9. Назаренко Н. Н. Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей в полиэтнической образовательной среде: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 – Ставрополь, 2011.- 229 с.: ил.
10. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза : дис. ... к. пед. наук : 13.00.01– Казань, 2009. – 226 с.
11. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.
12. Ткач Л.Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательномучреждении:Дис. …канд.пед.наук. – Ростов-на-Дону,2002. –170с.
13. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. / О.В. Гукаленко. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003. 512 с.
14. Уилбер К. Око духа: Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира/ Пер. с англ. В. Самойлова под ред. А.Киселева. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2002. – 476 с.
15. Bruner J.S. The Culture of Education. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996. – 224 p.
16. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? // Полис. – 1994. – N 1. – С.33 – 48.
17. Бережная Мария Сергеевна. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02– Москва, 2008. – 383 с. : 41 ил.
18. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. С. 245.
19. Васильева, А. А. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза : дис. ... к. пед. наук : 13.00.01 / Васильева Аида Алеговна. - Казань, 2009. - 226 с.

УДК 378.016:811

# СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ АСПИРАНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

© 2016

**Хлыбова Марина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
*Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова, Пермь (Россия)*
**Киндеркнехт Анна Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода
*Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию специфики создания терминологических словарей аспирантами неязыкового вуза для кандидатского экзамена по иностранному языку. В статье подчеркивается актуальность создания двуязычных учебных терминологических словарей, благодаря которым осуществляется как научная коммуникация, так и обучение иностранному языку. Терминологические словари составляют основу для работ в области научно-технической информации. Создание аспирантами словаря осуществляется на основе аутентичных актуальных научных текстов, дающих возможность профессионально общаться с зарубежными коллегами и быть в курсе всех нововведений. В данной статье подробно рассматриваются этапы создания терминологического словаря, включающие отбор лексического материала, составление словника, описание специальной лексики, редактирование перевода и оформление словаря в соответствии с существующими требованиями. Авторами описываются особенности и специфика работы аспирантов с сельскохозяйственными текстами, а также отмечается область применения двуязычных учебных словарей в неязыковом вузе, не ограничивающаяся кандидатским экзаменом. Работа над созданием словаря способствует дальнейшему развитию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции и формированию практических умений работы со справочной литературой.

**Ключевые слова:** неязыковой вуз, аспирант, кандидатский экзамен, учебный словарь, двуязычный терминологический словарь, специальная лексика, лексикография, аутентичный научный текст, специфика сельскохозяйственных текстов.

# CREATING SPECIFICS OF TERMINOLOGICAL DICTIONARIES BY POSTGRADUATE STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

© 2016

**Khlybova Marina Anatolyevna** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages
*Perm State Agricultural Academy named after Academician D.N. Pryanishnikov, Perm (Russia)*
**Kinderknekht Anna Sergeevna,** candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the department of foreign languages, linguistics and translation
*Perm National Research Polytechnic University, Perm (Russia)*

**Abstract**. The paper is devoted to the description of creation specifics of terminological dictionaries by postgraduate students of a non-linguistic educational institution for passing a candidate examination. The paper considers the acute problem of creating the bilingual academic terminological dictionaries which aim at scientific communication and foreign language studies. Terminological dictionaries are the foundation for investigations in the scientific and technical fields. Terminological dictionaries are created by postgraduate students on the basis of authentic scientific texts which provide the opportunity to communicate with foreign colleges and keep abreast in scientific developments. The paper describes stages for creation of the terminological dictionaries, including lexical material selection, word lists compilation, special vocabulary description, translation correction, dictionaries adjustments according to existing requirements. The authors describe peculiarities and specifics of agricultural texts. The paper also considers the field of bilingual academic terminological dictionaries application in a non-linguistic educational institution, not limiting to passing a candidate examination. Compiling the academic terminological dictionaries aim at increasing the effectiveness of postgraduate students' foreign language communicative competence and developing the practical skills of providing references.

**Keywords:** non-linguistic institution of higher education, postgraduate student, candidate examination, academic dictionary, bilingual terminological dictionary, special vocabulary, lexicography, authentic scientific text, specifics of agricultural texts.

Изучение и использование богатого зарубежного опыта и достижений в области сельскохозяйственных наук имеет большое значение для развития сельского хозяйства нашей страны. В подготовке магистрантов и аспирантов сельскохозяйственных вузов сегодня актуальными становятся общение со специалистами из других стран и знакомство с научными разработками коллег в специальных областях исследования. В последнее время появилось большое количество источников на иностранных языках, однако чтение этих источников нередко затрудняется в связи с нехваткой специальных двуязычных терминологических словарей.

Словари – это издания практического назначения, ориентирующие обучаемого на поиск перевода того или иного термина и способствующие достижению понимания иноязычного текста. Нередко от выбора словаря зависит, насколько полно будет понята информация в тексте-источнике, поэтому отчасти от словаря зависит успех межкультурного понимания и усвоения материала. Как пишут Т.Я. Анохина и Т.Н. Зайцева, ученые-лингвисты давно обратили внимание на все возрастающую роль специальных словарей в жизни общества: «Никогда прежде терминологические словари (ТС) не вызывали такого интереса, как в наше время, что, безусловно, говорит о развитии общественно-научного сознания» [1, с. 36]. Роль двуязычных терминологических словарей также значительна, поскольку благодаря двуязычным терминологическим словарям осуществляется не только научная и социальная коммуникация, но осуществляется обучение иностранному языку и преодолеваются межъязыковые барьеры в общении специалистов, говорящих на разных языках и в чтении иноязычной литературы.

Вопрос составления словарей всегда был актуальным, особенно там, где эти словари были наиболее востребованы. Кафедры иностранных языков неязыковых вузов «традиционно уделяли большое внимание составлению различных *учебных словарей*» [2, с. 100]. Составление словарей осуществляется в связи с тем, что имеющиеся отраслевые словари не всегда включают узкоспециальные термины, необходимые для понимания научного текста, что требует дополнительного поиска соответствий в группе параллельных текстов определенной тематики.

В настоящей статье мы рассмотрим особенности со-

ставления двуязычных терминологических словарей при подготовке аспирантов к кандидатскому минимуму по иностранному языку в Пермской государственной сельскохозяйственной академии им. Д.Н. Прянишникова.

Изучение иностранного языка в аспирантуре является одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущего ученого. Основная цель изучения иностранного языка в аспирантуре, как отмечается на Федеральном портале «Российское образование», направлена на дальнейшее совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, изучения и осмысления зарубежного опыта в профилирующих областях науки и техники, а также для осуществления научного и профессионального общения [3]. Необходимым звеном и основой для иноязычной коммуникативной компетенции является изучение терминологии, специальной лексики, необходимой для осуществления коммуникации в своей научной отрасли и являющейся «исходным материалом для развития навыков извлечения информации из иноязычных научных и технических текстов» [4, с. 624].

Как отмечает И.Д. Котляров, «формально языковой подготовке аспирантов уделяется большое внимание, а достаточный уровень усвоения ими требуемых навыков должен подтверждаться успешной сдачей экзамена кандидатского минимума по иностранному языку [5, с. 396].

Для получения доступа к кандидатскому экзамену аспиранты предоставляют на кафедру для оценки их деятельности реферативный перевод проработанных ими аутентичных текстов по специальности (300 тыс. знаков), письменный перевод научного текста по специальности (15 тыс. знаков) и терминологический словарь (250-300 терминов), подготовленный на основе прочитанной монографической или периодической литературы по специальности аспиранта.

Терминологический словарь на кандидатском экзамене представляет собой двуязычный учебный терминологический словарь-минимум, который аспиранты готовят в течение года параллельно с чтением специального текста. Словарь изначально носит вспомогательный характер, помогая аспирантам ориентироваться в большом объеме иноязычной профессиональной лексики, затем по мере чтения приобретает функцию справочника, где аспирант фиксирует основную научную терминологию по теме научного исследования и по своему научному направлению в целом. На завершающем этапе подготовки к кандидатскому экзамену осуществляется доработка словаря, исключение нетерминологичной лексики и общенаучных терминов. В итоге словарь представляет собой отражение современной аутентичной терминологии изучаемой отрасли знания.

Большое значение и актуальность создания такого словаря имеет тот факт, что выборка слов осуществляется на основе неадаптированных актуальных научных текстов, поскольку именно современные аутентичные тексты дают возможность профессионально общаться с зарубежными коллегами и быть в курсе всех нововведений. С.Р. Абзалова и Ф.Л. Мазитова в этом отношении пишут следующее: «Опыт работы с аспирантами различных специальностей показывает, что выработка навыков научной коммуникации достигается при целенаправленной и систематической работе не с адаптированными учебными текстами из отечественных учебников и пособий, а с оригинальной научной литературой на иностранных языках – журнальными научными публикациями, монографиями, объявлениями о грантах, рекламой новых научных разработок и другими аутентичными материалами, которые сейчас вполне доступны благодаря широким научным контактам российских и зарубежных ученых и Интернет-ресурсам» [6, с. 343].

Учебный терминологический словарь-минимум на основе оригинальной научной литературы – это своего рода «лексикографическая фиксация текста», как называет ее И.В. Ставцева [7, с. 141].

В процессе создания аспирантами учебного терминологического словаря на кафедре иностранных языков Пермской государственной сельскохозяйственной академии им. академика Д.Н. Прянишникова можно выделить следующие этапы:

1. Отбор лексического материала из аутентичных текстов. На данном этапе аспирантами выписываются все незнакомые лексические единицы, необходимые для понимания текста по специальности. Сплошная выборка незнакомых слов необходима для дальнейшей ориентации в тексте и для накопления пассивного лексического запаса аспиранта.

2. Составление словника будущего словаря. Из выбранных лексических единиц аспиранты отбирают ключевые слова специального текста и термины, уделяя особое внимание узкоспециальным терминам и профессиональной лексике специальности, по возможности исключая из словника общенаучную и межотраслевую терминологию, а также нетерминологичную общеупотребительную лексику, не имеющую отношения к лексике специальности.

3. Анализ и описание специальной лексики. На данном этапе аспиранты уточняют варианты перевода, сверяясь по терминологическим словарям родного языка, отбирая наиболее частотное употребление слова, осуществляя необходимые словарные пометы.

4. Редактирование. Завершающий этап над учебным терминологическим словарем. Аспиранты устраняют недочеты, вносят необходимые правки и оформляют словарь в соответствиями с существующими требованиями.

Структура словаря определяется практической задачей быстрого поиска нужного термина: слова и словосочетания приводятся в начальной форме, располагаются в алфавитном порядке и оформляются в виде таблицы или аккуратного списка в двух колонках. Левая часть словаря – это словник, перечень лексических единиц иностранного языка, которые расположены по алфавиту, правая колонка – соответствующая лексическая единица в родном языке. Такая работа над созданием словаря способствует дальнейшему развитию у обучающихся языковых навыков и формированию практических умений работы со справочной литературой, необходимой для корректного восприятия и понимания аутентичных профессионально ориентированных текстов.

При создании учебного терминологического словаря, а именно в процессе анализа и описания лексики, особое внимание обучающихся уделяется правильному выбору значения полисемантичного слова на основе контекста, выбору одного из синонимичных терминов в качестве единственного представителя понятия. Например, в применении к сельскохозяйственным текстам, bottom *n.* – нижняя часть растения, branch *n.* – ветвь, ветка; *v.* – ветвиться.

В двуязычный терминологический словарь аспирантов неязыкового вуза включается грамматическая информация касательно той или иной лексической единицы. Данная информация дает обучающимся возможность правильно использовать слова в контексте, грамотно употреблять глагольные формы, позволяет ориентироваться в частях речи. Например, compact *adj.* – плотный; *v.* – уплотнять (почву); yield *n.* – урожай, размер выработки, выход готовой продукции, количество добытого или произведенного продукта; *v.* – производить, приносить плоды.

Специфика сельскохозяйственных текстов, в частности агрономов и растениеводов, состоит в значительном количестве латинских названий растений, что находит свое отражение в составляемых аспирантами словарях. В данном случае ведется вспомогательный латинско-англо-русский словарь. Например, Anethum graveolens L. – dill – укроп душистый; Urtica dioica L., U. urens L.

– nettles, stinging nettles – Крапива двудомная, жгучая.

В ходе работы над словарем аспиранты не только знакомятся с новой терминологией и пополняют свой пассивный иноязычный словарь специальной лексики, но и приобщаются к лексикографической практике: знакомятся с устройством словарей разных типов, учатся правильно оформлять словарные статьи. Как правило, аспиранты очень положительно и мотивированно относятся к данному виду работы, понимая, что создание учебного терминологического словаря в рамках кандидатского минимума по иностранному языку – это одна их ступеней в достижении оптимального уровня профессиональной иноязычной компетентности в научной сфере.

Специфика создания двуязычных словарей на основе прочитанной монографической или периодической литературы по специальности аспирантов заключается в том, что читая аутентичные актуальные источники, создателями таких словарей являются специалисты в своей области знания, которые, будучи начитанными в сфере своей специальности в родном языке, как нельзя лучше соотнесут иноязычные термины и термины в русском языке и подберут адекватные соответствия в терминологии своей специальности.

Область применения двуязычных учебных словарей в неязыковом вузе не ограничивается самим экзаменом. Как отмечается в работе И.В. Ставцевой, «набор словарных статей, созданных по ключевым словам, сформирует учебный словарь, который может быть использован автором в личных целях, либо стать частью группового проекта по созданию словаря определенной тематики» [7, с. 142]. В перспективе мы видим на кафедре иностранных языков организацию проектной деятельности целой группы разработчиков узкопрофильных словарей, в которой бы объединились усилия аспирантов и преподавателей.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Анохина Т.Я., Зайцева Т.Н. Об одном из способов описания научной терминологии в специальных словарях // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2013. – № 1 (15). Т. 6. – С. 36–43.

2. Полякова Т.Ю. Разработка серии двуязычных терминологических словарей-минимумов для студентов технических вузов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 12 (698). – С. 100–109.

3. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык» // Высшая аттестационная комиссия при Министерстве. Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/pke/Sb-2.htm (дата обращения: 04.07.2016).

4. Сергевнина В.М. Из опыта составления учебных терминологических словарей для студентов неязыковых вузов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 6–2. – С. 624–627.

5. Котляров И.Д. Направления совершенствования преподавания иностранного языка аспирантам технических и экономических специальностей // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 395–401.

6. Абзалова С.Р., Мазитова Ф.Л. Особенности подготовки аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 9. Т. 16. – С. 342–345.

7. Ставцева И.В. Создание пользовательского терминологического словаря как подготовка к межкультурному взаимодействию // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 141–145.

УДК 378:800:81

# ДИАЛОГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ДОСТИЖЕНИЯ НАИБОЛЕЕ ПРОГНОЗИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© 2016

**Хохленкова Людмила Анатольевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** Происходящие в российском обществе процессы информатизации, культурной интеграции и экономической глобализации диктуют новые требования к овладению иностранным языком как средством межличностного и делового общения. Общение на иностранном языке оказывает положительное влияние на формирование познавательной активности обучаемых. В статье рассмотрены такие педагогические технологии, которые в настоящее время помогают решить проблему практического владения иностранным языком, позволяющие наиболее эффективно достигать прогнозируемые результатов обучения, раскрывать потенциальные возможности обучаемых, обеспечивать необходимые условия для активизации речевой деятельности. К педагогическим технологиям, ориентированным на развитие ценностных ориентаций относится диалоговая технология, характеризующаяся как личностно-ориентированная. Использование приемов диалоговой технологии способствует формированию мотивов овладения техникой общения, развитию значимых качеств личности в общении, формирует социальные мотивы овладения иностранным языком. В русле речевой деятельности большое место занимает диалог, который предполагает филигранную работу с разного рода информацией. Диалоговая технология придает творческий и когнитивный характер процессу обучения иностранному языку, формирует у обучаемых умение владеть иноязычной речью как средством социальной коммуникации.

**Ключевые слова:** диалоговая технология, личностно-ориентированная технология, иностранный язык, познавательная активность, прогнозируемые результаты, активизация речевой деятельности, диалогичность обучения, ценностное самоотношение, самореализация, атмосфера сотрудничества, диалоговая культура, иноязычная речь, социальная коммуникация.

# DIALOGUE TECHNOLOGY OF EFFECTIVE ACHIEVEMEMENT THE MOST PREDICTABLE RESULTS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL

© 2016

**Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
"The theory and practice of translation"
*Toglyatti State University, Toglyatti (Russia)*

**Abstract**. Informative processes happening in Russian society, cultural integration and economic globalization which provide new requirements for learning of a foreign language as means of interpersonal and business communication. in a Foreign language communication has a positive effect on the formation of cognitive activity of students. The article considers such pedagogical technologies which help to solve the practical knowledge of a foreign language, which help to achieve predictable learning outcomes, to uncover the potential of students, to ensure the necessary conditions for activization of speech activity. One of pedagogical technologies oriented on the development of value orientations is the dialogue technology, which is characterized as student-oriented. The techniques, using the dialogue technology contributes to the formation of the motives of mastering the techniques of communication, development of important personal qualities in communication, forms social motives of mastering a foreign language. In line of the speech activity is the dialogue, which involves delicate work with different kinds of information. Dialogue technology gives creative and cognitive nature of the process of a foreign language teaching, provides trainees the ability to master foreign language speech as a means of social communication.

**Keywords**: dialogue technology, student-oriented technology, foreign language, cognitive activity, projected results, activization of speech activity, dialogue teaching, value self-realization, the atmosphere of cooperation, dialogue culture, foreign language speech, social communication.

Требования к овладению иностранным языком, как средством межличностного и делового общения, предъявляемым к молодым специалистам-выпускникам вузов, стремящихся к самореализации в разных сферах профессиональной деятельности во многом продиктованы происходящими в российском обществе процессами информатизации, культурной интеграции и экономической глобализации [1-6].

Общение на иностранном языке оказывает положительное влияние на формирование познавательной активности. Стремление к самообразованию и непрерывному когнитивно-коммуникативному развитию, к самостоятельному профессиональному выбору и осознанию значимости иностранного языка, обеспечивает формирование необходимого и достаточно высокого уровня владения иностранным языком будущих специалистов [7].

Обобщенное определение, отражающее генетическое родство общения и образования мы находим у Е.И. Пассова «Общение – это такой социальный процесс, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру [8, с. 31]

В настоящее время большое внимание со стороны исследователей уделяется рассмотрению инновационных технологий в процессе преподавания иностранного языка [9-29]. Нам представляется наиболее интересным рассмотреть такие педагогические технологии, которые помогают решить в настоящее время проблему практического владения иностранным языком, позволяющие эффективно достигать наиболее прогнозируемых результатов обучения, раскрывать потенциальные возможности обучаемых, обеспечивать необходимые условия для активизации речевой деятельности. К таким педагогическим технологиям, ориентированных на развитие ценностных ориентаций и формирование ценностного самоотношения относится диалоговая технология, характеризующаяся как личностно-ориентированная [29-36]:

- имеет деятельностный, когнитивный и креативный характер;
- учитывает реальные потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные программы развития обучаемых, их креативные и когнитивные способности, в сфере использования иностранного языка;
- формирует у обучаемых навыки и умения пользоваться иностранным языком как средством социальной коммуникации в реальных ситуациях межкультурного общения;

- стимулирует обучаемых к утверждению своей позиции и проявлению собственной активности, где рождаются творческие замыслы и ранжируются ценности.

Так как диалоговая технология осуществляется в различных видах деятельности, стимулирующих практическое использование иностранного языка, мы определяем следующие принципы данной технологии:

- принцип личностного общения осуществляет максимальное слияние обучения, подчеркивает обучающую, развивающую функцию общения, способствует всестороннему личностному развитию, характеризуется особым творческим, эвристическим, партнерским состоянием личности;

- принцип ролевого общения сохраняет все психологические характеристики истинного общения, благоприятно воздействует на организацию коммуникативно-познавательной деятельности обучаемых, выражает индивидуальные чувства, эмоции и взгляды, способствует развитию и росту творческих интересов и способностей обучаемых, стимулирует их самостоятельную и продуктивную учебную деятельность;

- принцип коммуникативной направленности обеспечивает уровень коммуникативной достаточности, т.е. возможности участия обучаемого в реальной коммуникации; определяет содержание обучения – отбор и организацию лингвистического материала, конкретизацию сфер и ситуаций общения, вызывает необходимость использования различных организационных форм для осуществления общения;

- принцип профессиональной направленности формирует профессиональную личность будущего специалиста, способствует эффективному саморазвитию личности, обеспечивает системность знаний и динамичность мышления, позволяет использовать или преодолевать ситуацию, ориентироваться в ней, имеет целью формирование профессиональной компетенции обучаемых. Выражением принципа профессиональной направленности обучения диалога является интегрированный подход, который подчеркивает связь иностранного языка со специальными дисциплинами;

- принцип мотивации расширяет кругозор, формирует мотив отношения к иностранному языку, как к необходимому средству познавательной деятельности. Принцип мотивации сохраняет резерв качества обучения, определяет мотивационно-побудительный уровень и направляет внутреннюю структуру деятельности обучаемого, стимулирует мотив овладения техникой общения, ориентирует на коммуникацию обучаемых, учет их ожиданий, интересов и учет спектра коммуникативных потребностей;

-принцип поэтапности речевых умений моделирует соответствующую форму реального общения на каждой ступени обучения, формирует способность выражения приобретенных речевых умений в соответствии с темами и сферами общения, осуществляет глубокий анализ проблемы, ее ценностно-смысловое содержание, развивает диалоговую культуру.

Вышеперечисленные принципы диалоговой технологии выступают в процессе обучения иностранному языку как источник личностного опыта, как фактор актуализации смыслообразующей рефлексивной критической функции личности и позволяют учитывать следующие компоненты:

- *Сюжетно-познавательный компонент* создает «пространство» общения, включает овладение новыми языковыми средствами, дает возможность осуществить ролевое, речевое и социокультурное поведение, мотивирует обучаемых к устному общению на иностранном языке и способствует эффективному формированию навыков говорения.

- *Чувственно-аналитический компонент* диалога связан со стремлением более глубоко осмыслить обсуждаемые темы, получить реакцию собеседника, приобрести опыт осмысления ценностей, развить творческую фантазию, создать возможность осознать новый языковой материал.

- *Личностно-рефлексивный компонент* активизирует все стороны личности обучаемых: интеллектуальную сферу, типологические особенности и такие черты характера, как целеустремленность, любознательность, толерантность, коммуникативные умения.

Основные компоненты диалоговой технологии создают атмосферу сотрудничества, стимулируют речевые, когнитивные и творческие способности. Н.Д. Гальскова и Н.Г. Гез отмечают, что успешность устного общения во многом зависит от «наличия желания вступить в контакт» [37]. Использование приемов диалоговой технологии способствует возникновению потребности в овладении техникой общения, развитию значимых качеств личности в общении, формированию социальных мотивов овладения иностранным языком (умение поддержать разговор, быть компетентным в ряде вопросов). Диалоговая технология обеспечивает необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности обучаемых [38-42]. В русле речевой деятельности большое место занимает диалог, который предполагает филигранную работу с разного рода информацией. Диалог можно рассматривать как специфический вид диалоговой технологии. Тесная логико-смысловая зависимость нескольких диалогических единств с учетом их коммуникативной завершенности определяет типы диалога:

- смыслотворческий диалог, включающий обучаемых в процесс определения индивидуальных ценностных ориентаций;

- саморреализующий диалог, вовлекающий в учебный процесс эмоции, чувства и ощущения обучаемых, стимулирующий его речевые, когнитивные, творческие способности, активизируя деятельность обучаемых, делая его действующим лицом в учебном процессе.

- рефлексивный диалог, способствующий развитию творческой инициативы обучаемого, которая позволяет оценить собственный потенциал.

Мы рассматриваем диалогичность в обучении иностранному языку как важную характеристику процесса обучения, как источник приобретения личностного опыта и определяем, что последовательность этапов диалоговой технологии способствует развитию диалоговой культуры:

- вводный этап характеризуется созданием эмоциональной и интеллектуальной атмосферы, способствует стимулированию к речевой активности, развитию интереса к профессиональной деятельности.

- основной этап предполагает использование разнообразных источников информации, развитие индивидуальной творческой индивидуальности, выступление обучаемых с подготовленными сообщениями, формулирование вопросов с развернутыми ответами.

- итоговый этап подчеркивает влияние иностранного языка на общую познавательную деятельность обучаемых, определяет уровень реализации мыслительного потенциала.

Подбирая материал для нашего пособия «Иностранный язык (английский)» мы опираемся на вышеперечисленную этапность и типологию диалога и при изучении таких тем как “Telephone conversation», “Applying for a Job” мы предлагаем обучаемым образец смыслотворческого диалога, который отражает профессиональные интересы обучаемых, используем такие элементы диалоговой технологии как определение базовых знаний (сложные времена: Present Perfect, Past Perfect; знание грамматических конструкций: Complex Object, Complex Subject), опорные слова (competence, high level job, part time), продумывание различных вопросно-ответных вариантов.

Например, при изучении темы “Telephone conversation” предлагается смыслотворческий диалог следующего содержания, где играет большую роль профессио-

нальная (Code Division Multiple Access (множественный доступ с кодовым разделением), Java (многопоточный язык программирования); Sync ML (стандарт, объединяющий данные в различных устройствах); терминологическая лексика (Roaming, Bluetooth, Hands Free); ключевые слова (dial tone, collect call), словосочетания (take a message, free service), интернациональные слова (communication, contact); речевые клише (according to, without doubt, probably).

Такие диалоги дают возможность обучаемых осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную языковую практику, оценить собственный потенциал, который дает возможность адекватно воспринимать и аргументировать свои позиции.

Диалоговая технология придает творческий и когнитивный характер процессу обучения иностранному языку, формирует у обучаемых умение владеть иноязычной речью как средством социальной коммуникации, стимулирует активность обучаемых, их самостоятельность и творчество, создает условия, в которых каждый обучаемый испытывает желание практически использовать иностранный язык в будущей профессиональной деятельности и позволяет эффективно достигать наиболее прогнозируемых результатов обучения иностранному языку.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Прокудин Д.Е. информатизация отечественного образования как основной фактор формирования информационной культуры // Этносоциум и межнациональная культура. 2009. № 3 (19). С. 36-46.
2. Колин К.К. Информационная антропология: предмет и задачи нового направления в науке и образовании // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 17. С. 17
3. Панибратцев А.В.Глобализация и проблемы высшего образования в России // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2014. № 203. С. 49-55.
4. Шамин Е.А., Генералов И.Г., Завиваев Н.С., Черемухин А.Д. Сущность информатизации, ее цели, ее цели, субъекты и объекты // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 99-107.
5. Бурухина Л.В. Образование как ресурс социальной и культурной интеграции в обществе, основанном на знании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 90. С. 20-23.
6. Чутчева К.А. Интеграция культурных ценностей – актуальный вектор развития современной культуры // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 2-1. С. 210-212.
7. Хохленкова Л.А. Основы межкультурной коммуникации // Наука - промышленности и сервису: сб. ст. IVмеждународной научно-практической конференции. Ч. III / Поволжский гос. ун-т сервиса. – Тольятти: Изд-во ПВГУС, 2010. – 408 с.- С. 303-309
8. Методическое мастерство учителя: учебное пособие // Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва». 2002. (Серия «Методика обучения иностранным языкам, № 18). Составители: Е.И. Пассов, Е.А. Морозова, Н.Е. Кузовлева. 159с.
9. Романова С.В. К вопросу о современных педагогических технологиях обучения иностранному языку // В книге: НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ Тезисы докладов международной научно-практической конференции, профессорско-преподавательского состава, молодых ученых и студентов. Московский архитектурный институт (государственная академия). 2014. С. 541-542.
10. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.
11. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.
12. Ивлева И.А. Педагогическая технология конструирования учебного процесса по иностранному языку // Вестник Южно-Уральского профессионального института. 2013. Т. 2. № 11. С. 27-31.
13. Санникова И.Р. Использование инновационных технологий в обучении иностранным языкам в педагогическом вузе // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 4 (104). С. 68-70.
14. Мосина М.А. Интеграция современных образовательных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в процессе лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-8. С. 1699-1703.
15. Смирнова Е.В. Использование средств информационных и коммуникационных мультимедиа-технологий в обучении иностранному языку на ранних этапах возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 114-116.
16. Хохленкова Л.А.Технология профессионального педагогического общения при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти. 2002.
17. Санникова И.Р. Использование инновационных технологий в обучении иностранным языкам в педагогическом вузе // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 4 (104). С. 68-70.
18. Кузьмина В.Д. Практическое применение студентами знаний по иностранному языку в современном языковом пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 17-19.
19. Никишина С.Р.Применение современных педагогических технологий в процессе преподавания иностранного языка как условие повышения качества обучения студентов // В сборнике: Педагогика, психология и образование: состояние и перспективы эволюции в России и за рубежом сборник материалов Международной научной конференции / под редакцией О.С. Зайцева. 2013. С. 61-64.
20. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.
21. Трибунская С.А. Использование современных педагогических технологий при обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе // В сборнике: Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Харьковский национальный педагогический университет имени Сковороды; Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова; ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2016. С. 128-130.
22. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.
23. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат М.: Академия, 2002. 272 с.
24. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.
25. Тимирясова Л.Б. Особенности преподавания иностранных языков в сфере гостинично-туристического

бизнеса // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 103-105.

26. 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.

27. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.

28. 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.

29. Бырдина О.Г. Диалоговая технология формирования ценностного самоотношения личности студента на занятиях по иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 40-46.

30. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Образовательно-издательский центр «Академия», 2006. 335с.

31. Калмыкова И.Ю. Использование диалоговой технологии при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку // В сборнике: Цивилизация знаний: российские реалии Труды Пятнадцатой Международной научной конференции: в 2-х частях. 2014. С. 113-115.

32. Звягинцева Е.П., Дробышева Н.Н. Диалоговое обучение в процессе профессионально-ориентированного иноязычного образования студентов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 5 (25). С. 21.

33. Емельянова Г.Б., Уфимцева О.В. Проблемно-диалоговое обучение в процессе подготовки обучающихся к ЕГЭ по английскому языку // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2015. № 1. С. 44-50.

34. Маковская Э.Н. Диалоговое взаимодействие на занятиях по иностранному языку как средство адаптации студентов к процессу профессиональной подготовки в техническом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 5-2. С. 86-88.

35. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. язык, 1989. С. 276.

36. Стародубцева О. Г. Типы упражнений для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе // Науч. пед. обозрение. 2013. Вып. 2 (2). С. 45–48.

37. Гальскова Н.Д., Гез Н.И.Теория обучения иностранным языкам. М., Просвещение, 2010. 124с.

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

39. 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.

40. 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.

41. Куликова И.В. Обучение студентов неязыкового вуза общению на иностранном языке // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 104-108.

42. Апанасюк Л.А. Оптимизация качества подготовки иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 66-69.

УДК 37.035.6

# ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ
## *(на материалах школ республики Дагестан)*

© 2016

**Ширекина Елена Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
*Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала (Россия)*
**Гаджимусилов Гаджиахмед Магомедович,** методист кафедры «Педагогика и психология образования»
*Дагестанский институт развития образования, Махачкала (Россия)*

**Аннотация.** В статье освещены особенности патриотического воспитания школьников во внешкольной поликультурной среде, установлены основные компоненты процесса патриотического воспитания, включающие как регионально особые, так и общечеловеческие значимые факторы, определяющие эффективность патриотического воспитания, были установлены определенные критерии, характеризующие патриотическую воспитанность старшеклассников. Статья также подробно знакомит нас с этнической культурой многонационального региона, каким является республика Дагестан, где проживают представители более ста народов России и государств зарубежья, где отличительной чертой этнической культуры является то, что опирается не на силу закона, а на общественное мнение, массовые привычки, общепринятый вкус. Этническая культура данного региона многообразна как по сущности и содержанию, так и по формам проявления. Особенно здесь велика роль традиционных народных праздников, обычаев, где они гармонично дополняются и развиваются родовыми, тухумными и семейными традициями верности дружбе, народу, Родине и отечеству, в которых очерчены контуры общего пути дагестанских народов. Также выявлена и представлена модель, система средств, форм и принципов организации патриотического воспитания старшеклассников во внеклассной работе с учетом культурно-исторического наследия народов многонационального региона.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, внеклассная работа, общедагестанское патриотическое самосознание, дружба народов Российской Федерации, Российский патриотизм, межконфессиональное согласие, традиционные ценности, проявление национальной замкнутости.

# PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PUPILS IN THE EXTRACURRICULAR WORK IN THE MULTINATIONAL REGION
## (on materials of schools of Republic Dagestan)

© 2016

**Shirekina Elena Vladimirovna,** Candidate of pedagogic sciences, associate Professor of the Department of Pedagogy
*Dagestan state pedagogical university Makhachkala (Russia)*
**Gadzhimusilov Gadzhiakhmed Magomedovich,** Methodist of the Department of Educational Pedagogy and Psychology
*Dagestan Institute of Education Development, Makhachkala (Russia)*

**Abstract.** In the article the features of patriotic education of students in extracurricular multicultural environment are highlighted, established the basic components of the process of patriotic education, including both regionally specific and universal important factors that determine the effectiveness of patriotic education, have been established certain criteria that characterize the patriotic education of high school students. The article also detailed introduces us to the ethnic culture of the multinational region, such as the Republic of Dagestan, where live representatives of more than hundred nations of Russia and foreign countries, where the hallmark of the ethnic culture is that it relies not on the force of law but on public opinion, mass habits, and conventional taste. Ethnic culture of the region is diverse both in nature and content, and by forms of manifestation. Especially traditional folk festivals are playing an important role here, customs, where they are complemented harmoniously and develop generic and family traditions, so called tukhums, loyalty to friendship, people, the motherland and fatherland, which outlined the contours of a common way of Dagestan peoples. Also it was identified and represented a model of the system resources, forms and principles of the organization of patriotic education of high school students in extracurricular activities, taking into account the cultural and historical heritage of the peoples of the multinational region.

**Key words:** Patriotic education, extracurricular class work, common Dagestan Patriotic identity, friendship of the peoples of the Russian Federation, the Russian patriotism, interreligious harmony, traditional values, the manifestation of national isolation.

Патриотическое воспитание школьников в современных условиях приобретает особую актуальность и значимость. Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности, патриотизма и интернационализма в процессе обучения и воспитания в образовательных учреждениях всех типов и видов, в том числе и в высших учебных заведениях. Патриотическое воспитание направлено на формирование патриотического сознания, конституционных обязанностей по защите интересов Родины в мирное и в военное время. Содержание патриотического воспитания включает культурно-исторический, социально-политический, психолого-педагогический, духовно-нравственный, военно-технический и физический компоненты. Приоритетными направлениями патриотического воспитания являются возрождение у граждан России традиционного чувства гражданской гордости, воспитание патриотизма, интернационализма, дружбы, веротерпимости, уважения к другим народам и формирование готовности к созиданию на благо Отечества, к его защите.[1]

Важным этапом усиления внимания руководства страны и населения к проблемам патриотического воспитания стали разработка и последовательная реализация государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 - 2015 годы». Программа вновь дала установку, которая была направлена на развитие системы патриотического воспитания граждан России, на формирование научно-теоретических и методических основ патриотического воспитания.[2]

Сегодняшний Дагестан – динамично развивающаяся, политически стабильная, обладающая экономическим и интеллектуальным потенциалом республика, главное богатство которой – межнациональный и гражданский мир, межконфессиональное согласие.

Дагестан – многонациональная республика, где проживают представители более ста народов России и государств зарубежья. Это суверенное, единое демократическое государство в составе Российской Федерации. Даже далекому от политики человеку ясно, как важны в этих условиях межнациональное согласие, дружеские отношения. В укреплении межнациональной дружбы важная роль отводится системе образования, позволяющее ре-

бятам разных национальностей уже в школьном возрасте учиться жить вместе и гордиться тем, что им выпало жить в таком большом, многонациональном доме. Мы четко понимаем, как важно, чтобы в процессе обучения молодые люди получили ясное представление о палитре национальных культур, об опыте их взаимодействия и взаимовлияния, осознали, что этническое многоцветье – отражение разнообразия путей развития человеческого общества [3].

На сегодняшний день этническая культура предлагает нам важнейшие нравственно-этические, эстетические и, более всего, интернационально-патриотические нормы и ценности, которые могут служить регуляторами повседневного поведения, воспитывать преданность народу, родине и отечеству. Бесспорно, что изменились конкретно-исторические условия жизнедеятельности, разрушена экономическая основа, сформировавшая традиционные представления, но сохранилась их регламентирующая сила. Задумки и действия наших современников во многом определяются именно традиционными представлениями о таких важнейших ценностях, как долг и честь, благородство и справедливость, добро и зло, добродетель и порок, красота и безобразие, мужество, отвага, героизм и патриотизм и т.д. Новейшие ценности и нормы не сформировались, они во многом еще размыты. Поэтому недопустимо списывать традиционные регуляторы поведения людей, содержащиеся в этнической культуре, в архив, отказываться от них. Необходима определенная теоретическая обработка и практическая поддержка того традиционного, что не противоречит провозглашаемым программным социальным установкам и служит фактором стабилизации общества[4]. Здесь и именно здесь важнейшую роль играет не только учебная, но и прежде всего внеклассная воспитательная работа, организуемая педагогическими коллективами, семьями и общественностью. На протяжении многих веков народы накапливали и передавали последующим поколениям необходимые нравственные, трудовые, художественные, политические, героико-патриотические и другие ценности. Традиционная культура впитала в себя такие важнейшие нормы общечеловеческой морали, как гуманность и достоинство, честь и совесть, долг и справедливость, почет и уважение, милосердие и сострадание, дружба и миролюбие и т.д. Из всего многообразия носителей общечеловеческих ценностей не последнее место в этнической культуре занимают традиционные формы и методы общественного воспитания человека. Одной из таких форм являются традиционные праздники. В основе многих традиционных праздников лежат благородные идеи свободы и справедливости, мира и дружбы, красоты, трудолюбия и жизнелюбия, коллективизма и интернационализма, патриотизма и преданности т.д. Народные праздники и традиции человечности, взаимопомощи и взаимовыручки, спортивного, военного удальства, патриотизма и героизма всегда были важнейшими для дагестанского джамаата[5]. Традиции джамаата гармонично дополняются и развиваются родовыми, тухумными и семейными традициями верности дружбе, народу, родине и отечеству. Они были и остаются носителями многих ценностей, имеющих общечеловеческое признание, служат тем звеном, которое сближает и объединяет разных людей, разные тухумы, аулы, представителей различных национальностей и конфессий. Поэтому сегодня актуальна проблема возрождения забытых традиций, всяческой поддержки тех, которым следуют наши народы, воспитания учащихся на апробированных традициях и историко-культурном опыте народов республики и России.

Многообразные этнические традиции, обряды, обычаи, праздники, кодексы, символы служат выражением общечеловеческих ценностей и исторического опыта народа. В них очерчены контуры общего пути дагестанских народов. Усвоение традиционных ценностей, приобщение к культуре своего этноса поможет каждому найти свою тропу в жизни, оставить свой след в истории и памяти народа[6].

Несмотря на происходившие изменения в образовании России, направленные на подрыв сложившейся целостной системы патриотического воспитания, общеобразовательные школы Республики Дагестан сумели сохранить свои вековые традиции воспитания патриотизма и дружбы народов у учащихся во внеклассной работе[7].

Анализ состояния патриотического воспитания школьников общеобразовательных школ гг. Махачкалы и Каспийска Республики Дагестан показывает, что 67 % школ г. Махачкалы имеют коллективы учащихся, в которых учатся представители от 2 до 10 национальностей; 58 % учительских коллективов обследованных школ состоят из представителей различных национальностей (от 2 до 11). Взаимоотношения учащихся в таком многонациональном коллективе имеют свои особенности и сложности: здесь налицо взаимовлияние, как общих, так и национально-особенных черт психического склада каждой нации.

Совместная жизнь и учеба с детьми различных национальностей, *наличие общедагестанского второго родного языка*, каким стал для аварца и даргинца, лакца и лезгина, кумыка и табасаранца *русский язык,* взаимообогащение и взаимопроникновение родственных народных традиций, нравов, психики, обычаев, культур ускоряют процесс формирования у учащихся многонациональных школ *общедагестанского патриотического самосознания.* При этом становление общедагестанского самосознания происходит, как правило, под благотворным влиянием совместной жизни с русским населением, под влиянием передовой культуры русского и других народов нашей страны. Следовательно, процесс формирования общедагестанского самосознания у школьников связан с их непосредственным сближением с русским и другими российскими народами.

В результате исследования городских школ г. Махачкалы и г. Каспийска было выявлено, что успех в организации работы по патриотическому воспитанию старшеклассников зависит от следующих обстоятельств:

- всестороннего знания учителем возрастных, психологических особенностей данного учащегося, его интересов, потребностей, желаний;
- выяснения причин и форм проявления национальной замкнутости. Такое знание позволяет применять различные приемы работы, удельный вес которых будет различен в зависимости от индивидуальных проявлений данного школьника и непосредственно позволит повысить эффективность внеклассной работы по патриотическому воспитанию;
- глубокого и всестороннего знания педагогом особенностей семейного воспитания, что дает возможность вовремя выявить и нейтрализовать те отрицательные влияния, которым подвергаются школьники со стороны некоторых родителей и членов семьи, и непосредственно вовлекать учащихся во внеклассные формы и методы интернационально и героико-патриотического воспитания школьников;
- личного примера воспитателя, проявления педагогического такта, доброжелательности и искренности, а также установления с учащимися дружественных отношений, взаимного доверия и уважения, бескорыстного и совместного с учащими участия в общественно и государственно- значимых мероприятиях и акциях внешкольного характера.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Проект Федерального закона «О патриотическом воспитании граждан РФ» (от 5 марта 2012 года) //минобрнауки.рф/документы/1109
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011

- 2015 годы» (Постановление правительства РФ от 17.01.2013 №889). //http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml

3. Абдулатипов Р.Г. Национальная идея и национализм//Этнополитический вестник. 1995. – № 3.

4. Алиев А.К. Патриотизм: истоки и современные проблемы. – Махачкала, 1995. –128 с.

5. Алгазин Д.А. Воспитание юных патриотов. – Махачкала, 2002. – 112 с.

6. Губанова Н.И. Отечество и патриотизм. – М., 1999. – 88 с.

7. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения. - М., 1999. - 232 с.

УДК 372.881

# ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ЭКОНОМИКИ

© 2016

**Ярыгина Неля Анатольевна,** кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** Совершенствование качества образования, в настоящий момент, является одной из важнейших проблем для российского образования, как, в принципе, и для всего мирового сообщества. Запланированным действиям в российской системе образования по объему изменений можно дать определение широкоформатной революции, меняющей основания отечественного института. Не что иное как «ответ на вызов времени» для России стал Болонский процесс. Участие России в Болонском процессе, введение межгосударственных соглашений и обязательств, усиление реформ определяет ту важность, которую на современном этапе приобрело высшее образование во всем мире. В тоже время, такой «ответ» подразумевает соответственное осмысление причин, которые привели к неизбежности таких больших изменений и целей, вследствие которых происходят такие колоссальные усилия. Абсолютно неверно рассматривать Болонский процесс только как структурное преобразование системы высшего образования или введение системы кредитных единиц или бально-рейтинговой системы оценки знаний студентов. В современное время идет постоянная конкурентная борьба государств за преимущественные позиции в мире. Сегодня, сила любой страны определяется, прежде всего, такими составляющими, как экономика и интеллектуальный потенциал, а основа их совершенствования – это уровень и положение научно-технического интеллекта нации, обеспечение которых подразумевает соответствующий уровень системы подготовки кадров высшей квалификации. В настоящее время, высшее образование преобразовалось не только в высокорентабельную область бизнеса, но и в область очевидных стратегических интересов государства. Постоянная модификация профессионального образования в России с целью его усовершенствования происходит в контексте Болонского процесса, в рамках которого, предполагается формирование и реализация образовательных программ на компетентностной основе. Для более широкого представления понятия «компетентностная основа» следует рассмотреть сущность базовых понятий «компетентность» и «компетенция».

**Ключевые слова**: Болонский процесс, двухуровневая система образование, исследовательская компетентность, магистратура, компетентностный подход, магистры экономики, качество образования, профессиональное образование.

# DESCRIPTION OF BASIC CONCEPTS OF COMPETENCE APPROACH IN PREPARATION MASTER OF ECONOMICS

© 2016

**Yarygina Nelia Anatolyevna**, candidate of economic sciences, Professor of Department "Accounting, analysis and audit"
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** Improving the quality of education, at the moment, it is one of the most important problems for the Russian education as, in principle, and for the entire world community. Planned actions in the Russian system of education in terms of the changes can be defined large-revolution that changes the base of the national institute. Not more than a "response to the challenge of the time" for Russia became the Bologna process. Russia's participation in the Bologna process, the introduction of international agreements and obligations, strengthening of reforms determines the importance that at the present stage has acquired higher education in the world. At the same time, a "response" refers to a corresponding understanding of the causes that led to the inevitability of major changes and goals, as a result of which there are such tremendous efforts. Absolutely wrong to consider the Bologna process only as a structural transformation of the higher education system or the introduction of a system of credits or ballroom-rating of students' knowledge assessment system. In modern times there is a constant competition States for preferential position in the world. Today, the power of any country is determined first of all, such components as the economy and intellectual potential, and the basis of their development - this is the level and position of scientific and technical intelligence of the nation, which means ensuring an appropriate level of system of training of highly qualified personnel. Currently, higher education is transformed not only in highly profitable area of business, but also in the area of obvious strategic interests of the state. Permanent modification of vocational education in Russia in order to improve it occurs in the context of the Bologna process, in which, it is expected the formation and implementation of educational programs based on competence. For a larger view, the concept of «a competence framework» should be considered the essence of the basic concepts of «competence» and «competence».

**Keywords:** Bologna process, a two-tier system of education, research competence, MSc, competence approach, masters of the economy, the quality of education, vocational training.

Внимание к проблемам изучения компетенции, а также развития и внедрения компетентностного подхода, было проявлено в конце 60-х годов XX столетия (Дж. Равен, Н. Хомский, Ж. Делор, Т. Хоффманн, В. Хутмахер, Р. Уайт,). В России данной проблематикой по отношению к различным видам деятельности занимаются В.И. Байденко, И.А. Зимняя, В. Ландшеер, А.К.Маркова, Н.С. Сахарова. Компетентностный подход предполагает воспитание грамотного, квалифицированного, информированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда. Компетентностный подход выступает новой результативно-целевой основой образования [1]. В этот же период 60-х годов XX столетия, были определены различия понятий «компетенция» и «компетентность», являющихся основными понятиями компетентностного подхода, где первое объединяет знания и умения в конкретной области, а последнее основывается на знании и опыте социально-профессиональной деятельности личности. Данные понятия в научной литературе рассматриваются как междисциплинарные, сложные, многокомпонентными, не имеющие определенного единственного определения. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [2]. То есть компетентность может быть представлена как характеристика личности, система свойств личности, полное образование в конфигурации личности, состояние, появляющееся через овладение знаниями, умениями и навыками.

Дж. Равен раскрывает толкование компетентности, как явления, состоящего из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, так как некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие к эмоциональной, то

есть эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения [3].

Компетенция и компетентность выступают совокупными характеристиками человека, являющихся приобретаемым качеством, следовательно, данные понятия, чаще всего, понимают, как синонимы, таким образом, возникает определенная путаница терминов «компетенция в контексте целей педагогической деятельности» и «компетентность, как профессиональная единица личности». Отметим, что понятие «компетентность» акцентрируется на слове «обладание» знанием и опытом для осуществления определенной деятельности, тогда как понятие «компетенция» предполагает использование определенных знаний в конкретной ситуации, умение своевременно анализировать ситуацию, принимать решения, сортировать необходимую информацию, оценивать результаты и т.д. Но, существует и общая черта в содержании данных понятий, а именно, наличие определенного уровня знаний, где компетентность – это владение конкретными знаниями и опытом, а компетенция является умением своевременно анализировать определенную ситуацию и применять конкретные знания для продуктивного действия в ней.

Понятия «компетентность» и «компетенция» соединяют содержательную и процессуальную стороны образовательного процесса:

- компетентность – это содержательная характеристика, связанная с содержанием образования, развивающаяся на содержательной ступени и обновляющаяся параллельно с модификацией в социально-экономической сфере жизни общества;
- компетенция является процессуальной характеристикой, связанной непосредственно с образовательным процессом и формами его организации.

В структуре компетенции выделяют следующие когнитивный, функциональный и ценностно-этический компоненты.

Когнитивный компонент представляет имеющиеся у студента познания о способах осуществления конкретного вида деятельности, функциональный компонент представляет комплекс приобретенных знаний в высшем учебном заведении, навыки творческой деятельности с учетом их объема, глубины и стиля мышления, ценностно-этический компонент предусматривает ответственность за выбор того или иного решения и прогнозирование результатов осуществляемой деятельности.

Отметим, что компетенция представляет категорию, более понятную, в первую очередь, работодателю, так как она определяет профессиональную деятельность выпускника, осуществляемую после окончания высшего учебного заведения на конкретном рабочем месте. Не всегда формирование той или иной компетенции напрямую соотносится с изучением одной конкретной дисциплины или определенной группы дисциплин, так как они формируются интегрально в процессе всех форм учебной деятельности студента от изучения отдельных дисциплин до выполнения научно-исследовательской и самостоятельной работы. В соответствии с ФГОС компетенции подразделяются на общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК), профессионально-прикладные (ППК).

С.Е. Шишов и В.А. Кальней считают, что компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению, это способность мобилизовать знания, умения и поведенческие отношения в условиях конкретной деятельности [4].

Б.Д. Эльконин рассматривает компетентность как уровень включенности человека в профессиональную деятельность [5].

Компетентность демонстрирует не только знания, умения и навыки, но и систему опыта творческой работы и значимых ориентаций обучающихся. Базирующийся на компетенции подход, в первую очередь, выделяет практический (действенный) аспект, а подход, базирующийся на компетентности, выражается как более объемный, соизмеримый и с гуманистическими ценностями образования. Следовательно, проанализировав понятия «компетентность» и «компетенция» отечественных и зарубежных ученых в отношении компетентностного подхода, можно сформулировать основные его понятия:

компетенция имеет практическую направленность и предполагает применение определенных знаний в конкретной ситуации, способность анализировать ситуацию, отбирая нужную информацию и оценивать результаты;

компетентность представляет профессиональную характеристику человека, включающей опыт самостоятельной творческой работы на основе разносторонних знаний обучающихся, обновляющаяся параллельно с модификацией в социально-экономической сфере жизни общества, соотносящаяся с гуманистическими ценностями образования.

Следовательно, компетентностный подход в обучении определяется в формировании компетентности, базирующейся на компетенциях, характеризующийся на личностном и практическом аспектах. Д.А. Иванов считает, что компетентностный подход – это стремление привести в соответствие образование и потребности рынка труда, то есть, подход, направленный на результат образования, в свою очередь, в качестве результата подразумевается не обширность усвоенной информации, а способность выпускника высшего учебного заведения результативно действовать в различных ситуациях [6].

По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова [7], компетентностный подход, в первую очередь, направлен не на информированность обучаемого, а на способность своевременно решать проблемы, возникающих в различных ситуациях. Следовательно, компетентностный подход укрепляет практическую направленность образования, делая акцент на необходимости получения опыта деятельности, способности на практике применять знания. Основные отличия компетентностного подхода к обучению от традиционного представлены на рисунке 1.

Рисунок 1 - Основные отличия компетентностного подхода к обучению от традиционного

На сегодняшний день, в отечественной системе высшего профессионального образования существует как уже известные и устоявшиеся подходы, лежащие в основе образовательного процесса, такие как, системный, личностно-ориентированный, аксиологический, деятельностный, культурологический, так и подходы, относительно недавно введенные в научный оборот, а именно, контекстный, эргономический, ситуационный, информационный, компетентностный и др. Стратегическая направленность ФГОС ВПО к содержанию образовательного процесса проявляется в компетентностном подходе. А.М. Новиков отмечает обусловленность необходимости внесения деятельностной направленности

в образование в связи со стремительным развитием компетентностного подхода в настоящее время [8].

Понятие «компетентностный подход» широко использоваться стало сравнительно недавно в связи с дебатами о проблемах и усовершенствовании российского образования, а в период перехода к реализации ФГОС ВПО, значительно возросло внимание к вопросам теории компетентностного подхода. Основная цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [9].

С точки зрения компетентностного подхода уровень образованности должен формироваться не просто объемом и всесторонностью знаний, а именно умением решать профессиональные проблемы на любом уровне сложности путем применения полученных в процессе обучения знаний. К базовым принципам компетентностного подхода можно отнести следующие принципы:

- формирование основной образовательной программы подразумевает не освоение определенной профессии, а изучение специальных, ключевых компетенций, которые предоставляют возможность своевременного реагирования на изменения рынка труда;
- трансформация от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностном базисе, который придает гибкости профессиональному образованию;
- непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека.

Компетентностный подход в подготовке высококвалифицированных кадров является совокупностью теоретических положений и организационно-педагогических мер, ориентированных на предоставление необходимых условий для развития профессиональной компетентности выпускника высшего учебного заведения. Как образовательная концепция и методологический подход в образовательном процессе высшего учебного заведения, компетентностный подход является комплексом общих принципов установления целей и задач профессиональной подготовки, селекцию содержания высшего образования, а также, формирования и оценки качества образовательного процесса, следовательно, включает в себя:

теоретическую аргументацию цели профессиональной подготовки и необходимости модификации содержания профессионального образования;

установление образовательной политики, содержащей отвечающие требованиям, формы, технологии и методы обучения;

формирование критериев и диагностических методов оценки качества профессиональной подготовки.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что компетентностный подход предполагает системное преобразование профессиональной подготовки [10-18], основанной на идеи ориентирования образовательного процесса высшего учебного заведения в объединении его целевого, содержательного и технологического составляющих на итоговый результат, а именно – формирование профессиональной компетентности выпускника высшего профессионального заведения [19-27].

Рассматривая компетентностный подход в рамках подготовки магистрантов, можно отметить, что отличительной чертой в подготовке бакалавра и магистра по определенному конкретному направлению выступает не набор компетенций, *а именно уровень подготовленности к осуществлению определенный функций*, то есть разница состоит как в пропорциях компонентов компетенций, так и в их содержании. Если бакалавриат нацелен на развитие общих (базовых) и профессиональных знаний, то магистратура подразумевает развитие профессиональных умений и навыков, базируясь на уже полученных знаниях.

В магистерской подготовке внимание акцентируется на формировании наиболее ценных в настоящее время транспрофессиональных знаний, умений и навыков, носитель которых умеет мыслить и действовать совокупно, разбираясь не только в своей профессиональной сфере, но и в различных бизнес направлениях. Следовательно, при переходе от бакалавра к магистру осуществляется именно качественное развитие компетенций, нежели их количественный рост. Связующей основой всех компетенций обозначаются научные знания, при этом, данный аспект наиболее проявлен в подготовке магистров, что предоставляет возможность выявить их умение к решению сложных вопросов и принятию результативных решений.

Уровень компетентностей при магистерской подготовке подразумевает выполнение магистром-выпускником проектно-технологической, проектно-конструкторской, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности, что позволяет ему конкурировать на рынке труда. Структура основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров определяется отвечающей требованиям компетентностной моделью. Если подготовка бакалавров подразумевает, прежде всего, прохождение общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, то в магистерской подготовке необходимо сделать упор на интегрированных курсах, консолидирующих как основные, так и прикладные вопросы.

Обучение в магистратуре базируется на несколько иных принципах, чем на бакалавриате, во-первых, основополагающим критерием обучения, с точки зрения рыночной экономики обозначается изменение цели подготовки от массового к штучному, а во-вторых, главным требованием поступления в магистратуру выступает наличие высоких способностей магистранта. Ввиду того, что магистратура является узкоспециализированной, то главной задачей является развитие профессиональных компетенций в более значительном объеме, нежели у бакалавриата.

Для более полной характеристики потенциала магистра можно выделить его общенаучные, социально-личностные и профессионально-ориентированные компетенции, дополняющие компетенции бакалавров.

Главной целью магистратуры является качественная подготовка магистров-выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности, а также к дальнейшему обучению в аспирантуре с научно-исследовательским профилем. При этом главной составляющей профессиональной компетентности следует выделить научно-исследовательскую компетентность. Ю.И. Миняжева отмечает, что компетентность в научно-исследовательской работе проявляется в состоянии человека, базирующимся на мотивационно-ценностном отношении к реализуемой деятельности, то есть компетентность содержит систему исследовательских умений и методологических знаний, применение которых требуется при решении профессионально-педагогических задач [28].

Отметим, что особое внимание следует уделять именно формированию научно-исследовательской компетентности при подготовке в магистратуре, так как магистранта нельзя обучить научно-исследовательской компетентности, осведомленным он становиться сам, исследовав различные модели поведения в данной области, выбрав соответствующие его индивидуальному стилю, эстетическому вкусу и нравственным ценностям.

Научно-исследовательская деятельность проявляется в сложной целостности и связанности предметно-практического и личностного опыта, следовательно, ее нельзя выработать лишь предоставив магистранту научное задание или включив его в исследовательскую деятельность, потребуется последовательное прохождение близких к реальности ситуаций, требующих от него с каждым разом все более компетентных маневров, оценок, самоанализа приобретенного опыта.

Исследовательская компетентность, создается под

воздействием познавательных интересов, форм учебных занятий, применяемых способов работы с информационными источниками (самостоятельное изучение, практическая деятельность, экспериментирование), применяемых видов образовательной деятельности (самостоятельная работа, обсуждения, творческие занятия), особенности усвоения учебного материала (при коллективной или индивидуальной работе, тестировании, при помощи преподавателя в процессе ответов на определенные вопросы), особенностей общения с преподавателем в процессе научно-исследовательской деятельности [29-39].

Сфера и виды профессиональной деятельности, а также компетентностные модели бакалавра и магистра практически одинаковы, но именно исследовательские умения и навыки охватывают объекты, задачи, виды и сферу профессиональной деятельности магистра, являясь частью не только профессиональных компетенций, но и общекультурных, проявляясь в умении самостоятельного освоения новых методов исследования. Именно развитие исследовательской компетентности позволяет получить из бакалавра, способного решать только поставленные задачи, исследователя-магистра, способного самостоятельно решать исследовательские и творческие задачи, владеть технологией исследовательской работы, готового использовать исследовательские умения в профессиональной деятельности.

При том условии, что исследовательская компетентность является продуктом обучения, в тоже время, непосредственно из него не вытекает, являясь, прежде всего, следствием саморазвития магистранта, его самоорганизации, личностного и деятельностного опыта. Следовательно, исследовательская компетентность представляет форму существования образованности в целом, приводящей к личностной самореализации и к определению магистрантом-выпускником своего места рынке труда, благодаря чему такое образование оказывается высокомотивированным, индивидуализированным, гарантирующим высокую востребованность личностного потенциала.

Целевое назначение образовательной программы магистратуры – формирование научных и научно-педагогических кадров, что подразумевает довольно жесткий отбор магистрантов на специализированную подготовку в магистратуре, чем достигается высокое сосредоточение интеллектуальных возможностей магистрантов, нацеленных на результативную научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность. Это предоставляет возможность реализовывать образовательные программы повышенного уровня сложности, изучение и овладение которых возможно наиболее целеустремленным и талантливым магистрантам.

Следует отметить, что освоение исследовательской компетентности особенно важно уже на первой стадии обучения, так как государственные требования к магистерской подготовке предоставляют возможность индивидуализации обучения магистрантов, вырабатывание их индивидуального стиля, позволяя высшим учебным заведениям определять около 80% содержания программы магистратуры. Исследовательская компетентность магистранта выражается аналитическими и научно-исследовательскими компетенциями, которые выделяются в составе профессиональных компетенций и которые при подготовке бакалавра в проекте ФГОС ВПО объединены, то есть на бакалавриате исследовательским компетенция должное внимание не уделяется, поэтому особенно важно освоение исследовательской компетнтности в магистерской подготовке.

Эффективность формирования исследовательских компетенций магистрантов непосредственно зависит от их профессионально значимых качеств: мотивационно-ценностной направленности к научно-профессиональной деятельности, творческих и рефлексивных способностей. Развитие этих личностных качеств может быть обеспечено целенаправленной поэтапной деятельностью педагогического коллектива, направленной на формирование исследовательской компетенции.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зим- няя. М.: Логос, 2007. стр.75
2. Горычева С.Н. Возможности применения методологии “Tuning” в проектировании и реализации ОП / Доклад на семинаре «Совершенствование компетентностного подхода в НИУ СГУ», Санкт-Петербург – Пушкин. – Учебный центр подготовки руководителей, 10-11 июня 2014.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализа- ция. М., 2002. 253 с, с. 253
4. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998. С. 79–101.
5. Эльконин Б. Д. Ключевые компетенции как образовательный результат : теоретический подход // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию : матери- алы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара : Профи, 2001. 60 с. С. 4–8.
6. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.
7. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагоги- ка. - 2003. - №3. - С. 8-15.
8. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. № 6. стр.9
9. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пос. для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк; гл. ред. Д.И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
10. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.
11. 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.
12. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.
13. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
14. Лепешкина Е.Ю. Компетентностный подход - основа формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 22-24.
15. Коростелева Л.А. Особенности профессиональной подготовки экспертов-экономистов в контексте использования экономических и правовых знаний // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 1. С. 11-14.
16. 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.
17. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.
18. Кондаурова И.К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информатики в классическом университете: традиции и новации

// Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 1. С. 106-112.

19. Одарич И.Н. Особенности моделирования организации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности бакалавра // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-44.

20. Алехина М.А., Есаулова И.В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономических направлений в процессе изучения математических дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 49-53.

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

22. Смагина А.А. Профессиональная компетентность учителя истории в формировании базовых национальных ценностей у старшеклассников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 156-161.

23. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.

24. Притуляк Л.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71-74.

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

26. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

27. Деревянко Е.В. Формирование профессиональной компетентности будущих горных инженеров в условиях интерактивных технологий обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 19-22.

28. Миняжова, Ю.И. Формирование научно-методологической компетентности студентов-магистрантов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук / Миняжева Ю.И. – Москва, 2010. – 209 с.

29. Корчагина М.В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности как фактора повышения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 93-98.

30. Бусыгина А.Л., Сараева А.А. Педагогические условия эффективной подготовки будущих учителей к проектной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2011. Т. 13. № 2-5. С. 1041-1046.

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

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

33. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.

34. Балабаева Н.П., Энбом Е.А. Аспекты формирования исследовательской компетентности студентов академического бакалавриата инженерных профилей в процессе освоения курса математического анализа // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 25-30.

35. 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.

36. Куликова Е.В. Педагогическое сопровождение научно-исследовательской работы студентов педвузов в процессе выполнения курсовой работы с использованием облачных технологий // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 22-25.

37. 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.

38. Отставнова Л.А. Исследовательские подходы к анализу отношений «человек - производство» // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 2 (30). С. 17-24.

39. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Искусственный интеллект и интеллектуальная компетентность // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 34-36.

УДК 37.013.46

# АДАПТАЦИЯ МЕДИЦИНСКИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ 30-50 ЛЕТ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ, СВЯЗАННЫХ С ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТЬЮ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В 2015 ГОДУ

© 2016

**Ястреб Ольга Викторовна,** соискатель кафедры психологии и социальной работы, консультант
*Балтийский Федеральный Университет имени Иммануила Канта, Калининград (Россия)*

**Аннотация.** В статье проанализированы характеристики адаптации медицинских представителей возрастной категории 30-50 лет к общей экономической и политической нестабильности на территории Российской Федерации в 2015 году по сравнению с 2014 годом. Рассмотрена проблема выявления степени адаптации медицинских представителей возрастной категории от 30 до 50 лет к новым условиям, с учетом воздействия внешних факторов, связанных с экономической и политической нестабильностью на территории Российской Федерации в 2015 году. Выявлены и определены факторы самоанализа указанного кластера респондентов в реальной ситуации. Показана динамика изменения самооценки, профессиональной гибкости и уровня доверия респондентов. Разработаны ситуационные кейсы, отвечающие требованиям современных реалий и позволяющие выявить изменения самооценки и профессиональной гибкости, доверие к руководителю медицинских представителей под воздействием внешних факторов в 2015 году. В процессе исследования сопоставлены и проанализированы данные опросов репрезентантов в 2014 и 2015 годах. Выявлены изменения в самооценке, профессиональной гибкости и доверие к руководителю. Затронуты вопросы мотивации медицинского персонала и аспекты корпоративной культуры, имеющие зависимость от представленных в контексте анализа факторов корпоративного субординационного и координационного взаимодействия.

**Ключевые слова:** адаптация, медицинские представители, влияние кризиса на поведенческие особенности, уровень доверия, профессиональная гибкость, мотивация медицинского персонала, динамика изменения самооценки, факторы корпоративного субординационного и координационного взаимодействия в сфере медицинского обслуживания.

# ADAPTATION OF MEDICAL REPRESENTATIVES AGE CATEGORY 30-50 YEARS, UNDER THE INFLUENCE OF EXTREMAL FACTORS RELATED TO THE ECONOMIC AND POLITICAL INSTABILITY IN THE RUSSIAN FEDERATION IN 2015

© 2016

**Yastreb Olga Victorovna,** applicant of the department of psychology and social work, consultant
*Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad (Russia)*

**Abstract.** The article analyzes the characteristics of adaptation of the medical representatives of age group 30 - 50 years to the General economic and political instability in the Russian Federation in 2015 compared to 2014. We consider the problem of identifying the degree of adaptation of the medical representatives of age group of 30 to 50 years to new conditions, taking into account the impact of external factors related to economic and political instability in the Russian Federation in 2015. Identified and defined factors for introspection of the specified cluster of the respondents in a real situation. The dynamics of the self-assessment, professional flexibility and level of trust of respondents. Developed situational cases that meet the requirements of contemporary realities and by identifying changes in self-evaluation and professional flexibility, the credibility of the head of the medical representatives under the influence of external factors in 2015. In the research process is mapped and analyzed data from surveys of representatives in 2014 and 2015. Changes in the self-assessment, professional flexibility, and credibility of the leader. The issues of motivation of health personnel and aspects of corporate culture, with the dependence presented in the context of the analysis of the determinants of corporate subordination and coordination interaction.

**Keywords:** adaptation, medical representatives, the impact of the crisis on the behavioral characteristics, the level of trust, professional flexibility, motivation of medical personnel, changes in self-esteem, the factors of corporate subordination and coordination cooperation in the field of medical care.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Изменения в экономической ситуации внесли коррективы в работу многих компаний и оказали заметное влияние на рынок труда. Как показало исследование, проведенное рекрутинговой компанией Antal Russia, рост зарплат замедлился, компании оптимизировали затраты на персонал путем сокращений, изменения системы вознаграждения и увеличения объема задач.

Непростая экономическая ситуация в России отразилась и на динамике роста заработных плат. У 11% респондентов зарплата в 2015 году сократилась, тогда как в 2014 году она сократилась всего у 2% опрошенных. Больше половины респондентов (55%) ожидают сокращений в своих компаниях. В 2015 году доля желающих остаться на текущем месте работы увеличилась на треть [1].

Несмотря на текущее состояние российской экономики и ключевые проблемы развития рынка, такие как несовершенство законодательного регулирования отрасли и недостаточное государственное финансирование по некоторым аспектам, большинство участников рынка по-прежнему высоко оценивают потенциал российского фармацевтического рынка [2].

Согласно подсчетам IMS Health, объемы фармацевтического рынка России в 2015 году увеличатся на 12-18% по сравнению с 2014 годом и достигнут 1,286 трлн. рублей.

Прогнозам экспертов говорит, что коммерческий рынок лекарственных препаратов в среднем вырастет на 15% и достигнет 776 млрд. рублей.

По прогнозу аналитиков, к 2017 году Россия может занять восьмое место по объему рынка лекарственных средств [3].

Основное количество медицинских представителей работают в регионах, отдаленных от своих непосредственных руководителей, по этой причине, управление сотрудников в 95% времени происходит дистанционно. Таким образом, происходит дисбаланс вербального и невербального общения и, как следствие, отсутствие полноценной обратной связи взаимодействия. В сложившихся условиях, многие медицинские представители прибывают в информационном вакууме, что увеличивает неуверенность в завтрашнем дне и страх остаться без работы.

Целью данного исследования стало выявление степени адаптации медицинских представителей возрастной категории от 30 до 50 лет к новым условиям, с учетом воздействия внешних факторов, связанных с экономической и политической нестабильностью на территории

Российской Федерации в 2015 году.

*Материалы и методы.* В результате исследования (2014-2015 гг.) проанализированы данные опроса медицинских представителей, работающих в фармацевтическом бизнесе от 1 года до 10 лет.

Объектом исследования явились медицинские представители от 30 до 50 лет.

Данная группа составила 70% от всех представителей Калининградской области и явилась наиболее показательной.

Совместно с психологом и менеджером среднего звена были разработаны ситуационные кейсы, которые наиболее приближены к реальным ситуациям.

С помощью данных опроса и решения ситуационных кейсов нами были выявлены изменения самооценки и профессиональной гибкости, доверие к руководителю медицинских представителей под воздействием внешних факторов в 2015 году.

*Результаты и обсуждения.* Одним из психологических факторов, который являлся важным для медицинского представителя – это самооценка. Самооценка – это отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер. Самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я». [4].

В процессе самооценки личность, с одной стороны, познает и оценивает реальную действительность, на которую направлена его деятельность, с другой - свои собственные качества и возможности, обеспечивающие выполнение этой деятельности. Самооценка является результатом этих двух линий познаний [5; 6; 7; 8].

На рисунке 1 представлены данные по изменению самооценки медицинских представителей в 2015 году по сравнению с 2014 годом. Видно, что контрольная группа 30-50 лет в 2014 году в 50% реагировали позитивно и нормально, тогда как в 2015 нормально и позитивно реагировали 90% опрошенных респондентов.

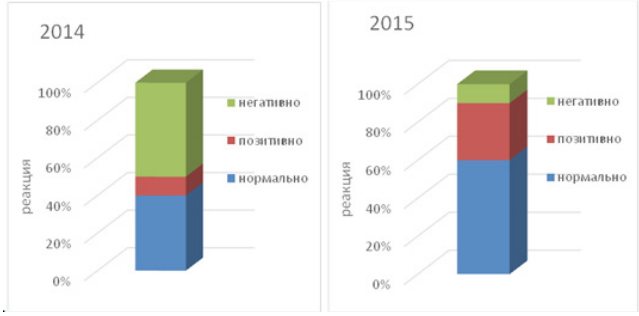


Рисунок 1 - Изменение самооценки медицинских представителей с 2014 по 2015 год

При анализе действий, которые осуществили представители в данном ситуационном кейсе выявлено, что в 40% случаях медицинские представители не предпринимали никаких воздействий для отстаивания своих интересов, продолжая работать в обычном режиме. Из опрошенных представителей только в 10% случаях представители решили искать работу и 10%, посчитало нужным, провести самоанализ.

Важно заметить, что 40% опрошенных посчитали необходимостью пообщаться с руководителем для отстаивания своих интересов.

В 2015 году также, как и в 2014 году 40% респондентов продолжали работать без изменений, 40% мобилизовались для того чтобы занять более «высокую» позицию и 30% начали искать новую работу, что на 20% больше по сравнению с прошлым годом.

Таким образом, видно, что самооценка медицинских представителей повысилась в 2015 году по сравнению с предыдущим годом. Что повлияло на снижение страха респондентов при вероятной смене работы, если условия перестанут их устраивать. А, так же, появилось ощущения себя более востребованным на рынке труда.

Сотрудники организации являются не просто исполнителем определенной работы, но и представляют собой такой ресурс, который обеспечивает конкурентоспособность организации. Необходимо не просто развивать и повышать квалификацию медицинского представителя, но и раскрывать потенциал личности.

Одним из необходимых психологических факторов, который должен обязательно присутствовать у медицинского представителя, чтобы полноценно справляться со своими должностными обязанностями является поведенческая гибкость, умение сочетать инициативу и креативность с принятием корпоративных политик компании [9].

Происходящие в настоящее время социально-экономические, культурные, политические изменения оказали влияние на все стороны развития и взаимосвязи человека с окружающим миром и людьми. Современная социальная ситуация требует формирования не только активности, но и гибкости поведения, устойчивости к социальным изменениям в сочетании с самореализованностью и с социализированностью [10].

Из рисунка 2 видно, что контрольная группа контрольная группа 30-50 лет в 2014 году реагируют на рабочую ситуацию негативно в 70 % случаях. В 2015 году на идентичную ситуацию данные респонденты реагируют в 80% случаях негативно.

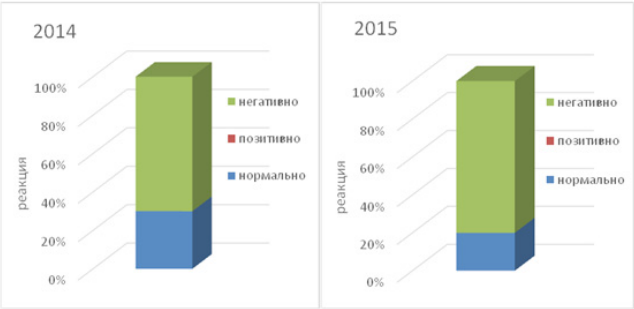


Рисунок 2 - Выявление поведенческой гибкости респондентов в сравнении 2014 и 2015 годов

В 2014 году при опросе медицинские представители показали поведенческую гибкость в 80%, где 30% спокойно узнали причины отслеживания без предупреждения, 20 % захотели пообщаться с руководителем для выяснения отношений и отстаивания своих прав.

В 2015 году также, как и в 2014 году 80% респондентов объяснили сложившуюся ситуацию без проявления конфликта, однако в этом году только 10% захотели узнать причины несанкционированного отслеживания, 20% - потребовали объяснений от своего руководителя.

Данный анализ показывает отсутствия изменений в поведенческой гибкости у респондентов возрастной категории 30-50 лет. Соответственно, медицинские представители смогли адаптироваться к изменениям происходящим на территории Российской Федерации в 2015 году.

Доверие пронизывает все наше общение. Без него невозможны как дружеские контакты, так и профессиональное взаимодействие сотрудников. Многие специалисты считают доверие фундаментом не только межличностных отношений, но и эффективности деятельности компаний. И конечно же, доверие является одним из существенных факторов, влияющих на профессиональную мотивацию персонала.

Доверие персонала к руководителю основывается, прежде всего, на его способности достигать конкретных результатов деятельности. Недоверие, которое возникает, когда лидеры не способны добиться обещанных результатов, охватывает всю организацию. Работники

не считают необходимым выполнять свои обязанности перед фирмой. Многие решения и указания остаются невыполненными в ожидании, пока их отменят [10].

Исследование доверия медицинских представителей своему руководителю — это яркий показатель доверия компании. Анализ уровня доверия в 2014 и в кризисном 2015 году в России показало, на сколько изменился уровень доверия подчинённых к компании в целом.

Из рисунка 3 видно, что реакция на просьбу руководителя у медицинских представителей осталась неизменной, как и в 2014, так и в 2015 году 80% персонала реагируют негативно и только 20% нормально на не справедливую, по их мнению, ситуацию.

Рисунок 3 - Выявление уровня доверия респондентов своему руководителю, в зависимости от возрастных особенностей

Однако в 2014 году только 20% респондентов продолжали спокойно работать, доверяя мнению своего руководителя. Остальные 80 % медицинских представителей выясняли причины, и из этих 80% только 10% требовали изменения решения от их руководителя.

Тогда как, в 2015 году 70% респондентов спокойно выполняли свою работу, доверяя мнению своего руководителя, однако оставшиеся 30% респондентов пытались поменять подразделение внутри компании, где, по их мнению, более лучшие условия работы.

Следовательно, в 2015 году медицинские представители больше доверяли своему руководителю и, значит, самой компании, в которой они работали. Что говорит о более сплочённом коллективе в тяжелый период.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Последствия кризиса: как изменились настроения работников и работодателей [Электронный ресурс] http://www.e-xecutive.ru/career/hr-indicators/1978167-posledstviya-krizisa-kak-izmenilis-nastroeniya-rabotnikov-i-rabotodatelei (дата обращения: 08.05.2015).

2. Тенденции и практические аспекты развития российского фармацевтического рынка — 2015 [Электронный ресурс] http://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/life-sciences-and-healthcare/articles/russian-pharmaceutical-industry-2015.html (дата обращения: 27.04.2015).

3. Макарова Е. IMS Health: в 2015 году// журнал товарный знак [Электронный ресурс] http://vademec.ru/news/detail59352.htm (дата обращения: 19.04.2015).

4. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М., 2003 – 656 с.

5. Аронсон Эллиот, Уилсон Тим, Эйкерт Робин. Социальная психология: психологические законы поведения человека в социуме: [пер. с англ. В. Волохонский], [5 - изд.]. СПб., Прайм, ЕВРОЗНАК, 2004. – 558с.

6. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СПб., АО «Сфера», 1994. – 345 с.

7. Диянова З.В., Щеголева Т.М. Самосознание личности. Иркутск, 1993. – 545 с.

8. Dishman R. K., Hales D. P., Pfeiffer K. A. Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. Health Psychology, 2006, vol.25(3), pp. 396-407.

9. Новикова Л. Медицинский представитель — профессия настоящего и будущего // журнал HR-Лига [Электронный ресурс] http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1309 (дата обращения: 10.03.2015).

10. Потеряхин А. Доверие к руководству и профессиональная мотивация персонала [Электронный ресурс] http://www.bizeducation.ru/library/management/hrm/motiv/5/motiv_poteryahin (дата обращения: 19.03.2015).

11. Богатырева О.О. Личностные факторы постоянной самореализации: Автореф… дис. канд. псих. наук. — Москва: «Психологический Институт», 2009. — 25 с.

УДК 159.9.075 (616.8)

# НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2016

**Архипова Ирина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** В данной статье на основе научных представлений о сущности и содержании нейропсихологических подходов в процессе учебно-профессиональной деятельности учащихся представлена связь межполушарной асимметрии мозга со стилем мышления студентов педагогического вуза. Одним из возможных способов решения данной проблемы, в рамках статьи, является подробное рассмотрение значимости нейропсихологического подхода, представленное нами через рассмотрение межполушарной асимметрии мозга (МАМ). Аргументируется данная взаимосвязь в учебном процессе студентов на ранних этапах профессионализации при оценке локализации динамических функций головного мозга. Стиль мышления студентов, определяется в работе, как система интеллектуальных стратегий, приемов, навыков личности, которая в силу своих индивидуальных особенностей осуществляет связь с выбранной специальностью. В работе раскрываются особенности межполушарная асимметрия мозга студентов различных специальностей и определяются принципы реализации в определенных стилях мышления.

**Ключевые слова:** нейропсихологический подход, межполушарная асимметрия мозга, индивидуальный профиль латеральности, учебная деятельность, процесс профессионализации, стили мышления студентов.

# NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN THE STUDY FEATURES OF DEVELOPMENT OF THINKING STYLES OF STUDENTS

© 2016

**Arkhipova Irina Vladimirovna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Pedagogy and psychology»
*Samara State Socio-Pedagogical University, Samara (Russia)*

**Abstract**. In this article, on the basis of scientific concepts about the nature and content of neuropsychological approaches in educational and professional activity of students of the relation of asymmetry with the style of thinking of students of pedagogical University. One of the possible ways of solving this problem, in the article, is a detailed consideration of the relevance of the neuropsychological approach, presented by us through examination of interhemispheric asymmetry of the brain (MAM). Discusses this relationship in the educational process of students in the early stages of professionalization in the evaluation of dynamic localization of brain functions. The style of thinking of students, is determined in the system of intellectual strategies, techniques, skills of the individual, which because of their individual characteristics communicates with the selected specialty. In the work the peculiarities of interhemispheric asymmetry of the brain, students of different specialties and sets out the principles of implementation in certain thinking styles.

**Keywords:** neuropsychological approach, interhemispheric asymmetry of the brain, an individual profile of laterality, learning activities, process of professionalization, the thinking styles of students.

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

Основной тенденцией активного реформирования системы образования на современном этапе развития России является отражение потребности общества в совершенствовании психолого-педагогической деятельности, которое предполагает, с одной стороны, повышение качества подготовки обучающихся на всех ступенях образования, с другой стороны, сохранение и поддержание их психологического здоровья. Актуальность данной проблемы определена содержанием современной подготовки, которая должна не только преумножать личностный потенциал, но и своевременно, психологически грамотно сопровождать профессиональное становление личности в процессе профессионализации с помощью нейропсихологического подхода [1, 2]

Одним из возможных способов решения данной проблемы, в рамках статьи, является подробное рассмотрение значимости нейропсихологического подхода, представленное нами как межполушарная асимметрия мозга (МАМ). Мы полагаем, что качественные результаты профессионального становления и развития молодого специалиста, зависят не только от объективных условий организации учебного процесса, но и в значительной степени обусловливаются психологическими и особенно нейропсихологическими функциями возрастных и индивидуальных характеристик самой деятельности, выполняемой человеком и учитывающей динамическую локализацию высших психических функций [2, 3].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.*

Изучением проблемы взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга со стилем мышления студентов занимались российские исследователи, такие как А. Н. Белова [4], В. А. Москвин [5], И. В. Ройзман [6], К. Г. Эрдынеева [7], А. Л. Сиротюк [8], Р.Ф. Сулейманов [9], В.С. Ротенберг [10] и другие.

Несмотря на довольно широкий круг исследований, представленных в русле данной проблемы, она требует к себе пристального внимания в силу недостаточной её экспериментальной изученности и разработанности.

По данным Л.К. Антроповой, О.О. Андронниковой, В.Ю. Куликова, индивидуальный профиль МАМ представляет собой изменчивое в онтогенезе образование с динамическими возрастными закономерностями. По их мнению, МАМ у взрослого человека, биосоциальные механизмы представляют собой комплексный продукт действия. К формированию определенного профиля МАМ (латеральности), приводит совершенствование механизмов МАМ и межполушарного взаимодействия, происходящие в процессе развития [11].

Проведенный анализ литературных источников показал, что в научный обиход термин «индивидуальный профиль латеральности» введен В.А. Москвиным в 1986 году для обозначения характеристики латеральных признаков и их распространенности на выборке студентов. Автор опирается на классическую концепцию доминирования зон мозга А.Р. Лурия, построенную на нейропсихологических основах индивидуального различия, с учётом моторного признака (ведущей руки) и сенсорной сферы (ведущего уха и глаза), что определяет их разный вклад в процессы реализации высших психических функций. [5]. Следует отметить определенную дифференциальную взаимосвязь структурных мозговых функций разных полушарий с организацией целостной нервно-психической деятельности в осуществлении каждой психической функции. По мнению И.В. Ройзман, левое и правое полушарие включает характерные особенности моторных и сенсорных асимметрий, и вполне согласуются с основными положениями теории системной динамической мозговой организации высших психических функций в виде разных стратегий обработки вербально-

логической и зрительно-пространственной информации [6].

В целях осуществления познавательной и психической деятельности человеком, К.Г. Эрдынеева подчеркивает постоянное сотрудничество обоих полушарий мозга, их непрерывные и постоянные связи, проявляются в выполнении ведущей деятельности, и оказывают обратное влияние на мозговую систему, начиная подстраиваться к определенным условиям, тем самым перестраивая и усложняя свои функциональные связи [7].

А.Л. Сиротюк рассматривала три основных этапа организации учебной деятельности с учетом психофизиологических особенностей учащихся, в которых присутствуют: создание мотивации к обучению, организация учебной деятельности и её результат. Она отмечает, что переориентация современного образование с теоретических параметров на практические обуславливает необходимость логического компонента мышления. Преподавателям при выборе методов и приемов в процессе обучения необходимо учитывать особенности мыслительных процессов учащихся с разным типом функциональной асимметрии полушарий. Мышление правополушарных обучающихся является наглядно-образным, спонтанным, интуитивным, эмоциональным и трехмерным (пространственным). Левополушарное мышление считается абстрактно-логическим, прогнозируемым, рациональным и двумерным (на плоскости) [8].

Белова А.Н. отмечает, что в учебно-профессиональном процессе уже на начальных этапах подготовки студентов учитываются особенности нейропсихологических функций, необходимые для профессионального и личностного самоопределения в реализации, и проявляющиеся в особенностях межполушарной асимметрии головного мозга при освоении различным специальностям, которые имеют отличительную и специфическую индивидуальную вариабельность совладения в них определенных форм поведения [9].

В целом, нейропсихологические механизмы развития учащихся действуют, в первую очередь, через предмет его интеллектуальной деятельности и отношений, складывающихся в процессе этой деятельности. Особенно учитывается интенсивность мыслительной деятельности студентов, которая зависит от многих факторов: от содержания и сложности умственных задач, от уровня знаний, интеллектуальных умений и навыков, а также от общих психологических установок личности. Рассмотрение данных процессов и их проявление с учетом межполушарной асимметрии мозга связано с выполняемой деятельностью учащихся на различных этапах профессиональной подготовки, несомненно, влияет на коммуникативные умения, владение способностью организовать и проводить научно-исследовательскую работу и строить профессиональное взаимодействие, требует в организации педагогического процесса четких и ясных инструкций о предстоящей работе.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Всего в исследовании приняли участие 96 студентов 2-х курсов филологического факультета, факультета физической культуры и факультета экономики, сервиса и управления СГСПУ. Целью настоящего исследования стало изучение особенностей проявления межполушарной асимметрии мозга, в процессе учебно-профессиональной деятельности студентов, с учетом различных специальностей. Для этого мы использовали методики «Определение доминирующего полушария головного мозга» (Н.М. Тимченко); опросник «Стили мышления» представляющего особую русскоязычную адаптированную версию известного опросника InQ, разработанного Р. Брэмсоном, А Харрисоном (1984). Перевод и адаптация выполнена А.А. Алексеевым.

Преимущественная роль индивидуальных особенностей нейропсихологических механизмов учитывается в учебно-профессиональном процессе уже на начальных этапах подготовки студентов, необходимых для профессионального и личностного самоопределения в реализации, и проявляющиеся в особенностях межполушарной асимметрии мозга при освоении различным специальностям, которые имеют отличительную и специфическую индивидуальную вариабельность совладения в них определенных форм поведения.

Проведенный статистический анализ по критерию Фишера, позволил обнаружить наиболее значимые расхождения между доминирующей левой и правой рукой у студентов филологического факультета, φ эмпирич. = 2,42> φ кр. 2,31; ρ ≤0,01; неопределенные расхождения между доминирующей левой и правой руки у студентов экономического факультета составляет 1,64; ρ ≤0,05<2,27 > φ кр. 2,31; ρ ≤0,01, что подтверждает у данных студентов доминирование левополушарной локализации мозга. Наиболее значимы, показатели неопределенности расхождений между доминирующей левой и правой руки у студентов факультета физической культуры, составляет: 0,57< φ кр.1,64; ρ ≤0,05, и характеризует выраженность амбидекстрии.

Считается, что левополушарные студенты характеризуются наличием целеустремленности, настойчивостью, напористостью, наиболее часто они проявляют более рациональный подход при решении жизненных и учебных трудностей. Правополушарные студенты обладают некоторым педантизмом, наличием творческих способностей, повышенной чувствительностью и внушаемостью, что не редко сопровождается высокой ранимостью в отношении высказываний окружающих [6].

В основе другого качественного подхода, при оценке локализации динамических функций головного мозга учащихся, находится связь с мыслительными процессами и действиями. Особенности мыслительной деятельности с определенным стилем, складывающихся в процессе жизни, становится ведущим в решении различных учебных и профессиональных задач. Стиль мышления определяется, как система интеллектуальных стратегий, приемов, навыков личности, которая в силу своих индивидуальных особенностей осуществляет связь с межполушарной асимметрии головного мозга.

Специфика интеллектуальной деятельности, как правило, включает и рассматривает обработку информации, а на высоких ступенях развития творческой личности — создание информации, что, несомненно, следует учитывать при организации учебно-профессиональной деятельности студентов. Основными интеллектуальными действиями являются, владение умственными операциями, такими как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и др., которыми пользуются чаще всего студенты для обработки многообразной учебной информации. Эти мыслительные операции имеют не линейную систему осуществления практических навыков, а кольцевую программу взаимодействия в умственной деятельности конкретного человека. У одного студента, доминирующей становится аналитическая операция, если такой способ умственного действия превращается в свойство, то говорят, что это человек ярко выраженного аналитического склада ума, которое развивается в левом полушарии: он очень тонко и ярко анализирует действительность, проникая в самые глубины явлений. У других наряду с анализом, доминантной операцией может быть абстрагирование. При развитии мышления всегда использует качественные преобразования умений мыслительной деятельности. Среди таких умений можно отметить планирование и прогнозирование этапов и способов учебной деятельности, систематическое использование самоконтроля в ходе ее выполнения, мобилизация внимания при решении поставленной задачи, использование рациональных приемов запоминания, эффективное выполнение основных умственных операций.

По результатам исследований Р.Ф. Сулейманова, качество усвоенных знаний обучающихся в учебном процессе, определяется преимущественно развитием мыслительных функций в доминирующем полушарии.

Так абстрактно-логическое мышление, включает оперирование знаковой и словесной информацией, счетом, и обеспечивается левым полушарием. Правополушарные учащиеся оперируют зрительными, обонятельными, тактильными (осязательными) и иными образами отвечает за развитие эмоционально-образного мышления [9].

Спецификой «правополушарного» мышления, В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко считают, готовность к целостному «схватыванию», к одномоментному восприятию многих предметов и явлений и мира в целом со всеми его составными элементами. С «левополушарным» мышлением связывается, напротив, способность к последовательному, ступенчатому познанию, которое носит соответственно аналитический, а не синтетический характер [10].

При анализе стилей мышления, выявлены различия в количественных значениях у студентов различных специальностей. У студентов филологического и экономического факультетов развиты преимущественно: реалистичный стиль мышления: (42% ФЭУС и 38% ФФ) и прагматический стиль мышления: (22% ФЭУС и 26% ФФ). Аналитический (35%) и синтетический (30%) стили мышления оказались более развитыми у студентов физической культуры. Данное процентное распределение указывает, с одной стороны, на развитие соответствующих стилей мышления в процессе профессионального обучения, но с другой стороны говорит о недостаточной направленности образовательного процесса или неэффективности используемых подходов развития идеалистического стиля мышления, поскольку остается низкий процент студентов с данным стилем. У студентов (ФФ, ФЭУС) с высокими показателями реалистического и прагматического стиля мышления, прослеживается низкий уровень аналитического и синтетического стиля мышления. Они хорошо ориентируются в незнакомой или новой учебной ситуации, проявляют инициативу в общественной деятельности, не любят перемены и испытывают трудности при решении разного рода эмоциональных проблем.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Отмечается важность не только в сравнении анализа функций и процессов проявления в межполушарной асимметрии, но и в изучении аспектов взаимодействия ведущего полушария с выполняемой деятельностью человека на определенном этапе подготовки педагога с определенным стилем мышления, владеющих способностью организовать и проводить научно-исследовательскую работу, строить профессиональное взаимодействие.

По данным исследования, выраженность стилей мышлений, позволяет определить, что у студентов филологического и экономического факультетов близки по выраженности количественных значений. Полученные результаты φ свидетельствует о том, что значимое расхождение в выраженности стилей мышления у студентов первой группы (филологического и экономического факультетов) и второй (факультета физической культуры) выделены в факторах реалистического, аналитического, синтетического мышления, так как: - φ эмпр. реалистического мышления 2,30 = φ кр., показывает 2,31; ρ ≤0,01 (значимо), можно отметить, что на филологическом и экономическом факультете преобладает левополушарная локализация мозга с характерным проявлением реалистического мышления. Большинство праворуких студентов являются наиболее социально адаптированными, с ярко выраженным экстравертированным свойством характеризующее, реакции и действия студентов: от внешних впечатлений, возникающих в определенный момент, что позволяет им быстрее и легче осваивать теоретический материал, через понятия и теории, как логически, так и интуитивно, предпочитают организованный и регламентированный подход в учебном процессе.

В процессе исследования нами было выявлено, что у студентов филологического и экономического факультетов преобладает реалистическое мышление, свидетельствующее о конкретизации и установки на изменение, коррекцию ситуации в целях достижения определенных результатов. У студентов факультета физической культуры и спорта преобладает аналитическое и синтетическое мышление, показатель - φ эмпр. аналитического мышления составляет 4,91 > φ кр. 2,31; ρ ≤0,01 (значимо); - φ эмпр. синтетического мышления, составляет 3,78 > φ кр. 2,31; ρ ≤0,01 (значимо). Данные показатели свидетельствуют о влиянии на глубокую ориентацию в теоретических понятиях, они хуже переносят в учебной ситуации неопределенность, неизвестность, а также более склонны к логичным, рациональным, упорядоченным действиям, предпочитают постоянство в своих взглядах и пристрастиях, пытаются применять усвоенные теоретические знания на практике.

Таким образом, можно отметить, что определенный уровень развития стилей мышления составляет важный аспект локализации динамических функций в обследуемых группах и отличается с учетом специфики профессиональной подготовки по различным направлениям уже на ранних этапах профессионализации. Существенным моментом на начальном этапе становления профессиональной компетентности молодых специалистов, выходящих из стен высшего учебного заведения, является проявление определенного мыслительного стиля, который проявляется в составе высокоинтеллектуальной и творческой личности педагога, способного решать нестандартные задачи и проявлять креативность мышления в различных видах педагогической деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Архипова И.В. Использование нейропсихологического подхода в сохранении психологического здоровья подрастающего поколения / И.В. Архипова. Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. Ч.2 – Уфа, 2015.- С. 173-174. – С.173.

2. Бусыгина А.Л. Психологическая компетентность (грамотность) студентов педагогических вузов как основа психологического здоровья будущего педагога / А.Л.Бусыгина // Вестник Самарского государственного технического университета.- Самара, 2014. - № 2 (22). С.24-28. – С. 26.

3. Фирсова Т.А. Нейропсихологическое знание в учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов / Т.А.Фирсова. Инновационные процессы в научной среде: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2014.- С.127-130. – С. 128.

4. Белова А.Н. Организация индивидуального стиля учебной деятельности студентов с учетом функциональной асимметрии мозга / А.Н. Белова; БелГУ // Современные направления теоретических и прикладных исследований - 2010 : материалы междунар. науч.-практ. конф., Одесса, 15-26 марта 2010 г. : сб. науч. тр. SWorld / Науч.-исслед. проект.-конструкт. ин-т мор. флота Украины, Одес. нац. мор. ун-т, Укр. гос. акад. ж.-д. транспорта и др.. - Одесса, 2010. - Т.22.-С. 57-60.

5. Москвин В.А., Москвина, Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека / В.А.Москвин, Н.В.Москвина. - М. Смысл, 2011. – 367 с.- С.11., С.101.

6. Ройзман И.В. Взаимосвязь структурно-динамических характеристик функциональной асимметрии с адаптивностью студентов / И.В.Ройзман. - Дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / МГУ. – М., 2014. – 150 с. – С.26-27.

7. Эрдынеева К.Г., Попова, Р.Э. Функциональная асимметрия мозга как условие адаптации студента к учебной деятельности / К.Г.Эрдынеева, Р.Э.Попова // Успехи современного естествознания. - 2009. - № 1. - С. 67-69.- С.67.

8. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.- С. 223, С. 230.

9. Сулейманов Р.Ф. Мониторинг качественных особенностей учебного процесса и профессиональной педагогической деятельности путем диагностики функциональной асимметрии полушарий головного мозга и психоэмоционального состояния у субъектов учебной деятельности / Р.Ф. Сулейманов // Казанский педагогический журнал. – 2012. -№3(93) - С. 81-87. - С.82-83.

10. Ротенберг В. С, Бондаренко, С. М. Функциональная асимметрия полушарий мозга, типы мышления и обучение. Педагогическая психология. Хрестоматия/ Сост. В.Н. Карандышев, Н.В. Носова, О.Н. Щепелина – СПб.: Питер, 2006.- 412с.- С.147.

11. Антропова Л.К., Андроникова, О.О., Куликов, В.Ю., Козлов, Л.А. Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные психофизические особенности человека / Л.К. Антропова// Медицина и образование в Сибири.- 2011. - №3. С.45– 49.- С.45.

***Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Социальная адаптация детей дошкольного возраста с особенностями в развитии» (16-06-00190)***

УДК 159

# ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ НА ТВОРЧЕСТВО А. А. АЛИЗАДЕ

© 2016

**Аскерова Егяна Бахыш кызы**, диссертант кафедры психологии
*Азербайджанский Государственный педагогический Университет, Баку (Азербайджан)*

**Аннотация**. В статье исследуется роль творчества проф. А. А. Ализаде в деле развития азербайджанской психологической науки, говорится о влиянии идей и теорий зарубежных психологов на его творчество. В частности, рассказывается о первой психологической лаборатории в мире, о развитии и распространении интроспективных методов. Подчеркивается, что в начале XX века надежды, возложенные на интроспективные методы, не оправдались. В статье комментируются объективные причины этого, а также излагаются процесс становления школ психоанализа, когнитивной психологии и т.д. Здесь отражены отдельные аспекты развития советской психологической школы.

**Ключевые слова:** психологические идеи и теории, психологические школы, интроспективный метод, творчество А.Ализаде, применение психологических идей, научные связи ученых.

# FOREIGN PSYCHOLOGIST'S IDEAS' IMPACT TO THE A.ALIZADE'S CREATIVE WORK

© 2016

**Askerova Yegana Bakhysh kyzy**, the Department of Psychology
*Azerbaijan State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan)*

**Abstract.** In this article it is spoken about creation of the first psychological laboratory and creation of the Russian psychological laboratory and development of introspective method. It is showed that there is great expectation from this method but it didn't come true. The reasons are explained in this article. At the same time this article deals with the creation of psychoanalysis, cognitive psychology, and humanistic psychology. In addition there is also information about creation of the Soviet psychology school and its development. In this article it is also investigated the role of A.A. Alizade in development of Azerbaijan psychology, thoughts of foreign psychologists and theories.Ключевые слова: идеи и теории, психическая реальность, интроспективные методы, творчество, внедрить, научные связи.

**Keywords**: psychological ideas and theories, psychological school, the introspective method, Alizadeh creativity, application of psychological ideas, scientific communication scholars.

*Актуальность проблемы.* Развитие научной психологии в Азербайджане происходило под воздействием советской психологической науки, особенно под влиянием русских психологов. В 20-х годах прошлого века в Азербайджане быстро развивалось высшее педагогическое образование, что требовало новых специализированных кадров. Чтобы восполнить кадровый потенциал, в Азербайджан были приглашены известные психологи и педагоги, такие, как В.В. Комаровский, А. О. Маковельский, и др. В последующие периоды связи азербайджанских и русских психологов расширились, наука приобрела новое смысловое значение, окрепли личные связи. Отношения развивались в нескольких направлениях, в первую очередь, это касалось подготовки кадров, совместного участия в конференциях и съездах, перевода трудов русских психологов на азербайджанский язык, и других аспектов взаимоотношений.

Таким образом, особая роль в деле формирования старшего, среднего и младшего поколений азербайджанских психологов принадлежит русским психологам.

*Степень разработанности проблемы.* Пути развития психологической науки историки психологии делят на несколько этапов. В большинстве случаях хронология, сущность и причины появления тех или иных направлений психологической науки объясняют с различных позиций. В разных странах развитие психологии, объекты и предметы исследования, школы (структурализм, Вюрцбургская школа, функционализм и т. д.) исследовались на фоне общественно-политических событий и социально-культурных событий данной страны, их влияния на развитие общества. Организованная В.Вундтом в экспериментальной лаборатории Лейпцигского университета психология превратилась в отдельную науку. В результате экспериментальных исследований усилились интроспективные направления в психологии. Появления лаборатории В. Вундта стало новым этапом в развитии психологии и вскоре в разных странах мира один другим появились многочисленные лаборатории. Только в России за короткое время появилась десятки таких лабораторий – в Казани, Харькове, Тарту, Санкт-Петербурге, Москве, Новороссийске и т. д. Исследования, проведенные последователями интроспективных методов, дали хорошие результаты, но возложенные на них надежды не оправдали.

Интроспективными методами изучалась психика и разум индивида и в этой области были достигнуты заметные успехи. Вместе с тем исследователи пишут, что «в начале XX века научная психология попала в кризисное положение: интроспективные методы не принесли ожидаемых результатов, не были определены характерные особенности психологической реальности, не было найдено взаимосвязи психических и физиологических событий, появились существенные различия между теоретическими вопросами психологии и экспериментальными работами» [5, с.12]. Вместе с тем стремительное развитие общественной жизни, индустрии и техники требовали новых подходов. Поэтому психологи приступили к поиску новых подходов.

Естественно, советская психологическая наука до 30-х годов и после 60-х годов прошлого века развивалась вместе с мировой психологической наукой. А какое влияние оказывали на творчество А.А. Ализаде процессы, идущие в мировой, особенно, советской психологической науке? Общеизвестно, что появившиеся школы и теории по психологии оказывали влияние друг на друга. Были и такие психологи, которые сначала относились к одной школе психологии, а потом переходили в другую. Например, Г. Олпорт, К. Левин, Э. Фромм, К. Роджерс и др.

*Цель статьи* - исследование творчества азербайджанского психолога, проф. А.А.Ализаде.

*Содержание статьи.* Свою творческую деятельность А.А. Ализаде начал с середины 50-х годов прошлого века. В то время в мире доминировала когнитивная психология. Психологи пришли к мнению о том, что без анализа свойств человеческого разума и его когнитивных функций исследование заходит в тупик. Без единства поведения и мышления, научные исследования не дают никаких результатов. Изучения человека на практике имеет своеобразную конструкцию и схему. А к схеме исследователи относили мотивы, чувство и интересы.

Творчество А.А. Ализаде тоже началось с когнитивной психологии. Он и сам признается в этом: «всегда вспоминаю свои исследования в области мышления. Корни этих исследований лежат в когнитивной психологии. Видимо, в 60-х годах определенные страницы когнитивной психологии были написано и в Азербайджане» [2, с.15].

Можно сказать, что в 60-х годах в большинстве исследований ученых основное место занимало изучение когнитивных процессов. В связи с уходом с арены бихе-

виоризма, долгие годы притеснявшего изучение когнитивных процессов, возрос интерес к их исследованиям. «Гештальтпсихологи Лешли и Кох начали критиковать понятие «Стимул». А также началось подозрительное отношение к моделированию человеческого поведения по принципу «стимул-реакция». Было выявлено, что изучение природы человеческой психики на основании концепции бихевиоризма было неправильным» [6, с.497].

Психологи из Западной Европы и США уделяли особенное внимание детской психологии, в том числе изучению речи и когнитивных фактов. Усилился интерес и внимание к исследованиям Жан Пиаже, Альберта Бандуры др. видных психологов.

Как уже отмечалось, в то время и в творчестве А.А. Ализаде когнитивное направление было очень сильным. Вот некоторые его опубликованные труды в данном направлении: «Некоторые психологические вопросы художественного творчества» (Журнал «Азербайджан мектеби», 1958, № 3), «Способы изучения стихотворения наизусть учениками» («Азербайджан мектеби», 1958, № 9), «Некоторые психологические вопросы преподавания рисования» (Политехническое обучение, 1958, № 3), «О вопросе воспитания психологического мышления у учеников» («Азербайджан мектеби», 1959, № 7), «Формирование умения синтеза и анализа при воспитании мышления у учеников» («Азербайджан мектеби», 1960, № 2). Все это было соединено в едином труде, написанной учёным – кандидатской диссертации «Особенности процессов анализа и синтеза в деятельности творческого мышления учеников» (1962), который считается солидным научным трудом по когнитивной психологии.

Известный швейцарский психолог Жан Пиаже на основе логики и биологии создал теорию развития детского мышления. Согласно Ж. Пиаже, интеллект является основой психического развития. По итогам многочисленных экспериментов ученый приходит к мысли о том, что уровень мышления и интеллект содействуют детской речи, восприятию и памяти, а психическое развитие зависит от периода развития интеллекта. Пиаже считал, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. А.А. Ализаде соглашается с точкой зрения исследователей о взаимозависимости процесса мышления и окружающей среды. Он воспринимает это в контексте ознакомления и адаптации, на основе процесса обучения учеников, но в отличие от Пиаже, он указывает на более сильное воздействие творческого мышления на интеллектуальное развитие. По А.А. Ализаде, у каждого человека имеется творческий потенциал, но творческой личностью становятся те, кто умеет реализовать его. А для этого, в первую очередь, нужен стимул, условие и волевое старание. Для развития обучения и волевого старания цели обучения должны быть ясными.

А.А. Ализаде пишет, что «главная функция мышления связана с творчеством. Человек на творческом пути использует свои разные способности. Главным из них является мышление. Без мышления другие человеческие способности теряют свою творческую силу» [3, с.93].

А.А. Ализаде выделяет следующие свойства и функции мышления:

1) создание способа деятельности и образа ее конечного результата;

2) когда проблемная ситуация бывает неясной, программирует свое действие;

3) иногда создает такие образы, которые не программируют деятельность человека, но заменяют ее;

4) создает образы согласно описанию объекта [3, стр. 91].

А.А. Ализаде, анализируя мышление в когнитивном аспекте, выводит на передний план ее соединяющую функцию и отмечает, что, как высшее психическая функция, мышление играет важную роль в деятельности разума, и активизирует чувство. А.А. Ализаде считает, что мышление имеет также психотерапевтическую важность. «Обычно человек игрой мышления защищает свое психическое здоровье. Не только своими творческими, но и терапевтическими эффектами мышление занимает особое место в жизни и деятельности человека, и является достойным способом психологической защиты» [3, стр. 94]. В этом позиция Ализаде совпадает с мнением Карла Роджерса.

В 90-е годы прошлого века А.А. Ализаде часто обращается к исследованиям зарубежных психологов. Он начал сопоставлять теории советских и зарубежных психологов, соответствующих нашей национальной характеристике, и проводить их анализ. Стоит отметить, что в большинстве своих изданий он обращается, наравне с Ж. Пиаже, Дж. Хоманс, Дж. Мид, А. Маслоу, К. Роджерсом, также к трудам отечественных исследователей А. С. Байрамова, М. А. Гамзаева, М. Магеррамова, Ф. Ибрагимбекова, и других.

Особое место в исследованиях А.А. Ализаде занимают проблемы гуманитарной психологии. В гуманизации он отмечает важную роль учебы. В связи с этим в Азербайджане он выделяет два направления. По А.А. Ализаде, гуманитаризация учебы не включает в себя только гуманизацию отношения учителя и ученика, но и гуманитаризацию самого процесса учения.

В этом аспекте А. А. Ализаде выступает с тех же позиций, что и известный психолог К. Роджерс. К. Роджерс также уделял особое внимание учебным проблемам. В 50-х годах К. Роджерс создает свою оригинальную педагогическую систему. В его обучении главное место занимает учение о формировании личности. В учебном процессе свобода учеников выводится на передний план.

Роджерс выделяет два типа выучки: осмысленную и неосмысленную. Осмысленная выучка развивает свободу личности, её самостоятельность и инициативность. А вторая (так как оно совершается с принуждением, воздействием со стороны), не способствует развитию личности.

Ализаде пишет что, «гуманитаризация учебы, в первую очередь, включает в себя развитие ученика непосредственно во время учебного процесса, а его развитие, самоутверждение как личности, самореализация подразумевают создание необходимых условий» [4, с.53].

А.А. Ализаде считает оптимальным рассмотрение в единстве гуманистического и интеллектуального развития. Он указывает, что в исследованиях Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Дж. Брунера, А. С. Байрамова находит научного доказанность закономерности его подхода. Для подтверждения своих мыслей он обращается к «Психологии критического мышления» Д. Халперна: «Если мы хотим поднять уровень образования в Америке, тогда должны прививать ученикам такие качества, которые делают человека умными, изучающими и думающими» [4, с.61].

После распада Советского Союза прошла реорганизация учебной системы, основанной на новом педагогическом мышлении, все это – слишком сложный процесс, в котором одно из главных мест занимает содержание учебы.

«Многолетняя практика доказала истину: косметическими изменениями невозможно сделать учебу современной. Этот вопрос можно решить только одним путем – фундаментальными теоретико-методологическими и экспериментальными исследованиями» [4, с.63].

Основной смысл творчества А.А. Ализаде составляет изучение внутреннего мира человека, он с уважением относился к нему. Ф. Перлз когда- то писал о формировании личности: «человек сам становится тем, кто он есть на самом деле, а не тогда, когда старается быть похожим на кого то. Человек становится личностью, не тогда, когда старается планомерно изменить себя или кого-то другого, а когда бывает самим собой и стремится к этому» [1, с.10].

Идеи А. А. Ализаде о учебе, воспитании и обучении совпадают с теоретическими идеями известных педагогов и психологов, таких, как В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов, А.А. Куманев, Ш.А. Амонашвили. В.А. Сухомлинским была создана «Школа радости». Вся его педагогическая деятельность была основана идее на здоровья, физического и морального совершенства учеников. Красоту воспитания он видел в обучении и в труде, в природе совместимости. В.Ф. Шаталов не ставил ученикам «двойку». Он считал, что «двойка» унижает ученика, преграждает положительную мотивацию. А.А. Куманев говорил, что каждый ученик – личность. Человеческое отношение должно быть красивым. Обучение должно быть не преодолением трудностей, а источником радости для разума. А Ш.А. Амонашвили писал: «Я не обучаю учеников, я налаживаю с ними отношения».

Естественно, при гуманитаризации учебы основное место занимает взаимоотношение учителя с учеником. А.А. Ализаде воспринимал межличностные отношения как глобальную проблему современности. Он считал, что психическое здоровье человека, продуктивность, а также творческие успехи напрямую связаны с состоянием его «социума» - психологической характеристикой, своеобразными антагонизмами и заботами в сфере межличностных отношении.

Как видно из вышесказанного, свое творчество А.А. Ализаде формировал и развивал, основываясь на идеях и достижениях известных психологов и школ психологии. Большинство советских психологов высоко ценили и часто ссылались на творчество Ализаде.

Говоря о развитии и успехах науки по психологии в Азербайджане, А. А. Ализаде отмечал большие успехи, достигнутые в этой области. В своих работах он писал: « В 90-е годы сразу два талантливые психолога – Б.Х. Алиев и С.И. Сеидов привнесли в азербайджанскую психологию свежее дыхание. Они были выпускниками факультета по психологии известных ВУЗов – Московского Государственного Университета и Санкт-Петербургского Государственного Университета» [6, стр. 97].

Этим он отмечает особую роль русских психологов в деле развития в Азербайджане психологической науки. Окончившие русскую психологическую школу Б.Х. Алиев основал в нашей республике такое направление психологии, как юридическая психология, а С.И. Сеидов сыграл важную роль в развитии психологии менеджмента [6, стр. 98].

*Заключение.* Сегодня азербайджанская психологическая наука вступает в новый этап своего развития. Появились широкие возможности для ознакомления с исследованиями зарубежных психологов. Профессор А.А. Ализаде с сожалением отмечал, что в предыдущие годы азербайджанская психология не была представлена на должном уровне, хотя азербайджанские психологи могла бы выйти на мировую арену, основываясь на теоретико-философских истоках восточной психологии. Если бы были исследованы концепции психологии суфизма, то мировая психологическая наука с интересом приняла бы ее.

Сейчас появились хорошие возможности для интеграции азербайджанской психологии в мировую психологическую науку. А мы в свою очередь, должны оценить достижения азербайджанской психологии в совокупности с тенденциями развития мировой психологии.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Бенссер А.Р. Парадоксальная теория изменений // Психологическая газета, 2001, № 9, с. 10-13
2. Ализаде Абдул-70. Светлый человек, великий учёный. Баку: АГПУ, 2002, 110 с.
3. Ализаде А.А. Психологические проблемы современной азербайджанской школы. Баку: Озан.1998, 364 с.
4. Ализаде А.А. Новое педагогическое мышление. Баку: Адилоглы. 2001. 161 с.
5. Алиев Р.И. Психология. Учебное пособие. Баку: Нурлан, 2008. 352 с.
6. Алиев Р.И., Амрахлы Л.Ш. Корифей азербайджанской психологии - Абдул Ализаде. Баку: МБМ. 2009, 124 с.
7. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта / Вопросы психологии, 1980, № 4, с. 78-89.

УДК:159.9.07

# ФАКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМНОЙ АДАПТАЦИИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЕРТОЛЕТЧИКА

© 2016

**Балашова Валентина Федоровна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Адаптивная физическая культура»
**Аймухамбетов Нуржан Нурлыбекович**, аспирант
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются факторы оптимизации системной адаптации курсантов вертолетного училища в учебно-профессиональной деятельности. Согласно экспертной оценке учебно-профессиональной деятельности будущего вертолетчика (в качестве экспертов выступали военнослужащие из числа профессорско-преподавательского состава и командиры курсантских подразделений), для успешной профессиональной деятельности вертолетчика необходимо сформировать около пятидесяти субъектно-личностных качеств будущего специалиста и преодолеть около двадцати внешних адаптационных барьеров. Перечисленные качества и адаптационные барьеры составляют «основу» адаптационной активности и развития адаптационного потенциала будущего вертолетчика. В качестве методологического фактора авторами исследования использованы идеи теории функциональной системы, конкретно - мотивация достижения успеха, а в качестве частных факторов - способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, адаптационный потенциал и военно-профессиональная направленность. Методом экспериментального воздействия в работе выбран психолого-педагогический тренинг формирования навыков и умений саморегуляции. Тренинговые занятия с курсантами проводились один раз в неделю по воскресеньям продолжительностью 2,5 часа. Оценка уровня развития факторов системной адаптации в экспериментальной и контрольной группах осуществлялась до и после проведенного тренинга. Показатели исследуемых признаков (адаптационный потенциал, мотивация достижения успеха, эмоциональная устойчивость, нервно-психическое напряжение, военно-профессиональная направленность) после экспериментального воздействия в экспериментальной и контрольной группах значительно отличались. Основной показатель системной адаптации – уровень мотивации достижения успеха, и показатели адаптационного потенциала, эмоциональной устойчивости и военно-профессиональной направленности у курсантов экспериментальной группы существенно возросли. Повышение адаптационного потенциала, эмоциональной устойчивости, военно-профессиональной направленности, мотивации достижения успеха средствами психолого-педагогического сопровождения свидетельствует об оптимизации процесса системной адаптации в учебно-профессиональной деятельности курсантов-вертолетчиков.

**Ключевые слова:** системная адаптация, системный подход, адаптационный потенциал, военно-профессиональное становление, учебно-профессиональная деятельность, психологическое сопровождение.

# FACTORS OF OPTIMIZATION OF SYSTEM ADAPTATION IN EDUCATIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE HELICOPTER PILOT

© 2016

**Balashova Valentina Fedorovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of Adaptive Physical Culture department
**Aymukhambetov Nurgan Nurlibekovic,** post-graduate student
*Toliatti State University, Toliatti (Russia)*

**Abstract.** According to an expert assessment of educational professional activity of future helicopter pilot, (the military personnel from among the faculty and commanders of cadet divisions acted as experts) for successful professional activity of the helicopter pilot it is necessary to create about fifty subject and personal qualities of future expert and to break about twenty external adaptation barriers. The military personnel from among the faculty and commanders of cadet divisions acted as experts in our research. The listed qualities and adaptation barriers make “basis” of adaptation activity and development of adaptation potential of future helicopter pilot. As a methodological factor we have used ideas of the theory of functional system, and is concrete – motivation of achievement of success, and as private factors - ability to self-control, emotional stability, adaptation potential and a military and professional orientation. Us psychology and pedagogical training of formation of skills and abilities of self-control is chosen as method of experimental influence. Training classes were given once a week on Sundays lasting 2,5 hours. The assessment of a level of development of factors of system adaptation in experimental and control groups was carried out before the provided training. Indicators of the studied signs (adaptation potential, motivation of achievement of success, emotional stability, psychological tension, a military and professional orientation) after experimental influence in experimental and control groups considerably differed. The main indicator of system adaptation – the level of motivation of achievement of success, and indicators of adaptation potential, emotional stability and a military and professional orientation at cadets of experimental group have significantly increased. Increase of adaptation potential, emotional stability, military and professional orientation, motivation of achievement of success means of psychology and pedagogical maintenance demonstrates optimization of process of system adaptation in educational professional activity of cadets helicopter pilots.

**Keywords:** system adaptation, system approach, adaptation potential, military and professional formation, educational professional activity, psychological maintenance.

Проблемы адаптации к учебно-профессиональной деятельности исследовались физиологами [1,2,3], психологами [4,5,7], педагогами [8,9]. Известны исследования особенностей адаптации к учебно-профессиональной деятельности у будущих военных специалистов [10,11,12,13,14].

Согласно экспертной оценке учебно-профессиональной деятельности курсанта - будущего вертолетчика (в качестве экспертов выступали военнослужащие из числа профессорско-преподавательского состава и командиры курсантских подразделений), для успешной профессиональной деятельности вертолетчика необходимо сформировать около пятидесяти субъектно-личностных качеств будущего специалиста и преодолеть около двадцати внешних адаптационных барьеров. Перечисленные качества и адаптационные барьеры составляют «основу» адаптационной активности и развития адаптационного потенциала будущего вертолетчика.

Для анализа такого количества профессионально-важных качеств (ПВК) в исследовании использован системный подход, при котором перечисленные качества составляют систему и их взаимодействие направлено на достижение полезного результата деятельности (системообразующий фактор). Системная адаптация в настоящем исследовании учитывает и то, что это словосочетание включает в себя различные виды адаптации (био-

логическую, психологическую, социальную), каждая из которых, совместно с другими, направлена на реализацию системообразующего фактора.

В качестве методологического фактора в работе использованы идеи теории функциональной системы [1,2,6,15,16], конкретно – мотивация достижения успеха, а в качестве частных факторов - способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, адаптационный потенциал и военно-профессиональная направленность.

Цель настоящей работы: выявить продуктивные способы, технологии совершенствования системной адаптации и развития адаптационного потенциала, формирования эмоциональной устойчивости и военно-профессиональной направленности.

Экспериментальная работа проведена среди первокурсников - курсантов-вертолетчиков, включенных в экспериментальную и контрольные группы, численностью по 35 человек. Средний возраст испытуемых составил 18,3 года. Диагностика уровня системной адаптации проводилась сразу после поступления в военное училище и через 8 месяцев обучения. Для диагностики были избраны следующие методы: тест мотивации достижения успеха (А. Мехрабиан ) и самооценки (С.А. Будасси), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин), тест нервно-психического напряжения (Т.А. Немчин), оценки военно-профессиональной направленности (А.Ф. Боровиков, Б.В. Овчинников).

Известно, что в формировании профессионально-важных качеств будущего специалиста значимую роль играет саморегуляция [17,18,19,20]. В этой связи, методом экспериментального воздействия в исследовании выбран психолого-педагогический тренинг формирования навыков и умений саморегуляции. Тренинговые занятия проводились один раз в неделю по воскресеньям, продолжительностью в 2,5 часа. Избранный режим проведения тренинговых занятий был продиктован тем, что воскресный день – наиболее свободен от выполнения служебных обязанностей. В программе тренинга использовались поведенческие методики, приемы релаксации, дыхательные техники [20]. Обучение в форме тренинга было направлено на познание неадекватных эмоционально-поведенческих реакций, раскрытие собственных личностных переживаний, их вербализацию, совершенствование навыков самоорганизации и самоконтроля. Воздействия были направлены на три уровня личности курсанта: информационный, личностный и поведенческий.

Оценка уровня развития факторов системной адаптации в экспериментальной и контрольной группах проводилась до и после проведенного тренинга. Полученные результаты исследования факторов системной адаптации до проведения тренинга в экспериментальной и контрольной группах по исследуемым признакам во многом не отличались друг от друга. По окончании экспериментального воздействия показатели исследуемых признаков (адаптационный потенциал, мотивация достижения успеха, эмоциональная устойчивость, нервно-психическое напряжение, военно-профессиональная направленность) в экспериментальной и контрольной группах имели достоверные различия. Основной показатель системной адаптации – уровень мотивации достижения успеха, а также показатели адаптационного потенциала, эмоциональной устойчивости и военно-профессиональной направленности у курсантов экспериментальной группы существенно возросли. Различия адаптационных свойств у курсантов контрольной и экспериментальной групп выявлены по большинству показателей адаптации: интегральному уровню адаптивности ($p=0,019 < 0,05$), коммуникативному потенциалу ($p=0,034 < 0,05$), моральной нормативности ($p=0,023 < 0,05$), военно-профессиональной направленности ($p=0.017 < 0,05$).

Так, средние значения показателей адаптационного потенциала у курсантов экспериментальной группы после проведения тренинга возросли на 4,23 балла, тогда как в контрольной группе они снизились на 3,45 балла. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в результате психолого-педагогического тренинга у курсантов экспериментальной группы повысились адаптационные возможности.

Уровень нервно-психической устойчивости у курсантов экспериментальной группы в результате проведенного тренинга повысился на 1,52 балла, а у курсантов контрольной группы снизился на 6,46 балла. Данные результаты указывают на то, что проведенный тренинг способствовал формированию и развитию у испытуемых навыков саморегуляции и самоконтроля в учебно-профессиональной деятельности, поведении и эмоциональных проявлениях. После формирования активной установки, позиции на овладение профессией, посредством проводимого психолого-педагогического тренинга саморегуляции эмоциональных состояний, возросли также у курсантов показатели военно-профессиональной направленности. В ходе исследования экспериментально установлена взаимосвязь военно-профессиональной направленности, личностных качеств и мотивацией достижения успеха.

Таким образом, результаты проведенного исследования указывают на то, что без дополнительного психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие умений и навыков саморегуляции эмоциональных состояний, возникающих в процессе адаптации к новой социальной среде, к экстремальной учебно-профессиональной деятельности, уровень нервно-психического напряжения у курсантов повышается. Данное обстоятельство связано с множеством адаптационных барьеров, возникающих на начальном пути становления вертолетчика (отсутствие возможности проводить свободное время по своему усмотрению, регламентированная организация распорядка дня, социальные санкции со стороны командиров и др.), и недостаточным развитием адаптационного потенциала у курсантов. Повышение адаптационного потенциала, эмоциональной устойчивости, военно-профессиональной направленности, мотивации достижения успеха средствами психолого-педагогического сопровождения свидетельствует об оптимизации процесса системной адаптации в учебно-профессиональной деятельности курсантов-вертолетчиков.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1980. 186 с.
2. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса. М.: РАН, 1981. ? с.
3. Симонов П.В. Адаптивные функции эмоций // Физиология человека. 1996. № 2. С. 5-9.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 191 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. ? с.
6. Ломов Б.Ф. Методология и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
7. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал, 2001. Т.22. №1. С. 16-24.
8. Балашова В.Ф. Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре. - М.: Физическая культура, 2008. 245 с.
9. Балашова В.Ф. Профессионально-важные качества личности как неотъемлемые составляющие компетентности специалиста по адаптивной физической культуре / В.Ф. Балашова, Н.Н. Чесноков // Высшее образование в России, 2009. № 3. С. 87-92.
10. Бобков О.Б. Динамика учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе обучения в военном вузе/ О.Б. Бобков, Г.А. Виноградова// Известия Самарского научного центра Российской акдемии наук:

СНЦ РАН. 2012. Т. 14. №2. С. 386-392.

11. Бобков О.Б. Факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов военного вуза/ О.Б. Бобков, Г.А. Виноградова// Известия Самарского научного центра Российской академии наук: СНЦ РАН, 2012. Т. 14. №2. С. 393-399.
12. Кузнецов Б.В. Влияние профессионально-адаптационной физической подготовки на профессионально-важные личностные качества курсантов//// Культура физическая и здоровье, 2013. № 5 (47). С. 62 – 65.
13. Волненко Ю.В. Технология физической подготовки курсантов военного вуза, направленная на повышение готовности к профессиональной деятельности// Ученые университета им. П.В. Лесгафта, 2008. № 8 (42). С. 25-28.
14. Чемодуров М.В. Педагогические условия адаптации курсантов военного вуза будущей профессиональной деятельности// Образование и общество, 2009. № 2. С. 48-52.
15. Бернштейн Н.А. Очерк по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 294 с.
16. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. М.: Знание, 1990. 520 с.
17. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития// Вопросы психологии, 2004. №2. С. 128-135.
18. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психологических состояний// Психологический журнал, 2005. № 2. С. 68-80.
19. Колосов К.А., Якунин В.Е. Условия формирования субъектной активности в процессе учебно-профессиональной деятельности// Вектор науки. Тольятти: ТГУ, 2010. №4. С 299-303.
20. Якунин В.Е. Дыхательные техники при реабилитации физиологических и коррекции психологических функций/ В.Е.Якунин, Н.С. Степанькова, С.В. Якунина// Практика использования естественнонаучных методов в прикладных социально-гуманитарных исследованиях. Тольятти: ТГУ, 2014. С. 318-324.

УДК 159.9.075

# ТРУДНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

© 2016

**Бусыгина Алла Львовна,** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
**Архипова Ирина Владимировна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
**Фирсова Тамара Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** В данной статье представлено изучение отдельных положений теории и практики социальной адаптации детей воспитывающихся в различных социальных условиях (в городских и сельских семьях). В целях совершенствования современного процесса социализации ребенка, предлагается трехмерная комбинированная система факторов социальной адаптации, включающая семью, как микромодель общества, взаимодействующую с дошкольным образовательным учреждением, и место проживания (город или сельская местность), как макросреда для социализации ребенка. Показателем уровня педагогической культуры родителей (из различных мест проживания) является ряд ошибок и трудностей, допускаемых ими в воспитании детей при адаптации их к различным новым социальным условиям. В работе раскрыты уровни социальной адаптации детей дошкольного возраста (высокий, средний, низкий), воспитывающихся в городских и сельских семьях, проведен анализ определенных трудностей, с которыми сталкиваются дети в условиях адаптации к окружающей действительности. В ходе проведенного исследования выявлены статистически значимые различия между группами респондентов из городских и сельских семей по критерию Фишера.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, трехмерная комбинированная система адаптации, дети дошкольного возраста, условия семейного воспитания, стили воспитания, трудности адаптации ребенка, уровни социальной адаптации.

# DIFFICULTIES OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE LIVING IN DIFFERENT SOCIO-CULTURAL CONDITIONS

© 2016

**Busygina Alla Lvovna,** doctor of pedagogical sciences professor of the chair «Pedagogy and psychology»
**Phirsova Tamara Anatoljevna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Pedagogy and psychology»
**Arkhipova Irina Vladimirovna,** candidate of psychological science, associate professor of the chair «Pedagogy and psychology»
*Samara State Socio-Pedagogical University, Samara (Russia)*

**Abstract**. This paper presents a study of certain provisions of the theory and practice of social adaptation of children brought up in different social settings (urban and rural families). In order to improve contemporary process of socialization of the child, the proposed three-dimensional combined system of factors of social adaptation, including the family as a micro model of society, interacting with pre-school educational institution and place of residence (urban or rural), as the macro environment for the socialization of the child. Indicator of the level of pedagogical culture of parents (from different locations) is the number of errors and difficulties allowed them in the education of children in adapting them to various new social conditions. The work reveals the levels of social adaptation in preschool children (high, medium, low), living in urban and rural families, the analysis of the specific challenges children face in adapting to the environment. In the course of the study revealed statistically significant differences between groups of respondents from urban and rural families by the Fisher test.

**Keywords:** social adaptation, the three-dimensional combined system of adaptation of children of preschool age, conditions of family upbringing, parenting styles, difficulties of adaptation of the child, levels of social adaptation

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

В настоящее время понятие социальной адаптации детей как фактора их психологического здоровья и условий его оптимизации относится к числу актуальных как в теоретическом, так и в практическом плане социально-психологических проблем. Сохранение и поддержание психологического здоровья, развитие адаптивности к быстро меняющейся окружающей действительности, формируемое с детского возраста, осуществляется как в процессе социализации в целом (главными субъектами которого являются родители), так и конкретно в рамках целенаправленной развивающей деятельности в специализированных учреждениях под руководством профессиональных педагогов, психологов, воспитателей, дефектологов. Активное реформирование системы образования на современном этапе развития России отражает потребность общества в совершенствовании психолого-педагогической деятельности, которое предполагает повышение ее качества для устранения недостатков, имеющихся в деятельности, обеспечение глубокого овладения воспитанниками необходимых систем и процессов социальной адаптации в обществе, используя полученный опыт в более старшем возрасте, как устойчивую форму поведения психологически здоровой личности. Нарастающая востребованность общества в высококвалифицированных воспитателях, педагогах, психологах, дефектологах, а также в повышении уровня информированности родителей, обуславливает необходимость поиска путей и средств наращивания психологической грамотности данных категорий населения с целью эффективного процесса адаптации детей в различных социальных условиях.

В ситуации резкого снижения показателей социальной адаптивности детей и вместе с тем увеличения их психофизиологических и личностных нарушений, ***целью данной работы*** является изучение отдельных теоретических положений и практическое исследование социальной адаптации детей, воспитывающихся в различных социальных условиях (в городских и сельских семьях), преимущественно посещающих дошкольные учреждения, что ориентировано на решение описанных выше проблем, в частности у детей дошкольного возраста.

В целях совершенствования современного процесса социализации ребенка, нами предлагается использовать трехмерную комбинированную систему факторов социальной адаптации, включающую семью, как микромодель общества, взаимодействующую с дошкольным образовательным учреждением, и место проживания (город или сельская местность), как макросреда для социализации ребенка. Потребность человека в социуме, как известно, достаточно велика. Он полноценно не может развиваться вне этого образования, поскольку, чтобы стать полноценной личностью человек должен впитать в себя все общественные отношения. Только через отношения к другому человеку как к себе подобному можно сформировать отношение к самому себе как к личности.

По критерию зависимости от статуса субъекта (по Л.П. Кузнецовой) социальная адаптация рассматривается в совокупности трех его основных составляющих [1]: 1) функциональной, когда приспособление к новой социальной среде субъекта осуществляется через освоение и выполнение новых социальных функций (например, через освоение функциональных обязанностей воспитанника или учащегося); 2) организационной, связанной с освоением и приспособлением субъекта к новым организационным структурам, к новой системе социальной или внутригрупповой стратификации (например, в новой группе ДОУ, классе); 3) ситуативной, представляющей собой внешнее приспособление субъекта к новым условиям существования и жизнедеятельности (субъект начинает приспосабливаться к среде через выполнение некоторых ее требований, норм и правил). Принимая во внимание данный подход, в настоящем исследовании рассмотрение социальной адаптации детей дошкольного возраста будет представлено в комплексном сочетании трех ее составляющих. С учетом функционального типа будут рассмотрены условия семейного воспитания ребенка (стиль воспитания), организационный тип даст основание для исследования фактора посещения ребенком ДОУ или наличия домашнего воспитания, ситуативный тип предполагает определение значимости в развитии ребенка района проживания (город или сельская местность).

В качестве ведущих причин, вызывающих трудности адаптации ребенка, многие авторы выделяют: индивидуально-типологические особенности, особенности семейного воспитания, социальные факторы (включая место постоянного проживания), недостатки в развитии познавательных процессов, имеющих нейропсихологическую основу.

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

Изучение трудностей, которые чаще всего встречаются у детей дошкольного возраста, осуществляются с позиции выявления факторов, негативно влияющих на успешность выполнения познавательной деятельности и овладения социальными навыками. К числу дошкольных трудностей, приводящих к более длительной адаптации ребенка, Г.А. Урунтаева, А.И. Баркан, относят: контроль и проявление отрицательных эмоций (стресс, страх, тревожность, гнев, агрессия и др.), сложности в общение со взрослыми и сверстниками (непонимание, заикание), двигательная активность (заторможенность движений, ориентация в пространстве) [2, 3, 4].

Одним из основных показателей успешной адаптации ребенка в новых социальных условиях, является правильно организованное воспитание ребенка дошкольного возраста в семье, что обеспечивает полноценное функционирование всех психических функций и поведения в целом. У детей с недостаточно сформированной эмоционально-волевой сферой адаптационный процесс проходит намного дольше, чем у сверстников, чаще всего вызывая ряд нарушений в развитии других психических функций. Особенно сложно протекает адаптация у ребенка со слабой нервной системой, который не способен к длительному эмоциональному напряжению и глубокому переживанию стресса. Чем больше трудностей, приводящих к неудачам в деятельности, испытывает ребенок при адаптации, тем сильнее происходит нарушение в его развитии и здоровье.

Специфические характеристики семьи как первичного социального института в социализации ребенка глубоко изучаются современными психологами, медиками, социологами и педагогами. На первый план в изменяющихся условиях действительности выступает ряд направлений: психолого-педагогический, нейропсихологический и медико-социальный подходы, необходимые для анализа особенностей и трудностей воспитания ребенка в семье, что дает возможность целостно представить взаимосвязь семьи и общества.

По мнению В.В. Ткачевой, семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, объединенная общими целями, интересами, единством взглядов и устремлений, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие [5].

Следует подчеркнуть, что усвоение социального опыта ребенком, приводящее прежде всего к возникновению сложных форм психической деятельности, нельзя рассматривать как процесс овладения готовым содержанием. Усвоение общественного опыта не сводится к простому приобретению ребенком знаний, умений, культурных навыков. Это глубокий и сложный процесс, включающий формирование потребностей, мотивов, личности ребенка. Усвоение общественного опыта происходит в активной деятельности взрослого и ребенка – в предметной, игровой, учебной, в общении и т.д. В формировании высших психических функций общение играет важнейшую роль, уже на ранних этапах онтогенеза определяя возможность взаимодействия ребенка со взрослыми и средой [6].

Формирование личности зависит, прежде всего, от социальной среды, от влияния взрослых, окружающих ребенка, т.е. от воспитания и обучения. Неправильно организованное воспитание может привести к неполноценному эмоциональному развитию, замедленному темпу психического развития, закреплению отрицательных форм поведения, переутомлению нервной системы ребенка, т.е. оказывать отрицательное влияние на его здоровье. Причем самые ничтожные ошибки воспитания, но воздействующие длительно и постоянно, легко могут вызвать серьезные нарушения в здоровье и состоянии нервной системы.

И.Ю. Левченко рассматривает образование различных нарушений в развитии детей дошкольного возраста, вызванных микросоциальными, средовыми причинами, не связанными с патологией анализаторов или центральной нервной системы. К ряду таких факторов автор относит неблагоприятные формы семейного воспитания, социальную и эмоциональную депривацию. По ее мнению, особенно тяжелые последствия имеет действие негативных микросоциальных факторов в период возрастных кризисов, когда отмечаются существенные качественные и количественные изменения в психическом развитии ребенка [7].

Ошибки и трудности семейного воспитания, неправильно организованное обучение в работах Ж.И. Шиф рассматриваются как причина, приводящая к аномальному изменению в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Особенностями такой личности, отмечает автор, являются пониженный фон настроения, астенические черты, нередко ипохондричность, тенденция к ограничению социальных контактов, низкая самооценка, тревожность, легкость возникновения страха [8].

Наиболее чувствительны к внешним воздействиям, по мнению Д.А. Фабер, дети с неуравновешенным типом нервной системы, испытывающие разнообразные трудности при общении и воспитании в семье (беспокойство, тревога, раздражительность, агрессия, страхи и др.). Любое замечание, в особенности отрицательная оценка, может либо привести такого ребенка в тормозное состояние (он как бы «выключается»), либо, наоборот, вызвать повышенное эмоциональное возбуждение [9, стр. 16].

Такие изменения, приводящие к ухудшению психического здоровья ребенка и нарушениям в развитии, по мнению В.В. Ткачевой, могут повлиять на формирование определенного социального климата в семье и внутрисемейные взаимоотношения [5]. Понятие внутрисемейного климата характеризует разнообразные стороны жизни семьи, включая и принципы различных типов семейного воспитания. В этой связи представляют

интерес работы А.И. Захарова (1986), в которых наряду со специальными проблемами, касающимися специфики возникновения неврозов у детей, рассматриваются особенности личностей их родителей (слабость, ригидность, «закрытость», «конфликтность», эмоциональная нестабильность), социально-психологическая структура семей, особенности воспитания [5, 10].

Важную роль в выполнении этих задач, на наш взгляд, играет взаимодействие в социальной среде (как основного места проживания) семьи и ДОУ. Являясь ведущим институтом воспитания подрастающего поколения, специалисты ДОУ, довольно часто оказывают семье необходимую психологическую и педагогическую помощь. От этого в значительной мере зависит эффективность семейного воспитания и дальнейшая адаптация ребенка в социуме [11, 12].

Перемены, происходящие в образовании, экономике и политики, культурной жизни и социальной сфере, существенно влияют на семью, как естественную основу жизнеобеспечения детей и важнейший институт общества, вынуждает ее к быстрой адаптации, изменению жизненной стратегии и тактики. Однако не все типы семей способны к быстрой адаптации, к адекватному восприятию изменений окружающей действительности, что напрямую может зависеть от макросоциального фактора, т.е. различных мест проживания семьи (например, в городе или сельской местности).

Воспитательная действенность семьи из различных мест проживания заключается в том, что она оказывает влияние на детей с первых месяцев их жизни, то есть в то время, когда они еще не подверглись другим целенаправленным педагогическим влияниям. Успех семейного воспитания детей зависит от воспитательного потенциала городской и сельской семьи. Чрезвычайно важен тот факт, что воздействие семьи на детей – интеллектуальное, нравственное, эстетическое – в первую очередь осуществляется на эмоциональной основе. Воспитательные воздействия городских и сельских родителей на развитие ребенка почти всегда имеют различный индивидуальный характер и обуславливаются рядом признаков: его непрерывностью и продолжительностью, особой эмоциональностью родственных уз и семейных отношений, а также влиянием на детей людьми разного пола, возраста с различным жизненным опытом и профессиональными интересами. Определенное влияние на формирование личности ребенка оказывает структура семьи, в частности полная/неполная семья, количество детей, возраст родителей и др. Уровень развития городского и сельского семейного коллектива и, отсюда, значимость его воспитательного влияния на детей могут быть различными [13].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В проведенном исследовании (анкетирование родителей из различных мест проживания), мы выделили ряд признаков, наиболее ценных ими при воспитании детей.

Подавляющее большинство опрошенных составили матери, как представили городских и сельских семей. Общая выборка составила: 194 семьи, из них городские родители (г. Самара) – 98 чел., сельские родители (Самарский, Кошкинский, Кинельский, Красноярский, Безенчукский и др.) – 96 чел., в процессе анкетирования респонденты отметили, наиболее важные характеристики воспитательного процесса (данные были проранжированы по степени значимости от наиболее значимого к менее значимому).

В ходе проведенного исследования выявлены статистически значимые различия между группами респондентов из городских и сельских семей по критерию Фишера. Так, было выявлено различие по показателю «удовлетворение прогрессивных духовных потребностей», критерий $\varphi^*_{эмп} = 4{,}915$ ($p<0{,}09$). Полученное эмпирическое значение $\varphi^*$ находится в зоне значимости. В городских семья, чаще отдается предпочтение дополнительным занятиям и повышению культурного уровня ребенка, чем в сельских семьях. В сельских семьях выявлен показатель «Постоянная и тесная связь семьи с другими семьями (родственников, знакомых)» критерий $\varphi^*_{эмп} = 5{,}467$ ($p<0{,}09$), как правило, родители выделяют в своих семьях атмосферу открытости и откровенности: ее участники охотно делятся радостями, не скрывают ошибок, рассказывают о неудачах, о своих переживаниях, в семьях развиты взаимопомощь, взаимоуважение (старших к друг другу и к младшим), отношения в семье имеют характер: «один за всех, и все за одного». Также имеются статистически значимые различия по показателю «Родители поддерживают устойчивые связи с ДОУ» $\varphi^*_{эмп} = 3{,}802$ ($p<0{,}09$), городские родители по сравнению с сельскими, в большей степени взаимодействуют со специалистами дошкольных учреждений в процессе адаптации ребенка, у взрослых в семье отмечается единство и согласованность требований к детям. При этом сельские родители (68%), чаще «преувеличивают роль и возможность общественных форм воспитания (ДОУ)», чем городские (54%).

Показателем уровня педагогической культуры родителей (из различных мест проживания) является ряд ошибок и трудностей, допускаемых ими в воспитании детей при адаптации их к различным новым социальным условиям. В результате исследования были выявлены наиболее типичные (Таблица 1):

Таблица 1. Статистические показатели трудностей при адаптации детей дошкольного возраста, в различных социальных условиях (по критерию Фишера)

| | **Показатели трудностей** | **Город (%)** | **Село (%)** | **$\varphi^*_{эмп}$** |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Отсутствие единых требований в воспитании | 48 | 60 | - 1,894 |
| 2. | Слепая неразумная любовь к ребенку | 68 | 32 | **5,144** |
| 3. | Чрезмерная строгость или нетребовательность родителей | 35 | 63 | **-4,227** |
| 4. | Недостаточно четкое представление о целях, задачах, средствах и методах воспитания | 31 | 54 | **-3,497** |
| 5. | Отставание детей от посильного домашнего труда | 57 | 29 | **3,979** |
| 6. | Неумение использовать систему поощрения и наказания | 58 | 40 | **2,451** |
| 7. | Отсутствие такта в отношениях с ребенком (использование ненормативной лексики в общении с ребенком) | 36 | 54 | **-2,744** |
| 8. | Ссоры родителей в присутствии детей | 44 | 57 | - 2,002 |
| 9. | Идеализация ребенка | 69 | 43 | **3,654** |
| 10. | Преувеличение роли и возможностей общественных форм воспитания (ДОУ) | 54 | 68 | - 2,277 |

Характерно, что рассмотренные ошибки нередко встречаются в одних и тех же семьях, как бы дополняют друг друга и тем самым осложняют воспитание в процессе адаптации ребенка. Ошибки при взаимодействии родителей с детьми не просто проявляют себя в общении и деятельности, но сказываются на формировании у ребенка дисциплинированности, инициативности, самостоятельности, ответственности, трудолюбия и других социально значимых качеств личности.

На основании классификации основных уровней социальной адаптации детского возраста Г.И. Семеновой, А.Э. Симановского мы выделили следующие параметры адаптации дошкольников (от низшего к высшему). Изучая уровни социальной адаптации детей дошкольного возраста (высокий, средний, низкий), воспитывающихся в городских и сельских семьях, и анализируя их поведенческие показатели, мы выявили определенные трудности, с которыми сталкиваются дети в условиях адаптации к окружающей действительности.

Трудности адаптации вызываются парциальными отклонениями в формировании высших психических функций и обусловлены комплексом причин, как психологического, так и социального характера, представленные на рисунке 1.

Большинство городских семей (58%) испытывают трудности при воспитании у ребенка социальных навыков, чем в сельских семьях (23%), критерий $\varphi^*_{эмп} = 5{,}098$ ($p<0{,}09$). По параметру «Удовлетворение физиологических потребностей ребенка» наиболее часто встречающимися трудностями социальной адаптации, особенно младших дошкольников являются: проблемы со сном (ребенок плохо засыпает, просыпается по ночам, спит с родителями); проблемы с едой (ребенок плохо есть, не

ест определенные продукты, не ест самостоятельно); проблемы с туалетом (ребенок ходит в памперсах, не ходит в туалет в общественных местах, энурез, инкапрез).

Данные трудности у детей являются базовыми, преодоление которых создает физиологическую основу, внутренние условия для возникновения проблем в реализации более высокоорганизованной деятельности.

Выявлено различие по показателю «Взаимодействие с окружающими людьми» возникают трудности в коммуникации со сверстниками и взрослыми проблемы в умении ребенка из сельской семьи (35%), чем городской (12%), критерий $\varphi^*_{эмп}$ = - 3,886 (p<0,09). Дети из сельской семьи, чаще испытывают сложности при обращении с просьбой, вопросом или высказыванием к окружающим и выражении соответствующей обратной связи при обращении к нему.

По параметру «Эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды», проблемы возникают в первую очередь в эмоционально-волевой сфере личности, в городских семьях (29%) чаще, чем в сельских (18%), критерий $\varphi^*_{эмп}$ = 1,769 (p=0,05), эмпирическое значение φ* находится в зоне неопределенности. При этом значительно снижен или значительно повышен общий тонус организма, активность ребенка; постоянно или периодически проявляются отрицательные эмоции по отношению к жизненным реалиям; отсутствует контроль своего эмоционального состояния.

По параметру «Выполнение ребенком инструкций, социальных правил, норм и требований» трудности проявляются в сельских семьях (24%), реже встречаются с данными трудностями в городских семьях (13%), критерий $\varphi^*_{эмп}$ = 2,136 (p=0,05), эмпирическое значение φ* находится в зоне неопределенности. В усвоении ребенком программы действия до его полного завершения; в осознании смысла собственной деятельности; в произвольности психических процессов и поведения.

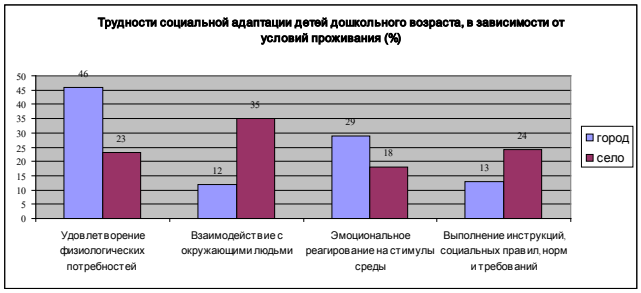


Рисунок 1 - Трудности социальной адаптации детей дошкольного возраста (село/город)

Таким образом, в семьях, проживающих в городе, мы наблюдаем трудности адаптации дошкольников, связанные с эмоционально-потребностной сферой личности, с удовлетворением базовых потребностей и их не всегда положительным эмоциональным реагированием на реальные ситуации. Семьи из сельской местности характеризуются наибольшей встречаемостью трудностей социального плана, связанными с произвольным взаимодействием с окружающими людьми и выполнением общественных норм, правил и требований.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Результаты тестирования родителей, воспитывающих детей в городской и сельской местности (по методике «Анализ родительских отношений» А.Я. Варга, В.В. Столина), показали, что

- в целом в сельских семьях присутствует более жесткий (авторитарный) стиль воспитания, последовательно определяющий четкую систему санкционирующих воздействий на ребенка, что непосредственно формирует его жизненные позиции и соответствующие эмоциональные состояния в процессе реагирования на реальные ситуации (69%), в отличие от городских семей (42%);

- у детей с высоким уровнем адаптации наблюдается наличие значительной психологической дистанции родителя с ребенком, чем у детей со средним и низким уровнем социальной адаптации. При этом в семьях, проживающих в сельской местности, психологическая дистанция родителей с адаптивным ребенком выражена ярче (78%), чем в городских семьях (51%). Другими словами, психологически ближе родители ощущают себя к детям, имеющим трудности в адаптации, реализуют симбиотические отношения с ними, жалея их, стараясь помочь и поддержать их во всем, сделать что-то за них;

- одновременно с этим, к интересам детей с высоким уровнем адаптации родители в большей степени (по сравнению с детьми, имеющими трудности в адаптации) проявляют внимание, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть на равных с ребенком, высоко оценивают его интеллектуальные и творческие способности, испытывают чувство гордости за него. Данная тенденция ярче выражена в семьях, проживающих в городской местности (89%), в то время как в сельской местности процент такого отношения к детям значительно ниже (54%).

Таким образом, макросоциальное пространство, представленное в исследовании как место проживания семьи (город/село), определенным образом создает базовые условия жизнедеятельности семьи, влияющие на стиль ее воспитания (и взаимодействие с ДОУ, и, соответственно, является важнейшим фактором социальной адаптации детей дошкольного возраста).

Данная работа является основанием для дальнейшего рассмотрения важнейших факторов формирования социальной адаптации детей дошкольного возраста через призму нейропсихологического метода, основывающегося на выявлении особенностей высших психических функций ребенка, а также объясняющего причины искажения или нарушения в их развитии, что, на наш взгляд, даст возможность более глубокого понимания изучаемой проблемы в рамках нашего исследования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы: Учебное пособие.- Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2002.- 92 с.

2. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 336 с.

3. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А.Урунтаева. —3_е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 272 с. — (Сер. Бакалавриат).

4. Баркан А. И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребёнка : Его Величество Ребёнок какой он есть / А. И. Баркан. - Москва : АСТ-Пресс, 2009. - 429 с. : ил. - (Практическая психология).

5. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья : учебник для студ. учреждений высш. образования / [В.В.Ткачева, Е.Ф.Архипова, Г.А.Бутко и др.] ; под ред. В.В.Ткачевой. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 272 с. — (Сер. Бакалавриат).

6. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — 7-е изд., стер.— М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 336 с. — (Сер. Бакалавриат).

7. Левченко И. Ю. ,Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. пособие. - М.:Просвещение, 2008.- 240с.

8. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования /Л.М.Шипицына, В.М.Сорокин, Д.Н.Исаев и др.; под ред. Л.М.Шипицыной. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 224 с. — (Сер. Бакалавриат).

9. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.: ил

10. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – 3-е изд., испр. – СПб.: Союз, 2007. – 234 с.

11. Заводчикова О.Г. Адаптация ребенка в детском саду. М., «Просвящение» 2007.

12. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях. Под ред. Тонковой-Ямпольской Р.В., Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Внуковой.-М., 2010

13. Мустаева Ф.А. Социализация личности ребенка в городской и сельской семье. ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «APRIORI. СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ» WWW.APRIORI-JOURNAL.RU № 4, 2015.

14. Семенова Г. И., Симановский А. Э. Социальная адаптация дошкольников с задержкой психического развития. Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 3 – Том II (Психолого-педагогические науки)

***Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Социальная адаптация детей дошкольного возраста с особенностями в развитии» (16-06-00190)***

УДК 37.034

# ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

© 2016

**Ванюхина Надежда Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»
**Алексеева Елена Сергеевна**, бакалавр направления «Психолого-педагогическое образование»
*Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирясова, Казань (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы формирования ответственности в подростковом возрасте. Исследуются различные аспекты ответственности: степень принятия моральных норм личностью, уровень ответственности в учебной деятельности, самооценка волевых качеств, направленность ответственности. Показано, что без специально организованной работы уровень сформированности у подростков ответственности (по всем показателям) преимущественно низкий и таковым остается. Они не проявляют интереса к самостоятельной деятельности, основанной на выборе, не готовы нести ответственность за результаты этого выбора, не всегда предвидят результаты своей деятельности, что говорит о низком уровне самоконтроля и рефлексии. Составлена программа формирования ответственности у подростков 14-15 лет, учащихся средней общеобразовательной школы. Программа включает размышления о выборе – основе ответственности, субъективной свободе, как возможности осуществлять выбор и как следствие готовности нести ответственность за последствия своего выбора. Программа рассчитана на 24 занятия по 45 минут каждое и включает ориентационный, мотивационно-целевой, операционный и рефлексивный этапы. Апробация программы на группе подростков (мужского и женского пола) 14-15 лет доказала ее эффективность в формировании всех исследованных аспектов ответственности.

**Ключевые слова:** подростки, подростковый возраст, ответственность, формирование ответственности, ответственность подростков, формирование ответственности в подростковом возрасте, программа формирования ответственности.

# THE PROGRAM OF FORMING RESPONSIBILITY IN ADOLESCENCE

© 2016

**Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna,** candidate of psychological sciences, associate professor,
associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»
**Alekseeva Elena Sergeevna,** bachelor “Psychology and Pedagogy”
*Kazan Innovative University named after V.G.Timiryasov (IEML), Kazan (Russia)*

**Abstract**. The article analyzes the problem of forming responsibility in adolescence. It examines various aspects of responsibility: the degree of acceptance of moral norms by a person, the level of responsibility in educational activities, self-assessment of volitional qualities, the focus of responsibility. It is shown that without specially organized work, the level of development of responsibility (all indicators) in teenagers is predominantly low and remains so. They are not interested in independent activities based on choice, not willing to take responsibility for the results of that choice, and cannot always foresee the outcomes of their activities, demonstrating the low level of self-control and reflection by those. A program of forming responsibility in adolescents of 14-15 years old, pupils of secondary schools is presented. The program includes reflections on choice as the basis of responsibility, subjective freedom as possibility to exercise choice and, as a result, preparedness to take responsibility for the consequences of their choice. The program consists of 24 lessons of 45 minutes each and includes orientation, motivational, operational and reflexive phases. Approbation of the program on a group of teenagers (male and female) of 14-15 years old proved its effectiveness in the formation of all investigated aspects of responsibility

**Keywords:** adolescents, teenagers, adolescence, responsibility, forming responsibility, formation of responsibility, responsibility of adolescents, responsibility of teenagers, formation of responsibility in adolescence, program of the formation of responsibility.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современном обществе растет обеспокоенность ростом правонарушений среди несовершеннолетних, невыраженностью у них гражданской позиции, их направленностью на обогащение, распространением культа потребления, упрощение внутренней жизни взрослых и молодежи. Периодом активного нравственного развития, согласно Л.Колбергу, является подростковый и юношеский возраст [цит.по 1]. Именно в этом возрасте формируется эмпатия, рефлексия, взрослое самосознание, становление моральных норм [2, 3, 4, 5, 6]. В связи с этим, перед родителями и педагогами особо остро стоит цель не просто дать школьнику знания, но и воспитать активного самостоятельного субъекта, готового взять на себя ответственность за последствия своей деятельности [7].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Еще советская психология и педагогика заявляли, что становление ответственности не может происходить стихийно, без специально организованной работы [8, 9, 10]. Работа может быть подчинена более строгой [11] или менее строгой [12] системе, но педагог играет в ней основополагающую роль. В современной отечественной психологии под ответственностью подразумевается активное принятие на себя обязательств за себя, кого-либо или что-либо [13]. Ответственность называется главным условием конструктивной деятельности, активности субъекта, а, следовательно, и его постоянного развития [14].

И также, как раньше, подчеркивается роль школы, учебной деятельности и учителя. Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин пишут, что «школа в качестве образовательного института способна в своих стенах строить жизнь, отличную по качеству и яркости от жизни за пределами ее стен» [15, с.15]. Т.В. Машарова доказывает, что для успешного социального самоопределения подростка учебные ситуации необходимо строить с учетом ситуативной социальной доминанты [16]. В.В.Пашкевич подчеркивает, что нравственное самоопределение будет протекать успешно, если ценности будет выбраны и приняты подростком, а не навязаны ему педагогом [17]. Для формирования ответственности предлагают использовать различные технологии: обсуждения, ролевые игры, тренинги, причем одним из самых эффективных средств считается совместная деятельность [19].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель исследования – создать и апробировать программу формирования ответственности у подростков в деятельности педагога-психолога в условиях средней общеобразовательной школы. Экспериментальной базой исследования стало МБОУ Алексеевская СОШ №3 им. Г.С. Боровикова Алексеевского муниципального района Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 30 детей, учащиеся 9 класса: 14 мальчиков и 16 девочек.

Возраст испытуемых – 14-15 лет. Деление на экспериментальную и контрольную группы происходило случайным образом.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для оценки уровня развития ответственности в подростковом возрасте были использованы следующие методики.

1. 10 вопросов, относящихся к факту G из опросника Кеттелла, для определения ценностных ориентаций личности; отношения личности к моральным и нравственным нормам; степени принятия моральных норм личностью; уровня знаний о существовании ответственности; направленности личности на ответственную деятельность. В контрольной группе оказалось 13,4% подростков с высоким показателем, 33,5% - со средним показателем и 53,6% - с низким. В экспериментальной группе было выявлено 26,8% подростков с высоким показателем, 33,5% - со средним и 40,2 % – с низким.

2. Методика изучения реального проявления ответственности в учебной деятельности (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова) для определения уровня сформированности умений и навыков ответственной деятельности; проявления ответственности в учебной деятельности; развития ученического самоуправления в ученическом коллективе. В контрольной группе количество подростков с высоким уровнем ответственности в учебной деятельности составило 33,5%, со средним уровнем - 26,8%, с низким уровнем – 40,2%. В экспериментальной группе, количество учащихся с высоким, средним и низким уровнем ответственности в учебной деятельности оказалось одинаковым (по 33,5%).

3. Методика самооценки волевых качеств (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова) для определения эмоционального переживания ситуации выбора, её характера, результата; саморегуляции. В контрольной группе высокий и средне-высокий уровень наблюдается у 6 подростков (по 20,1% в каждой из групп), средний у 40,2% подростков, среде-низкий у 6,7%, низкий у 13,3%. В экспериментальной группе высокий уровень наблюдается у 13,4% подростков, средне-высокий и средний у 8 подростков (по 26,8% в каждой из групп), средне-низкий у 3 детей (20,1%), низкого уровня нет ни у кого.

4. Адаптированная методика изучения самооценки ответственности (М.В. Матюхина, Т.А. Саблина) для определения осуществления самоконтроля, самокоррекции и самооценки (определяется интернальная-экстернальная направленность ответственности). В контрольной группе можно говорить об экстернальной направленности ответственности у 60% учащихся, об интернальной – у 40%; в экспериментальной группе - об экстернальной направленности ответственности у 73,7% подростков, об интернальной – у 26,4%.

После проведения диагностики подростков была разработана серия занятий с подростками по формированию ответственности, размышления о выборе – основе ответственности, субъективной свободе, как возможности осуществлять выбор и как следствие готовности нести ответственность за последствия своего выбора. Программа рассчитана на 24 занятия по 45 минут каждое, которые проводились один раз в неделю.

I. Ориентационный этап.

1. Классный час «Свобода и ответственность».

Средства, упражнения. Дать учащимся возможность задуматься над понятиями «свобода» и «ответственность», соотнести эти категории. Активизировать ребят на собственные размышления о понятии «свобода» и «ответственность». Написать эссе на тему «Свобода и ответственность».

2. Классный час «Можно ли быть абсолютно свободным?».

Средства, упражнения. 1. Проявления свободы в сферах жизни общества. Каждая группа выбирает одну сферу жизни общества (социальную, экономическую, политическую или духовную) и приводит пример проявления свободы в данной сфере, записывает пример на лист и прикрепляет к доске. Педагог-психолог предлагает представителям групп озвучить свои примеры. 2. Возможна ли абсолютная свобода? Человек обречен быть свободным, считал французский философ Жан Поль Сартр, но так ли свободен человек? Чем ограничена наша свобода? Напишите по одному ограничению к своим примерам и прикрепите листы к доске. Педагог-психолог предлагает представителям групп озвучить свои примеры. Какой можно сделать вывод на основании всех примеров? Абсолютной свободы не существует. 3. Свобода и моральный выбор. Предлагается просмотреть видеоролик на тему «Свобода выбора». Какие чувства вы испытали, посмотрев сюжет? Был ли у героини фильма выбор? Легко ли ей было сделать этот выбор? Каковы последствия ее выбора? Легко ли вам будет сделать подобный выбор? Прочитайте текст «Хельга и Рашель» и сделайте свой выбор. Если ваше решение – впустить Рашель, то выберите желтую карточку, если нет, то зеленую. Кто хочет озвучить свой выбор? Почему вы приняли именно такое решение? Легко ли сделать подобный выбор? 4. Свобода и ответственность. Предлагается посмотреть на картину Васнецова «Витязь на распутье». Есть ли у него выбор? Каким настроением пронизана картина? Почему витязь погружен в тяжелое раздумье? (свобода выбора оборачивается ответственностью за этот выбор)

3. Классный час «Качества свободного человека».

Средства, упражнения. 1.Ответить на вопросы: Какой смысл ты вкладываешь в слово «свобода»? Считаешь ли ты себя свободным человеком? В чём выражается твоя свобода? От чего ты считаешь себя зависимым? 2. Найдите в словаре В.И. Даля толкование слова «свобода». Дайте собственное объяснение этому определению. Иллюстрируйте примерами из собственной жизни оба определения. 3. Дискуссия на тему: «Можно ли быть свободным без ответственности?»

4. Классный час «Качества ответственного человека».

Средства, упражнения. 1. Ответить на вопросы: Считаешь ли ты себя ответственным человеком? Какие качества ответственного человека ты можешь назвать? Какие качества ответственного человека присущи тебе? Какие качества ответственного человека тебе хотелось бы в себе развить? 2. Найдите в словаре В.И. Даля толкование слова «ответственность». Дайте собственное объяснение этому определению. Иллюстрируйте примерами из собственной жизни оба определения. 3. Дискуссия на установку взаимозависимости, взаимосвязи между понятиями «ответственность» и «свобода».

**5.** Классный час «Свобода выбора и ответственность».

Средства, упражнения. 1. Дать свое определение слову «свобода», «выбор», «ответственность», «достоинство», «обязанность», «права». 2. Человек наделен волей и свободой выбора, но не всегда умеет пользоваться этими дарами и даже не всегда понимает, что это такое. Запишите, что такое свобода в вашем понимании. 3. Игра «Ладошка». На одной стороне вырезанной из бумаги ладошки напишите слова «Свобода выбора …». На каждом пальце напишите продолжение этой фразы, например, «профессии», «друзей», «музыки», «хобби», «места отдыха», «одежды». 4. Дискуссия на тему «Ответственность за свой выбор».

6. Классный час «Умение принимать решения».

Средства, упражнения. 1. Дискуссия «Почему мы поддаемся чужому влиянию?» 2. Беседа «Какими способами на нас воздействуют и как можно противодействовать воздействию?» 3. Мини-лекция «Механизм принятия решений».

7. Классный час «Подросток и ответственность».

Средства, упражнения. 1. Беседа на тему: «Какие виды юридической ответственности Вы знаете?» (уголовная, административная, дисциплинарная, граждан-

ско-правовая) 2. Разработка свода правил и законов в нашей школе. Эти правила и законы размещаются на стенде правовой информации.

8. Классный час «Самовоспитание ответственности».

Средства, упражнения. Классный час в форме, беседы дискуссии по вопросам: Ответственность перед родителями, коллективом, обществом и собственной совестью за свои поступки и дела. Что такое самодисциплина и самовоспитание.

II. Мотивационно - целевой этап: «Я и мой выбор».

9. Тренинговое занятие «Кто Я, какой Я».

Средства, упражнения. 1. Предлагается нарисовать на листе бумаге человечка – «себя». Рассказать о человечке – «себе» - какой «я». Рассказать о качествах, которые бы Вы хотели и не хотели видеть у себя и у своих друзей и при возможности рассказать почему. 2. Просмотр анимационного фильма «Адажио». Взволновало ли вас то, что вы увидели? Приходится ли сталкиваться с подобными ситуациями в жизни? Смогли бы вы оставаться не таким, как все или предпочли бы сменить цвет, чтобы не выделяться из толпы? 3. Завершающий этап. Возьмите свои листочки с рисунками и допишите какими бы ещё хотели обладать чертами характера, знаниями и умениями, и сравните что же у Вас получилось в начале нашего занятия и в конце его.

10. Тренинговое занятие «Я и мои человеческие ценности».

Средства, упражнения. 1. Подростки делятся на группы. Каждой группе даётся задание подготовить короткое сообщение о современных подростках. В сообщениях должны быть освещены следующие темы: К чему стремятся подростки; Чего хотят добиться в жизни; Какие у них имеются потребности; Какие препятствия могут встретиться. 2. Упражнение «Вопрос – ответ». Любому участнику группы кидается мяч, при этом тот, кто кидает мяч, называет его по имени, после чего он может задать свой вопрос. Поймавшему мяч необходимо ответить на вопрос и, кинув мяч другому, задать свой вопрос. 3. Упражнение «Переманивания». Половина участников сидит на стульях лицом в круг, половина стоит за стульями сзади. На одном стуле никто не сидит и задача того, кто стоит сзади переманить кого – то на свой стул так, чтобы это не заметил тот, кто стоит за стулом. Задача того, кто стоит за стулом не пустить (поймать) «своего» сидящего.

11. Тренинговое занятие «Я и мои права».

Средства, упражнения. 1. Дать определение следующим понятиям: права; обязанности; долг; ответственность; свобода. Назвать документы, в которых говорится о правах и обязанностях человека? 2. По цепочке называть сначала права, потом обязанности школьника. 3. Игра «О каком праве идет речь?» Прослушать фрагмент песни и рассказать, о каком праве идет речь. Например, «Антошка» (запрет на эксплуатацию).

12. Тренинговое занятие «Я и права других людей».

Средства, упражнения. 1. Учащимся раздаются карточки с определением «Свободы», нужно выбрать обосновать попавшееся определение. 2. Ответьте на вопрос – чью свободу данные запреты ограничивают, а чьи права защищают? (запрет курить в общественных местах; запрет пропускать занятия без уважительных причин; запрет кататься по перилам; запрет играть на проезжей части дороги). 3. Вспомнить сказки, назвать права, которые нарушались в сказках. Например, «Бременские музыканты» (нарушалось право на свободу передвижения, право на труд, право на личную неприкосновенность, право на защиту себя в суде, право на участие в мирных собраниях, право на свободу). 4. Викторина «Права сказочных героев».

13. Тренинговое занятие «Я и ответственность».

Средства, упражнения. 1. Объяснить афоризмы: «Нужно, чтобы человек понял, что он творец и хозяин мира, что на нем *ответственность* за все несчастья земли и что ему принадлежит слава за все хорошее, что есть в жизни». (Ромен Роллан). «Настоящая *ответственность* бывает только личной. Человек краснеет один» (Фазиль Искандер). 2. Правила поведения в школе (дискуссия). 3. Административная и уголовная ответственность

14. Тренинговое занятие «Я и мой выбор».

Средства, упражнения. 1. Учащиеся заполняют гистограмму «Моя жизнь». По завершении задания им предлагается выбрать из событий своей жизни шесть наиболее значимых, три из которых — радостные, а три — грустные, и изобразить эти события в виде кругов. В каждом круге нужно выделить сектор, размер которого тем больше, чем больше влияние самого учащегося на итог этого события. Делается вывод о том, что в жизни многое зависит от самого человека. Далее подчеркивается, что трудные ситуации связаны с необходимостью делать выбор (это не всегда легко). Предлагается продолжить фразу «Когда мне приходиться делать выбор, мне трудно, потому что...». Обращается внимание на то, что у каждого человека есть собственный ресурс, который он использует в сложных ситуациях, в том числе и при выборе. Каждому предлагается перечислить свои положительные качества, помогающие в ситуации выбора (ответы записываются на доске). 2. Отработка личной стратегии поведения в ситуации сложного жизненного выбора. 3. Осмысление полученного опыта проводится в форме «мозгового штурма» при ответе на вопрос: «На что я могу опираться, ставя перед собой реальные жизненные цели?»

15. Тренинговое занятие «Я и мой долг».

Средства, упражнения. 1. Долг связывает человека с другими людьми, с обществом. В долге различают две стороны: а) долг общественный; б) долг моральный. 2. Дискуссионная беседа по следующим вопросам: а). Сейчас часто со страниц журналов и с экрана телевизора мы слышим: «Ты никому ничего не должен!» Выскажите вашу оценку этой позиции. б). Вы уже знаете, что долг – это обязанность, помноженная на ответственность. А как вы думаете, что такое формализм, формальное понимание долга? Дайте свою оценку этому явлению. в). Случалось ли вам встречать людей высокого долга? Как вы думаете, какие общие черты могут характеризовать таких людей?

16. Тренинговое занятие «Я и мои обязанности».

Средства, упражнения. 1. «Мы с удовольствием слушаем тех, кто говорит нам о наших правах, но мы не любим, чтобы нам напоминали о наших обязанностях» Э. Берк. Как Вы относитесь к данному высказыванию? Какие Вы имеете свои собственные обязанности, с удовольствием ли Вы их выполняете? 2. Дискуссия о моральных и юридических обязанностях.

17. Тренинговое занятие «Я для себя, Я для других».

Средства, упражнения. 1. Беседа на тему «Каким ты видишь себя, а какими ты видишь окружающих». 2. «Послание себе в будущем». На одной стороне листа напиши послание себе будущему, на другой стороне листа для других. Какую сторону листа - для себя или для других – было написать труднее и интереснее и почему? 3. Проанализируй, что общего ты написал для себя и для других и сделай вывод почему (у различных людей всегда может быть что-то общее). 4. Тест «Каким ты выглядишь в глазах других?». После выполнения теста, предлагается сравнить (не обязательно вслух) полученные результаты с имеющимся ранее у них мнением. 5. Различные типы личности. Картинки с портретами четырех мушкетеров вывешиваются на доску, и зачитывается описание различных типов личности по Кречмеру. Учащимся предлагается обсудить, что (кроме внешних обстоятельств) способствовало их дружбе, и подтвердить или опровергнуть утверждение о том, что противоположности сходятся. 6. Упражнение «Люди, не похожие на меня»: учащимся предлагается представить себе своего друга, который в каких-то важных вещах существенно от них отличается. Затем необходимо, не

называя его имени, рассказать, чем он отличается и почему дорог.

18. Тренинговое занятие «Я сегодня, Я завтра».

Средства, упражнения. 1. Учащимся предлагается помечтать о своем будущем. 2. Педагог-психолог предлагает учащимся представить, что прошло много лет и самые смелые их мечты сбылись. Они пишут письмо своему другу детства, с которым не виделись много лет. По завершении желающие читают свои «письма». Необходимо обсудить, что учащиеся могут делать уже сегодня для осуществления своих надежд. Подчеркивается возможность влиять на свое будущее. 3. Заключительная часть. Учащиеся, сидя в кругу и передавая друг другу мяч, дают советы самим себе, обязательно обращаясь по имени. По завершении педагог-психолог подчеркивает наиболее интересные или часто повторяющиеся советы.

19. Тренинговое занятие «Я управляю собой».

Средства, упражнения. 1. Учащимся предлагается вспомнить, что такое эмоции и какие они бывают. 2. «Гимнастика». Каждый учащийся получает карточку с написанной на ней эмоцией, которую следует изобразить. Остальные участники отгадывают изображенную эмоцию. Далее обсуждается, что общего в мимических проявлениях различных эмоций. Обращается внимание на разницу между чувствами и эмоциями. 3. «Дискуссионные качели». Подростки делятся на две группы. В течение пяти минут одна группа ищет аргументы за то, что гнев полезен (гнев полезен, потому что…), а другая – за то, что гнев вреден (гнев вреден, потому что…), после чего поочередно предъявляют свои аргументы. Собравшись в круг, участники подводят итоги дискуссии. Педагог-психолог дает определения «агрессии» и «гнева», а учащиеся кратко описывают ситуации, в которых появляются гнев и агрессия. 4. Педагог-психолог знакомит подростков со способами преодоления негативных эмоций.

III. Операционный этап.

20. Сюжетно-ролевая игра «Выборы Президента» [20] (1 тур).

Средства, упражнения. Самостоятельная подготовка атрибутов, плакатов, эмблем, слоганов; выбор кандидата в президенты от каждой избирательной группы (команды); принятие правил предвыборных дебатов.

21. Сюжетно-ролевая игра «Выборы Президента» (2 тур).

Средства, упражнения. Участие в конкурсах и выполнение заданий «кандидатами»; написание предложений для «кандидатов» на тему «Что нужно сделать, чтобы жизнь в классе стала интереснее»; выборы одного кандидата от своего класса на выборы Президента школы.

22. Сюжетно-ролевая игра «Выборы Президента» (3 тур).

Средства, упражнения. Участие в обсуждении игры - участники о дебатах, коллективная оценка и самооценка; подведение итогов игры (метод анализа «Пяти пальцев»); совместная, самостоятельная подготовка к продвижению своего кандидата в Президенты школы.

IV. Этап рефлексии.

23. Самоуправление. Самостоятельное проведение классного собрания «Мы – значит лучший класс!». Средства, упражнения. 1. Представление обсуждаемой проблемы (педагогом-психологом или учащимися) – «Что необходимо сделать для того, чтобы наш класс был первым в школе по успеваемости, дисциплине и т.д. и т.п.». 2. Изложение информации по проблеме; начало дискуссии: «Что нам необходимо сделать для того, чтобы...», «Результат получился таким, потому что...». 3. Предложение решения проблемы. 4. Выбор решения. 5. Обсуждение предполагаемого результата решения. 6. Закрытие собрания.

24. Самоуправление. Выбор командира класса, старосты класса, учебного сектора; идейно-политического сектора, культурно-массового сектора, трудовой сектора; спортивного сектора. Создание эмблемы, герба, девиза и устава класса.

Средства, упражнения. 1. Обсуждение вопросов выносимых на совместное решение: функции ученического самоуправления, девиз, заповеди (законы, правила), права и обязанности членов самоуправления, поощрения и наказания.

По результатам контрольной диагностики было выявлено, что в контрольной группе произошли некоторые изменения в уровне ответственности в учебной деятельности и направленности ответственности. В экспериментальной группе произошли значительные изменения по всем параметрам. Высокую степень принятия моральных норм показали 87,1% подростков; высокий уровень ответственности в учебной деятельности - 60,3%, средний 40,2%; не осталось подростков, оценивающих свои волевые качества низко и средне-низко; экстернальной направленностью стали обладать 93,8% учащихся.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Без специально организованной работы уровень сформированности у подростков ответственности преимущественно низкий. Они не проявляют интереса к самостоятельной деятельности, основанной на выборе, не готовы нести ответственность за результаты этого выбора, не всегда предвидят результаты своей деятельности, что говорит о низком уровне самоконтроля и рефлексии. Предложенная программа формирования ответственности у подростков показала свою эффективность в работе с подростками 14-15 лет, учащимися средней общеобразовательной школы.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Крэйг, Г. Психология развития. — СПб., 2000. — С. 533–537.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. — 3-е изд., испр. - М.: Изд. центр «Академия», 2011.- 672 с.
3. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности/ под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Междунар. пед. акад., 2010. - 212 с.
4. Кон, И.С. В поисках себя: личность и самосознание/ И.С. Кон. - М., 2009. - 335 с.
5. Кон, И.С. Психология юношеского возраста/ И.С. Кон. – М:. Просвещение, 2009. - 175 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебн. пособие /Л.Ф. Обухова. - М.: Пед. об-во России, 2014. - 448 с.
7. Газман, О.С. Ответственность школы за воспитание детей/ О.С. Газман // Педагогика. - 2003.- № 4. -С. 45.
8. Воспитание свободной, независимой, ответственной личности. В 2 т. Т.2.: Тез. докл. VII Междунар. конференции по педагогике ненасилия. - СПб., 1994. - 121 с.
9. Воспитание свободной, независимой, ответственной личности. В 2 т. Т.1: Тез. докл. VII Международной конф. по педагогике ненасилия. - СПб., 1994. - 140 с.
10. Завадская, Ж.Е. Воспитание ответственности у старшеклассников/ Ж.Е. Завадская, Л.В. Шевченко. - Мн.: Нар. света, 1999. - 152 с.
11. Соковикова, Э.Б. Формирование социальной ответственности подростков и юношества в современных условиях: метод. рекомендации / Э.Б. Соковикова // Мир психологии и психология в мире. — 1995.- №3.- С. 123-131.
12. Макаренко, А.С. Собрание сочинений. В 7 т. Т.5 Проблемы школьного советского воспитания/ А.С. Макаренко - 2-е изд. - М.: Изд-во АПН, 2011. - 558 с.
13. Минкина, Н.А. Воспитание ответственностью: учеб. пособие / Н.А. Минкина. - М.: Высш. шк., 2013. - 144 с.
14. Сидоркина, С.Л. Формирование социальное ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности. – канд.диссертация. – 2010. – 294 с.
15. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учебно.- метод, пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. -

М.: МИРОС, 2001. - 208 с.

16. Машарова, Т.В. Учебная деятельность как фактор социального самоопределения подростка: монография / Т.В. Машарова. - Киров, 2001.-215 с.
17. Пашкевич, В.В. Нравственное самоопределение личности: психолого-педагогический аспект и сущность процесса // Вестник КГУ им.А.Н.Некрасова. – 2010. – Т.16. - С.29-32
18. Винокуров, Н.В. Формирование ответственности у подростков как целевая функция деятельнсоти классного руководителя. – канд.диссертация. – 2004. – 186 с.
19. Потемкин, В.К. Управление персоналом: Учебник для вузов. – СПБ.: Питер, 2010. – 432 с.
20. Рожков, М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах: учебно - метод, пособие / М.И. Рожков. - М.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2004.-160с.

УДК 159.942.2

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ СОТРУДНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

© 2016

**Вишняков Александр Иванович**, доктор биологических наук,
заведующий кафедрой «Социальной психологии»
*Оренбургский Государственный Университет, Оренбург (Россия)*

**Аннотация.** Мотивы и потребности отдельных сотрудников образуют мотивационный профиль организации, который влияет на благосостояние коллектива, эффективность и качество труда, конкурентоспособность предприятия. Важное значение играют ценностные ориентации людей, которые, являясь, сложным социально-психологическим феноменом, характеризуют направленность и содержание активности личности, придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Ценности регулируют не только настоящее состояние личности, но и будущее ее состояние; они определяют не только принципы ее жизни, но и ее цели, задачи, идеалы. Представленная статья посвящена проблеме изучения психологических особенностей трудовой мотивации и ценностных ориентаций, а также их взаимосвязи сотрудников государственных и частных медицинских учреждений. В результате проведения комплексного исследования с применением следующих методик: выявления социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, направленных на «альтруизм-эгоизм», «процесс-результат» О. Ф. Потемкиной; выявления социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, направленных на «свободу – власть», «труд – деньги» О. Ф. Потемкиной; «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубнова; определение направленности личности» Б. Басс, установлены особенности трудовой мотивации и ценностных ориентаций сотрудников государственных и частных медицинских учреждений, выявлены достоверные корреляционные связи между отдельными их параметрами. В результате была обнаружена корреляционная зависимость между некоторыми параметрами деловой мотивации и ценностными ориентациями. Так мотивация на процесс коррелирует с ориентацией на социальную активность и ориентацией на здоровье. В статье даны рекомендации руководителям учреждений по стимулированию сотрудников с преобладанием той или иной направленности в мотивационной сфере и ценностными ориентациями.

**Ключевые слова:** трудовая мотивация, сотрудники медицинских учреждений, потребности, ценностные ориентации.

# PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LABOR MOTIVATION AND ITS INTERRELATION WITH VALUABLE ORIENTATIONS OF STAFF OF MEDICAL INSTITUTIONS

© 2016

**Vishnyakov Alexander Ivanovich**, doctor of biological sciences, head of the chair “Social psychology”
*Orenburg State University, Orenburg (Russia)*

**Abstract.** Motives and needs of certain employees form a motivational profile of the organization which influences welfare of collective, efficiency and quality of work, competitiveness of the enterprise. The importance is played by valuable orientations of people which, being, a difficult social and psychological phenomenon, characterize an orientation and the maintenance of activity of the personality, give sense and the direction to personal positions, behavior, acts. Values regulate not only the real condition of the personality, but also her future state; they define not only the principles of her life, but also its purpose, task, ideals. The presented article is devoted to a problem of studying of psychological features of labor motivation and valuable orientations, and also their interrelation of staff of the public and private medical institutions. As a result of carrying out complex research with application of the following techniques: identifications of social mental sets of the personality in the motivational potrebnostnoy to the sphere directed on “altruism egoism”, O. F. Potemkina’s “process result”; identifications of social mental sets of the personality in the motivational potrebnostnoy to the sphere directed on “freedom – the power”, “work – money” O. F. Potemkina; “Diagnostics of real structure of valuable orientations of the personality” of S. S. Bubnov; definition of an orientation of the personality” B. Bass, features of labor motivation and valuable orientations of staff of the public and private medical institutions are established, reliable correlation communications between their separate parameters are revealed. Correlation dependence between some parameters of business motivation and valuable orientations was as a result found. So the motivation on process correlates with orientation to social activity and orientation to health. In article recommendations to heads of establishments on stimulation of employees with prevalence of this or that orientation in the motivational sphere and valuable orientations are made.

**Keywords:** labor motivation, staff of medical institutions, requirements, valuable orientations.

Актуальность нашей работы заключается в том, что проблема мотивации и мотивов поведения – одна из основных в психологии. «Откуда берутся и как возникают мотивы и цели индивидуальной деятельности? Что они собой представляют? Разработка этих вопросов имеет огромное значение не только для развития теории психологии, но и для решения многих практических задач» пишет Б.Ф. Ломов.

В настоящее время ни для кого не является секретом то, что во многом, благодаря человеческому фактору, можно добиться впечатляющих результатов в процессе производства. Успешная деятельность любой компании во многом определяется готовностью сотрудников работать с полной отдачей. Мотивы и потребности отдельных сотрудников образуют мотивационный профиль организации, который влияет на благосостояние коллектива, эффективность и качество труда. Поэтому преуспевающие фирмы вкладывают большой капитал в развитие трудовых ресурсов, так как именно человеческий фактор обеспечивает конкурентоспособность и экономический рост предприятия.

И. Гущина определяет трудовое мотивирование как процесс стимулирования отдельного исполнителя или группы людей к деятельности, направленный на достижение целей организации и продуктивное выполнение принятых решений или намеченных работ. Это определение показывает тесную взаимосвязь управленческого и индивидуально-психологического содержания мотивации [1].

А.Я. Кибанов рассматривает мотивацию трудовой деятельности как стремление работника удовлетворить свои потребности в определенных благах посредством труда, направленного на достижение целей организации [2].

При согласовании целей необходим учет индивидуальных, личностных качеств работников, анализ востребованности персоналом предлагаемых системой управления стимулов с учетом их актуальности для удовлетворения возрастающих потребностей работающего. Работник должен видеть связь между собственной хорошей работой и возможностью удовлетворить актуальные для него потребности [3, 4]. Таким образом,

стимулирование должно быть ориентировано непосредственно на потребности и мотивы человека.

С.А. Сурков теорию мотивационного ядра объясняет с позиции теории поля К. Левина. По мнению ученого, у каждого человека есть определенное мотивационное ядро, вокруг которого группируются остальные источники мотивации. Ядро создает некоторое искажение поля сил, действующих в социуме, вызывая появление мотивационного потенциала в общем смысле этого слова. Если ему дать выход, то есть дать свободу индивиду реализовать свои возможности, то возникает поле сил, отвечающее положениям теории поля сил по К. Левину, и приложение этого поля к конкретному индивиду побуждает его к действиям, выводя из состояния равновесия [5].

Однако индивид стремится вновь перейти в режим равновесия уже в новом положении или состоянии (именно поэтому реакция на мотивационное воздействие постепенно стабилизируется во времени и его влияние иссякает). Это связано с наличием остаточной составляющей как в психике одного человека, так и в психике группы людей при межличностном общении.

Таким образом, на индивида действуют две силы: мотивирующая за счет наличия мотивационного потенциала от поля сил и латентная – за счет остаточных явлений в психике, причем эти силы не одинаковым образом изменяются во времени.

Влияние ядра на некотором удалении от него (в смысле жизненных обстоятельств) может иметь противоположный воздействию характер.

На практике это означает, что не стоит ожидать немедленных результатов от воздействия мотивирующих факторов. Изменение во времени мотивирующего влияния ядра (основного мотивирующего воздействия) носит характер функции с максимумом, достигаемым примерно на три четверти времени, отведенного на достижение результата мотивации, что вполне согласуется с наблюдаемым запаздыванием результата мотивации по сравнению с ожидаемым после начала воздействия мотивирующих факторов. Далее начинается спад, и только далеко за пределами отведенного на работу времени может снова наступить подъем, что также довольно часто отмечается на практике, когда люди вдруг начинают активно работать над тем заданием, которое давно считалось выполненным [6, 7].

В этой теории рассматривается неоднозначное влияние мотивирующего фактора (ядра) на человека, которое обусловлено влиянием на него двух сил: мотивирующей – за счет наличия мотивационного потенциала от поля сил и латентной — за счет остаточных явлений в психике. Воздействующий эффект может меняться во времени, подъем может смениться спадом, а затем может вновь наступить подъем.

Система мотивации и стимулирования персонала должна обеспечивать ряд подцелей организации:

- Привлечение персонала в организацию. Система стимулирования должна быть конкурентоспособной на рынке труда.

- Сохранение сотрудников организации. При низкой оплате труда может произойти отток кадров, причем в первую очередь организацию покидают высококвалифицированные работники.

- Используемая организацией система стимулирования призвана поддерживать высокую заинтересованность работников в достижении показателей, отвечающих требованиям организации.

- Затраты организации на систему мотивации и стимулирования труда не должны быть чрезмерными, что может отрицательно повлиять на успех в реализации намеченных целей.

При разработке системы мотивации и стимулирования персонала руководящее звено должно учитывать ряд вопросов, связанных с разработкой планов развития общей организационной стратегии, политики предприятия. Исходя из стратегии развития организации, формируется стратегия мотивации и стимулирования труда персонала.

Стратегии определяют направленность системы мотивации и стимулирования труда, которая требуется для обеспечения непрерывности в привлечении, мотивации и сохранении ценных кадров. Эти стратегии направлены на решение долгосрочных проблем и целей организации.

Цель стратегий мотивации и стимулирования труда персонала заключается в достижении и закрепление постоянных конкурентных преимуществ. Стратегии должны соответствовать и поддерживать корпоративные ценности и убеждения, исходить из деловых стратегий и целей, которые должны быть связаны с эффективностью организации [8].

В итоге система стимулирования играет важную роль при привлечении и сохранении персонала в организациях и учреждениях, поддержании высокого уровня заинтересованности, так как обеспечивает условия для удовлетворения потребностей и целей, как отдельных сотрудников, так и организации в целом. Достичь формирования и функционирования эффективной мотивационной системы в организации можно с помощью стратегий, которые определяют направленность труда и стимулирования, и с помощью конкретных методов и путей повышения трудовой мотивации сотрудников.

На основании вышеизложенного, мы выдвигаем следующую гипотезу: существует взаимосвязь между типами деловой мотивации и ценностными ориентациями сотрудников организации.

В исследовании приняло участие 80 сотрудников частных и государственных медицинских учреждений, из них 40 сотрудников частных организаций и 40 сотрудников государственных.

В своей работе нами использованы следующие методики:

1) Методика выявления социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, направленных на «альтруизм-эгоизм», «процесс-результат» О. Ф. Потемкиной.

2) Методика выявления социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, направленных на «свободу – власть», «труд – деньги» О. Ф. Потемкиной.

3) Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубнова.

4) Методика «Определение направленности личности» Б. Басс [9].

В результате проведенного исследования мы установили, что для людей с преобладанием у них мотивации на процесс характерно следующее: они менее задумываются над достижением результата, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

Для людей, у которых выражена такая ценность, как социальная активность интересна деятельность, ориентированная на решение задач, стоящих перед группой, обществом и организацией в целом. Им необходимо действовать, преобразовывать, развивать, находится в постоянном трудовом и творческом поиске. Исходя из этого, мы видим, что мотивация на процесс по некоторым своим характеристикам связана с ценностью «социальная активность»: на первый план выходит удовлетворение от деятельности, а не от результата.

Ценность «здоровье» определяется как важнейший жизненный приоритет человека, определяющий возможность реализовать все его индивидуальные и социальные устремления. Для его поддержания необходимо ежедневно осуществлять ряд процедур и действия. Люди, с направленностью в мотивационной сфере на процесс, не стремятся изо всех сил достигнуть вершин карьерной лестницы, они планомерно выполняют заду-

манное и, возможно, у них остается больше сил и времени на заботу о здоровье [10].

В качестве рекомендаций руководителям учреждений по стимулированию сотрудников с преобладанием такой направленности в мотивационной сфере и такими ценностями может быть следующее:

- желательно предлагать работу, которая будет содержать творческую составляющую, так, сотрудники с большим интересом будут погружаться в ее выполнение;
- можно поручить выполнение общественно полезных заданий;
- поручать такие задания, которые не требуют быстрого решения.

Мотивация на результат коррелирует с ориентациями на: познание нового в мире, социальную активность, общение.

Люди, с преобладанием направленности в мотивационной сфере на результат, - одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. Они способны преодолеть многие преграды, ради достижения намеченной цели. Они настойчивы, усердны и рассчитывают в основном на собственные силы. При общении предпочитают деятельных людей.

Для достижения этих целей людям зачастую необходимо контактировать с внешним миром и сотрудниками организации в частности, следить за последними разработками, узнавать о событиях в жизни организации. Для осуществления цели также часто необходимо кооперироваться с другими сотрудниками, действовать совместно и слаженно, и тогда владение навыками общения может сыграть определяющую роль. Общение в этом случае может выступать как средство достижения цели.

Особенно велика связь общения с мотивацией на результат в рамках достижения цели в творческом процессе. Именно в творческой деятельности общение способствует организации совместных действий индивидов лучше, чем коммуникация, управление или обслуживание. А так как базой нашего исследования выступали организации, работающие с детьми и молодежью, то эта связь имеет особое значение. Зачастую, только благодаря совместной работе, сплоченности и развитой коммуникации между сотрудниками можно добиться поставленных целей.

Мы установили, что мотивация на результат непосредственно связана с ориентацией на общение и ориентацией на познание нового в мире.

Социальная активность по некоторым своим характеристикам связана с мотивацией на процесс. Существует связь этой ценности с мотивацией на результат. Просто в одном случае индивид может получать большее удовольствие от самой деятельности, ориентированной на решение задач, стоящих перед организацией, а в другом – для него первостепенное значение будет иметь цель.

Таким сотрудникам могут быть поручены задания практически любой степени сложности, в рамках их компетенции. Особенно эффективны такие сотрудники в условиях сжатых сроков исполнения поставленных задач [11].

Мотивация на альтруизм коррелирует с ориентациями на: милосердие, социальную активность, общение.

Люди, с преобладанием направленности в мотивационной сфере на альтруизм, бескорыстны, их действия направлены на благо и удовлетворение интересов другого человека. Альтруизм – это такая форма поведения человека относительно окружающего мира, когда он целью своей жизни видит заботу обо всех, кроме себя. Сходной по значению и содержанию с направленностью в мотивационной сфере на альтруизм является ценность милосердие – это искренняя помощь нуждающимся, проявляющаяся в готовности оказать материальную и моральную поддержку и помощь. Поэтому логичным является то, что эти два параметра коррелируют между собой.

Мотивация на альтруизм и такая ценностью как социальная активность коррелируют друг с другом. Они имеют общественную природу и направлены на познание другого человека и общества в целом.

Также мотивация на альтруизм коррелирует с ценностью общение. Альтруизм выражается в готовности помочь не только действием, но и словом. Моральную поддержку способен оказать тот, для кого другой человек является ценностью, а общение здесь выступает средством помощи.

Такие сотрудники импатийны, альтруистичны, готовы помочь и поддержать. Но управляющему звену учреждений необходимо оберегать таких людей, и следить за тем, что бы другие сотрудники не использовали их в личных целях.

Мотивация на эгоизм коррелирует с ориентациями на: отдых, высокое материальное благосостояние.

Для людей с преобладание направленности в мотивации эгоизма характерно поведение, целиком определяемое мыслью о собственной пользе, выгоде, предпочтение своих интересов интересам других людей. Согласно эгоизму, удовлетворение человеком личного интереса рассматривается в качестве высшего блага. Однако люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Эгоизм в средней степени своего проявления может выражаться в стремлении человека больше отдыхать, делать и позволять себе то, что он хочет. Для обеспечения своих желаний и потребностей человеку необходимы материальные средства. Люди с преобладанием ценности высокое материальное благосостояние направляют свою деятельность именно на зарабатывание денег, тем самым обеспечивая себе возможность отдыха и наслаждения. В этом и проявляется связь параметров: направленность в мотивационной сфере на эгоизм и ориентация на отдых и высокое материальное благосостояние. Такие сотрудники, несмотря на стремление в достижении личных выгод, готовы эффективно работать и достигать целей организации. Необходимо, что бы они видели прямопропорциональную зависимость между своим вкладом в работу на благо организации и личным вознаграждением, желательно материальным.

Направленность мотивационной сферы на труд коррелирует с ориентациями на: наслаждение прекрасным, милосердие, познание нового в мире, социальную активность, с ориентацией на себя.

Обычно люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т. д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. Для них важно быть мастером своего дела, и они стремятся, что бы все вокруг были заняты увлекательным делом.

Для людей с преобладанием ориентации на себя характерно: ориентация на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, склонность к соперничеству, интровертированность. Удовлетворение этих потребностей люди могут воплощать в труде. Такие работники активны, инициативны, готовые к эффективному труду. Необходимо следить за тем, что бы у таких сотрудников постоянно была интересная работа, в противном случае они будут растрачивать энергию на другие дела, не связанные с целями организации.

Мотивация на свободу коррелирует с ориентацией на наслаждение прекрасным.

Главная ценность для людей с преобладанием направленности в мотивационной сфере свободы – это возможность самостоятельного выбора решений. Для них очень важно следовать своим убеждениям вопреки требованиям со стороны. Они стараются не связывать себя различными обязательствами перед другими людьми. Выраженность ценности наслаждение прекрасным у человека подразумевает его творческий характер. А творчество не приемлет общеустановленных рамок и

границ. Творчество дает возможность почувствовать свою личную свободу и обрести свою деятельность, определить направление для реализации своих возможностей. Реализация свободы в творчестве дает возможность субъекту поступать так, как он хочет, даже если это идет вразрез с требованиями и нормами общества, если при этом не страдают интересы других. По нашему мнению, именно этим и обусловлена связь данных параметров. Сферу деятельности таких сотрудников нельзя помещать в строго определенные рамки. Всегда необходимо оставлять свободу выбора и место для творчества.

Мотивация на власть коррелирует с ориентациями на: высокое материальное благосостояние, познание нового в мире, социальную активность, общение. Мотивация власти представляет собой явление многомерное. Люди с преобладанием этой мотивации стремятся оказывать воздействие на окружающих, контролировать других и управлять ими. Мотив власти можно определить как заинтересованность в получении влияния, воздействия на других людей, группы или мир в целом; желание впечатлять, иметь престиж, вызывать сильную эмоциональную реакцию. В этом аспекте мы можем предположить связь с такой ценностью как социальная активность, где индивид тоже стремится к воздействию на окружающий социум и его изменение.

Для людей с преобладанием направленности в мотивационной сфере власти важно признание их доминантного положения. А в обществе уже давно устоялось мнение о том, что деньги «дают» власть их обладателю. Здесь мы можем говорить о связи этой мотивации с такой ценностью как высокое материальное благосостояние. Для оказания влияния необходим некий социум, в котором человек сможет реализовать это стремление. Власть может проявляться как напрямую, в виде авторитарного общения, так и скрыто, в виде манипулирования. В этом мы можем предположить наличие связи между данной мотивацией и ценностью общение. Здесь общение будет выступать как средство для удовлетворения потребности во власти. Таким сотрудникам желательно предоставлять возможность реализовывать свое стремление к власти. Важно следить за тем, что бы, они не подавляли других сотрудников, а организовывали их. Эффективная работа должна быть достойно оплачена, это повысит их авторитет и статус в группе.

Направленность мотивационной сферы на деньги коррелирует с ориентациями на: отдых, высокое материальное благосостояние, милосердие, здоровье; ориентацией на себя и ориентацией на дело. Люди с преобладанием направленности в мотивационной сфере на деньги стремятся окружить себя состоятельными людьми и высоко ценят умение зарабатывать деньги.

Связь таких параметров как: мотивация на деньги и ориентация на высокое материальное благосостояние очевидна. Для обеспечения полноценного отдыха многие считают необходимым наличие средств.

Для людей с преобладание направленности на себя характерно: ориентация на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству. Так, связь этих параметров достаточно очевидна.

Люди, ориентированные на дело, заинтересованы в решении деловых проблем. Они ориентированы на деловое сотрудничество, обладают способностью отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Люди с направленностью в мотивационной сфере на деньги, возможно, также стремятся к достижению конечного результата, общей цели, только их в большей степени интересует вознаграждение, которое за этим последует. В этом случае достижение общей цели выступает как средство.

Объяснить связь таких параметров как: направленность мотивационной сферы на деньги с ориентациями на милосердие и здоровье для нас явилось затруднительным.

Таких сотрудников необходимо поощрять материально, но важно помнить, что деньги являются достаточно сильным мотиватором только в том случае, если работник считает оплату своего труда справедливой. Но материальное стимулирование также имеет ряд недостатков, поэтому для более эффективного воздействия его лучше использовать в сочетании с другими видами стимулирования.

В результате проверки гипотезы мы установили, что наша она подтвердилась частично. Нами была обнаружена корреляционная зависимость между некоторыми параметрами деловой мотивации и ценностными ориентациями. Так мотивация на процесс коррелирует с ориентацией на социальную активность и ориентацией на здоровье.

Полученные результаты позволяют более эффективнее строить трудовой процесс в организациях с учетом мотивов и ценностных ориентаций сотрудников.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Гущина И. трудовая мотивация как фактор повышения эффективности труда // Общество и экономика. 2000. - №1. С. 169-174.
2. Кибанов А.Я. Мотивация и стимулирование персонала взаимосвязь понятий // Кадровик. Кадровый менеджмент. 2008. №6. С. 17-23.
3. Кибанов А.Я., Баткаев И.А., Митрофанова Е.А, Ловчева М.В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. М.: ИНФРА-М, 2009. – 524 с.
4. Магура М.И. Управление мотивацией персонала // Служба кадров и персонал. 2006. - №6. С. 12-15.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь. – 2000. – 368 с.
6. Сурков С.А. Мотивационные инструменты менеджера, их использование в работе с персоналом // Кадры предприятия. – 2004. - №5. С. 34-36.
7. Сурков С.А. Мотивация персонала // Управление персоналом. – 2002. - № 7. С. 32-34.
8. Верхоглазенко В. Система мотивации персонала // Консультант директора. – 2002. - №4. С. 23-34.
9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2006. – 672 с.
10. Вишняков А.И., Абдрахманова Г.А. Психологические особенности трудовой мотивации и ценностных ориентаций сотрудников государственных и частных медицинских учреждений//Современные проблемы науки и образования. -2015. -№ 1-1.
11. Вишняков А.И. Психологические особенности трудовой мотивации и ценностных ориентаций сотрудников организаций. Возрастной аспект // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3-0. С. 299.

УДК 159.9

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРИВЕРЖЕННОСТЬ К ЛЕЧЕНИЮ У БОЛЬНЫХ ВИЧ–ИНФЕКЦИЕЙ

© 2016

**Гусова Альбина Дударбековна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*
**Цаликова Ася Александровна,** студентка лечебного факультета
*Северо-Осетинская государственная медицинская академия, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению психологического состояния больных ВИЧ–инфекцией, анализу современных взглядов ученых на то, как влияет ВИЧ–инфекция на нервную систему и психологическое состояние больных ВИЧ–инфекцией в зависимости от длительности заболевания, обоснованию проблемы исследования, которая заключается в выяснении приверженности к лечению больных ВИЧ–инфекцией. Проблема ВИЧ–инфекции авторами рассматривается как медицинская и социально–психологическая проблема, в связи с чем анализируется статистика заболеваемости и распространения ВИЧ–инфекции. В статье особое внимание уделяется исследованию характера психологических расстройств у больных ВИЧ–инфекцией, а именно – с какой частотой встречаются депрессивные нарушения у данных больных, выявлению уровня ситуативной и личностной тревожности с уточнением продолжительности заболевания, изучению степени приверженности к лечению у больных ВИЧ–инфекцией. В заключении статьи определяется зависимость между длительностью заболевания и комплаентностью у данной категории больных с последующим анализом и выводами.

**Ключевые слова:** психологическое состояние больных ВИЧ–инфекцией, приверженность к лечению, психологические расстройства, депрессивные нарушения, уровень ситуативной тревожности, уровень личностной тревожности.

# PSYCHOLOGICAL CONDITION AND ADHERENCE TO TREATMENT IN PATIENTS WITH HIV INFECTION

© 2016

**Gusova Albina Dudarbekovna**, candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology faculty of pedagogy and psychology
*North Ossetian State University after K. L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*
**Tsalikova Asya Aleksandrovna,** student of the medical faculty
*North Ossetian State Medical Academy, Vladikavkaz(Russia)*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the psychological state of patients with HIV infection, analysis of modern views of scientists on how the impact of HIV infection on the nervous system and the psychological state of patients with HIV infection, depending on the duration of the disease, the justification of the research problem, which is to clarify the commitment to treatment of patients with HIV infection. The problem of HIV infection is seen as the authors of the medical, social and psychological problem, and therefore the statistics analyzed the incidence and spread of HIV infection. The article focuses on the study of the nature of psychological disorders in patients with HIV infection - namely, how often are found depressive disorders in these patients, the identification of the level of situational and personal anxiety, specifying the duration of the disease, the study of the degree of adherence to treatment in patients with HIV infection. In conclusion, the article defined the relationship between the duration of the disease and compliance in these patients followed by analysis and conclusions.

**Keywords:** psychological status of patients with HIV–infection, treatment adherence, psychological disorders, depressive disorders, level of anxiety, level of personal anxiety.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Актуальность исследования психологического состояния больных ВИЧ–инфекцией определяется ростом заболеваемости, необходимостью улучшения качества жизни больных ВИЧ–инфекцией, развитием адаптации их в обществе. Синдром приобретенного иммунодефицита (СПИД) впервые был описан в Атланте (США) в 1981 г. С тех пор наблюдается катастрофический рост заболеваемости с так называемым удвоением численности заболевших каждые 6 месяцев. В настоящее время это заболевание зарегистрировано в 140 странах мира. ВИЧ–инфекция географически распространена повсеместно. Согласно статистическим данным Всемирной организации здоровья (ВОЗ), из десяти ведущих причин смерти ВИЧ/СПИД занимает седьмое место (2004 г.). Общемировая статистика показывает, что с ВИЧ/СПИД живет 33 млн человек, из них 30,8 млн взрослых и 2,0 млн детей в возрасте до 15 лет [1, с. 47–48].

На сегодняшний день Россия признана одной из стран, в которых число заражений и количество смертей, связанных с ВИЧ–инфекцией продолжает расти. Всего за годы пандемии ВИЧ–инфекции в мире умерли от СПИДа около 40 миллионов человек [2].

Общее число инфицированных ВИЧ, зарегистрированных в РСО–Алания на 31 декабря 2015 г., достигло 1602 человек, из них жителей республики 1372. Умерло по разным причинам 472 ВИЧ–инфицированных, в том числе – 49 в 2015 году. Состояли на диспансерном наблюдении в 2015 г. 878 инфицированных ВИЧ. За весь период наблюдения в РСО-Алания с 1994 г. было выявлено 57 ВИЧ–инфицированных иностранных граждан, в том числе 7 – за 2015 г. По состоянию на 1 января 2016 года в республике умерло 472 больных ВИЧ/СПИДом [3].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Изучением ВИЧ–инфекции занимались многие исследователи (Т.С. Бузина., Н.А. Дзеружинская, В.И. Крылов, А.Я. Перехов О.Г. Сыропятов, В.А. Солдаткин, и др.) Но несмотря на значительное количество исследований, проблема психологического состояния больных ВИЧ–инфекцией остается актуальной. ВИЧ–инфекция – медленно прогрессирующее заболевание, вызываемое вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ). Вирус поражает клетки иммунной системы, имеющие на своей поверхности рецепторы CD4: Т–хелперы, моноциты, макрофаги, клетки Лангерганса, дендритные клетки, клетки микроглии. В результате работа иммунной системы угнетается, развивается синдром приобретённого иммунного дефицита (СПИД), организм больного теряет возможность защищаться от инфекций и опухолей, возникают вторичные оппортунистические заболевания, которые не характерны для людей с нормальным иммунным статусом [4].

ВИЧ является нестойким вирусом. Он достаточно бы-

стро погибает вне организма носителя, очень чувствителен к температурным колебаниям (снижается вирулентность при температуре 56 С, погибает через 15 минут при нагревании до 70–80 С). Вирус длительно остается в крови и ее препаратах, предназначенных для переливания. Антигенная структура вируса довольно изменчива. Резервуаром и источником заражения ВИЧ–инфекции является человек: страдающий СПИД и носитель.

Диагноз ВИЧ–инфекция, как отмечается перечисленными исследователями, сказывается на нервной системе и психологическом состоянии любого человека, который сталкивается с этим заболеванием. Сначала человек не может сосредоточиться на работе, не может думать ни о чем, кроме своего заболевания. В последующем может появиться делирий. Затем появляется СПИД – дементный комплекс: человек становится рассеянным, походка становится шаткой, появляются проблемы со сном, ухудшается, а затем и вовсе пропадает аппетит, бывают частые смены настроения, апатия. Человек становится раздражительным, его посещают дурные мысли. Все вышеперечисленное приводит к повышению уровня тревожности, а затем и к депрессии у таких больных.

Всем больным известно, что лечение ВИЧ–инфекции достаточно пессимистично. В связи с этим, у этих больных часто бывают приступы гнева, неудовлетворенность своей жизнью, резко снижается самооценка, появляется чувство, что они являются обузой всем окружающим их людям. Больных ВИЧ–инфекцией начинают посещать мысли о том, что им и всем окружающим станет легче после их смерти, появляются антивитальные переживания, попытки суицида или завершенный суицид [1; 5 с. 100].

Вышесказанное свидетельствует о том, что ВИЧ–инфекция является медико–психологической проблемой. Вирус иммунодефицита поражает, как иммунную систему человека, так и его нервную систему и значительно сказывается на психологическом состоянии больных, что оказывает весьма неблагоприятное влияние на клиническое течение заболевания и комплаентность больных ВИЧ–инфекцией.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью исследования в статье выступает выявление психологических расстройств с уточнением их степени и определение комплаентности у больных ВИЧ–инфекцией в зависимости от длительности заболевания. В статье авторы попытались решить следующие задачи:

1. Выявить психологические расстройства, среди больных ВИЧ–инфекцией;
2. Выявить зависимость между длительностью заболевания и степенью тяжести психологических расстройств;
3. Определить комплаентности у больных ВИЧ–инфекцией, в зависимости от длительности заболевания;
4. Обработка и анализ полученных результатов эмпирического исследования.

Для достижения поставленных задач и подтверждения результатов во время исследования использовался ряд психологических тестов: шкала самооценки депрессии Цунга для самооценки депрессии и интенсивности депрессивных симптомов[6, с. 54–55], шкалу Спилбергера – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности, тест Мориски – Грина, предназначенный для определения приверженности к лечению [7, с. 40–43].

Научная новизна данной работы заключается в том, что изучены как психологические расстройства у больных ВИЧ–инфекцией и зависимость их от длительности заболевания, так и влияние длительности заболевания на комплаентность больных ВИЧ–инфекцией.

Выборка представлена следующим образом, исследование проводилось в Республиканском Центре по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями. В исследовании принимали участие 100 респондентов – больных ВИЧ–инфекцией (47% женщин и 53% мужчин, в возрасте от 25 до 65 лет). Длительность заболевания составляла: до 1 года в количестве 22 человек, от 1 до 3 лет в количестве 27 человек, от 3 до 5 лет в количестве 20 человек, от 5 до 7 лет в количестве 18 человек, от 7 до 8 лет в количестве 13 человек.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В ходе исследования были получены следующие результаты. Депрессивные нарушения, которые исследовались по шкале Цунга, диагностировали у 89% пациентов. В зависимости от стажа болезни, показатели распределились следующим образом: при длительности заболевания до 1 года депрессивные состояния встречались у 80% пациентов; при длительности заболевания от 1 до 3 лет – у 100% пациентов; при длительности заболевания от 3 до 5 лет – у 75%; при длительности заболевания от 5 до 7 лет у 78% пациентов; при длительности заболевания 7– 8 лет у 70% пациентов. Более наглядно результаты исследования представлены на рис.1.

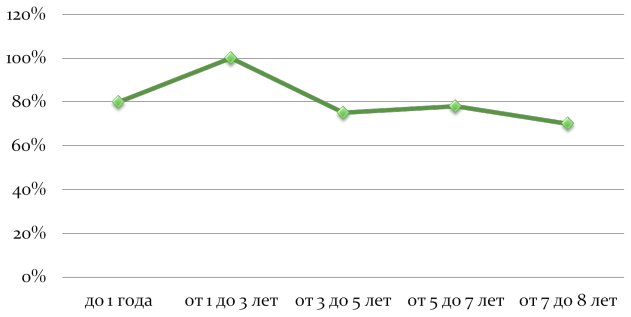


Рис.1. Сравнительный анализ результатов исследования по шкале Цунга.

При анализе уровня личной и ситуативной тревожности, который проводился с помощью шкалы Спилбергера – Ханина, был обнаружен высокий уровень как личностной, так и ситуативной тревожности.

Уровень личностной тревоги у пациентов с ВИЧ–инфекцией диагностировали в 99% случаев (низкий уровень тревожности – у 45%, средний уровень тревожности – у 54%, высокий – у 1 % пациентов).

Уровень ситуативной тревоги у пациентов с ВИЧ–инфекцией диагностировали в 100% случаев (низкий уровень тревожности – у 37%, средний уровень тревожности – у 59%, высокий – у 4 % пациентов). Более наглядно результаты исследования представлены на рис.2.

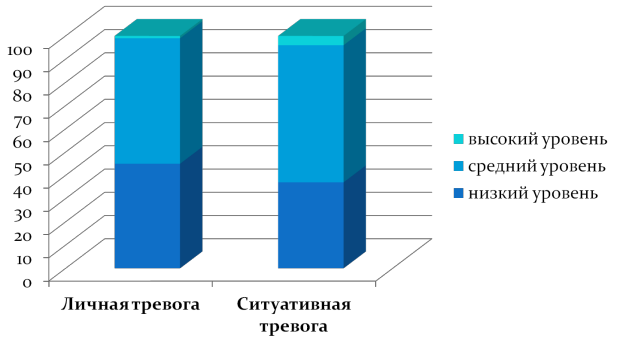


Рис.2. Сравнительный анализ результатов по шкале Спилбергера–Ханина.

При анализе приверженности к лечению по методике

Мориски–Грина были получены следующие результаты. Низкая приверженность к лечению диагностирована у 48% пациентов, из них 78% со стажем болезни от 1 до 3 лет; 8% – от 7 до 8 лет; 6% – от 3 до 5 лет; 6% – от 5 до 7 лет и 2% со стажем болезни до 1 года. Более наглядно результаты исследования представлены на рис.3.

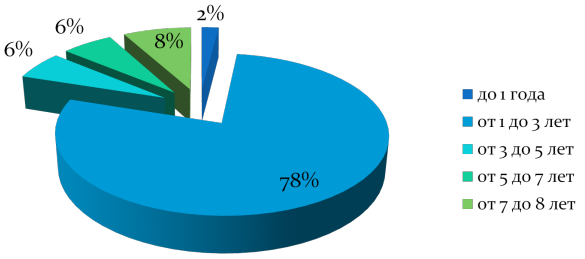


Рис.3. Сравнительный анализ результатов исследования по методике Мориски–Грина.

Между длительностью заболевания и комплаентностью имеется средняя с тенденцией к слабости корреляция. Это указывает на то, что с увеличением длительности заболевания повышается приверженность к лечению, на уровне устойчивой тенденции, но не твердой связи, что, скорее всего, связано с нахождением пациентов под наблюдением врачей и психологов.

Следовательно, мы можем сказать, что наиболее страдают психологическими расстройствами пациенты со стажем болезни от 1 до 3 лет, и у них же наблюдается самая низкая комплаентность.

Так, мы понимаем, что психологическое состояние больных оказывает большое влияние на клиническое течение заболевания, что доказывается низкой приверженностью к лечению больных с выраженным депрессивным и тревожным состоянием. Это необходимо учитывать при назначении терапии больному, а также контролировать регулярное посещение психолога всеми пациентами, у кого диагностирован ВИЧ.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Статья была посвящена изучению влияния длительности заболевания на психологическое состояние и приверженность к лечению у больных ВИЧ–инфекцией. Нами представлен диагностический комплекс методик: шкала самооценки депрессии Цунга для самооценки депрессии и интенсивности депрессивных симптомов, шкалу Спилбергера–Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности, тест Мориски–Грина, предназначенный для определения приверженности к лечению.

Проведя данное исследование, мы получили четкое представление о наличии психологических расстройств у больных ВИЧ–инфекцией.

Так, в ходе исследования были диагностированы:

–депрессивные нарушения у 89 % пациентов;

–уровень личной тревоги в 99% случаев;

–уровень ситуативной тревоги в 100% случаев, которые снижают приверженность больных к лечению, ухудшая течение заболевания.

Проведенное сравнительное психологическое исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. ВИЧ–инфекция является как медицинской, так и социально–психологической проблемой.

2. У 99% больных с ВИЧ–инфекцией выявлены психологические расстройства.

3. Психологические факторы (уровень тревоги и депрессия), которые обнаружены у 99 % больных с ВИЧ–инфекцией снижают приверженность больных к лечению, ухудшая течение заболевания.

4. Учитывая данные исследования, важным при лечении больных с ВИЧ–инфекцией является контроль их психологического состояния и при необходимости оказание специализированной психологической помощи.

5. У разных ВИЧ–инфицированных свои индивидуальные, отличительные психологические особенности положительного и отрицательного характера, что дает основание заключить, что они по–разному подвержены различным типам стресса.

6. Установлено, что у ВИЧ–инфицированных наблюдаются определенные, отличительные индивидуально–психологические особенности, независимо от состояния физического здоровья, срока заболевания, стадии ВИЧ–инфекциии, половой принадлежности, социального статуса, места работы. К числу таких особенностей можно отнести, например, тревожность, депрессия, приверженность к лечению.

Также в ходе исследования была выявлена зависимость между длительностью заболевания и приверженностью к лечению у больных ВИЧ–инфекцией, которая свидетельствует о том, что при увеличении длительности заболевания наблюдается более высокая приверженность к лечению.

Учитывая данные исследования, становится очевидным, что ВИЧ–инфекция является не только медицинской, но и социально–психологической проблемой и становится понятным, что важным при лечении больных с ВИЧ–инфекцией является контроль их психологического состояния с первых дней заболевания и своевременное оказание специализированной психологической помощи.

Таким образом, в ходе выполнения работы была подтверждена научное предположение о том, что эффективность лечения и качество жизни больных ВИЧ–инфекцией зависит не только от медикаментозного лечения, но и от психологического состояния больных.

Перспективами данной работы являются дальнейшие исследования индивидуально–психологических особенностей ВИЧ–инфицированных – в зависимости от пола, возраста, срока заболевания стадии ВИЧ–инфекции, социального статуса.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Психические и поведенческие расстройства при ВИЧ–инфекции и СПИДе. Учебное пособие /О.Г. Сыропятов, Н.А. Дзеружинская, В.А. Солдаткин, В.И. Крылов, А.Я. Перехов; под ред. О.Г. Сыропятова. – Санкт Петербург; 2013. – 48 с.

2. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http: //www.gks.ru/ (Дата обращения 2.04.2016)

3. Федеральное государственное статистическое наблюдение. Форма №61. Сведения о контингентах больных ВИЧ–инфекцией за 2015год. (Дата обращения 30.03.2016)

4. Вирусология //Вирус иммунодефицита человека (ВИЧ) [Электронный ресурс]. URL:http://www. (Дата обращения 3.04.2016)

5. Бузина Т. С. Психологические подходы к профилактике ВИЧ – инфекции при употреблении психо-активных веществ. – М.: Прометей, 2009. – 172 с.

6. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып.2. – Красноярск: Литера–принт, 2009. –237 с.

7. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб, 2006. – 198 с.

УДК 159

# ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ПРОЯВЛЯЮЩЕЕСЯ ЧЕРЕЗ ТРЕВОГУ

© 2016

**Гусова Альбина Дударбековна,** доцент кафедры психологии психолого-педагогического факультета
*Северо–Осетинский Государственный университет имени К.Л. Хетагурова*, *Владикавказ(Россия)*

**Аннотация.** В работе рассмотрены особенности тревожности детей старшего дошкольного возраста, описаны теоретические подходы к проблеме диагностики и профилактики тревожности дошкольников, страхи в старшем дошкольном возрасте, переживания тревоги. В процессе подготовки детей к школе, а также обучения первоклассников повышенная либо пониженная тревожность может вызвать переутомление, напряжение, неуверенность в себе, тем более что в настоящее время нагрузки в школе очень большие. При этом, ребенок начинает низко оценивать свои знания, отношения со сверстниками и со взрослыми могут усложняться. Все это симптомы начала школьной дезадаптации, которая оказывает негативное влияние на познавательное развитие и эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста и первоклассников. Автором в рамках данной статьи изучается тревожность как фактор проявления склонности дошкольника, часто переживающие чувства сильной тревоги. На основе теоретического анализа тревожности у детей дошкольников исследуется эмоциональное состояние, которое возникает в ситуациях неопределенного риска, описывается, высокий уровень тревожности, который может негативно сказываться на формировании креативного, творческого мышления. Выявленные в статье аспекты тревожного поведения позволили нам доказать, что в младшем школьном и дошкольном возрасте уровень тревожности у мальчиков выше, чем у девочек.

**Ключевые слова:** тревожность детей дошкольного возраста, проявления тревожности, особенности тревожности, переживание, чувства, эмоции детей.

# PSYCHO EMOTIONAL DISTRESS, WHICH MANIFESTS ITSELF THROUGH ANXIETY

© 2016

**Gusova Albina Dudarbekovna**, assistant professor of psychology psycho-pedagogical faculty
*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** This paper describes the features of anxiety age children, describes theoretical approaches to the diagnosis and prevention of the problem of anxiety of preschool children, fears of the senior preschool age, experience anxiety. In preparing children for school and teaching first-graders increased or reduced anxiety can cause fatigue, stress, self-doubt, especially since now load a very large school. In this case, the child begins to underestimate the knowledge, relationships with peers and adults can get complicated. All these are symptoms of the beginning of school exclusion, which has a negative impact on cognitive development and emotional state of the senior preschool children and first-graders. The author in this article we study the manifestations of anxiety as a factor in the propensity preschooler, often experiencing feelings of anxiety. Based on the theoretical analysis of the emotional state of anxiety studied in children of preschool children, which occurs in situations of uncertain risk, describes the high level of anxiety, which can adversely affect the formation of creative, creative thinking. Identified in the article aspects of anxious behavior enabled us to prove that in primary school and preschool age, the level of anxiety in boys is higher than girls.

**Keywords:** anxiety of children of preschool age, symptoms of anxiety, especially anxiety, feeling, feelings, emotions of children.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Тревожность – личная психологическая особенность, которая проявляется в склонности индивида часто переживать чувство сильной тревоги по относительно незначительному поводу. Ее рассматривают или как личностное образование (Б. Мещериков), или как особенность темперамента, связанную со слабостью течения нервных процессов, или как сочетание того и другого одновременно [1, с.553].

Значимую роль, в жизни детей, играют эмоции: они помогают в восприятии действительности и в реагировании на нее. Находя свое проявление в поведении ребенка, они сигнализируют взрослому о том, что ему нравится, а что нет, что его огорчает, а что радует. В первую очередь, это *актуально* в период младенчества, когда словесное общение невозможно. По мере роста ребенка, мир его эмоций становится все богаче и разнообразнее. От основных чувств – радости, страха, боязни и т.д. происходит переход к более сложным чувствам: восторгу и удивлению, радости и сердитости, ревности и грусти. Так же меняются и внешние проявления эмоций. Это уже не тот младенец, который только недавно плакал и от голода, или от страха.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Проблема психоэмоционального состояния определяется возрастанием переживаний у детей 5-7 лет и 7-8 лет, проявляющихся через тревогу, на которые указывают многочисленные авторы (С.А. Амбалова [2], А.С Батуев [3], М.И. Бекоева [2], Дж. Браун [4], Л.В. Соколова [3], А.Д. Гусова [5], Д. Кристенсен [4], Т.И. Чиркова [6] и др.).

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Высокий уровень тревожности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста может негативно сказываться на формировании креативного, творческого мышления, которому присущи такие черты характера, как отсутствие боязни всего нового и неизвестного. В связи с этим, целью представленной статьи является изучение тревожности детей данной категории, их психоэмоциональное переживание, проявляющееся через тревогу.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В дошкольном периоде ребенком усваивается язык чувств – социально принятые формы выражения самых тонких оттенков эмоций с помощью жестов, взглядов, поз, улыбок, интонаций голоса, движений и т.п. С другой стороны, дошкольник учится купировать резкие и бурные выражения своих чувств. Ребенок пяти лет, в отличии от двухлетнего, уже способен не показывать слезы или явно проявлять страх. Он уже в значительной степени умеет управлять проявлением своих чувств, придавать им общественно принятую форму, пользоваться ими осознанно (Дж Браун), информировать окружающих людей о своих переживаниях [4, с. 215].

Понятие тревожности в психологии означает склонность индивидуума переживать тревогу, то есть эмоциональное состояние (А.Я. Варга), которое возникает в ситуациях неопределенного риска и опасности и проявляется во время ожидания неблагоприятного развития событий [7, с.144]. Для тревожных людей характерно жить и ощущать постоянный, не имеющий причины, страх. Все то, что является характерным для тревожных взрослых, с полным правом относится и к тревожным детям. Зачастую они не уверены в себе, имеют неустойчивую

самооценку, а испытываемое ими постоянное чувство страха приводит к подавлению проявления инициативы. Такие дети послушны, стараются не привлекать к себе внимания окружающих, примерно ведут себя и в детском саду и дома, стараются максимально точно выполнить любое требование воспитателей и родителей – они редко нарушают дисциплину и практически всегда убирают за собой свои игрушки. Этих детей считают застенчивыми и скромными. Однако их дисциплинированность, примерность и аккуратность имеют защитный характер – основным мотивом такого поведения является мотив избегания неудач.

Эмоциональный настрой с преобладающими чувствами беспокойства и страха совершить ошибку (Дж. Браун), поступить не так, как принято общественными требованиями и нормами, находит свое развитие в возрасте 7 и особенно 8 лет, при наличии большого количества идущих из более раннего возрастного периода неразрешимых проблем и страхов [4, с.85]. Наиболее частым источником тревог для детей является их семья. С возрастом, данная роль семьи существенно уменьшается, зато значительно увеличивается роль школы.

В работе с детьми очень важно выявить причины трудности в общении со сверстниками, со взрослыми имеющийся уровень тревожности у ребенка к различным видам деятельности, особенно учебно-познавательной. Необходимо выяснить, в какой сфере отношений тревога особенно интенсивно проявляется, проанализировать вызывающие ее причины, наметить меры педагогического воздействия по снятию тревожности у ребенка и т.д. При этом, как отмечает Т.И. Чиркова, под тревожностью следует понимать эмоционально окрашенное предвидение, предвосхищение, ожидание неблагополучного исхода в тех или иных ситуациях. Это может быть устойчивым личностным образованием; может быть устойчивым свойством, обусловленным особенностями темперамента; либо ситуативным временным состоянием [6].

Высокий уровень тревожности, является фактором, который создает проблемы и трудности в процессе обучения детей в школе. В настоящее время проблема тревожности занимает особое место в современных исследованиях. На практическом уровне, когда речь идёт о влиянии тревожности на поведение и развитие личности, о саморегуляции состояния тревоги, о тревожном типе личности, о работе с тревогой, о способах преодоления устойчивой тревожности и т.п. (Прихожан), сравнительно легко достигается взаимопонимание детей [8].

Тревожность бывает ситуативной, но может стать и личностной. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве в учебной деятельности ребенка со стороны учителя и родителей. Когда дети часто находятся в напряжении и под давлением взрослых они становятся тревожными. Тревожность возникает из-за страха что – то сделать плохо, неправильно. Такой же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится хорошо, но родители ожидают от него большего и предъявляют завышенные требования, подчас нереальные. В связи с этим, по мнению А.Д. Гусовой, нарастанием тревожности и связанной с ней низкой самооценкой снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех, который влияет на обучение и у ребенка возникают проблемы в первом классе. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей [9].

Тревожность оказывает тормозящее влияние на общее умственное развитие детей, приводя к определённому отставанию их от нормативного хода развития. А также, как у детей праворуких, так и у леворуких могут быть проблемы при обучении в первом классе, например, в начальной школе некоторым педагогам бывает трудно учить детей писать (В.Н. Белкина), т.к. учитель на практике не может применить одну и ту же методику для обучения праворуких и леворуких детей [10].

Выделяют три вида расстройства в детском возрасте, в котором тревога играет доминирующую роль (Т.Д. Марцинковская): тревожное расстройство изоляции, тревожное расстройство в виде избегания и расстройство в виде чрезмерной тревожности Серьезную помощь как тревожным, так и агрессивным детям могут оказать и занятия рисованием и лепкой. В процессе рисования можно подвести детей к мысли о том, что в рисунке могут отразиться их страх и злости: «А теперь нарисуй свой страх. Попробуй отразить в рисунке все, что тебе не нравиться, чего ты боишься». После окончания рисования взрослый берет этот рисунок, прячет его или рвет на глазах у ребенка, говоря о том, что вместе с этим рисунком ушло все, что тревожило. Такие занятия могут оказать серьезную помощь детям. Подобная работа будет эффективной, только если ребенок доверяет взрослому и между ними существует тесный контакт [11].

В современной психологии достаточно хорошо изучены гендерные аспекты тревожного поведения. Известно, что уровень тревожности и интенсивность переживания чувства тревоги, у девочек и мальчиков различны. У мальчиков уровень тревожности в младшем школьном и дошкольном возрасте выше, чем у девочек. Причина в том, чего они опасаются, как они объясняют свою тревогу, с какими ситуациями ее связывают. И чем больше возраст детей, тем заметнее данная разница [12]. Девочки обычно связывают свою тревогу с окружающими людьми. Причем это не только друзья, родные или учителя. Часто тревогу девочек вызывают опасные люди. Тревога у мальчиков чаще связана с физическими травмами, несчастными случаями, и наказаниями, которые возможны со стороны родителей, учителя, директора и так далее [13].

В младшем дошкольном возрасте у девочек наиболее часто встречаются страхи боли, одиночества и темноты. У мальчиков – высоты, уколов, крови, сказочных персонажей, темноты. В старшем дошкольном периоде, с увеличением насыщенности познавательного развития начинают уменьшаться связи между страхами и их количество, достигая своего минимального значения в подростковом периоде. У детей младшего дошкольного возраста страх одиночества, имеющий в своей основе диффузное чувство тревоги или беспокойства, находит свое выражение в страхе нападения выдуманных персонажей. Очень часто, ребенок, будучи в одиночестве, в отсутствии поддержки своих родителей, чувствует опасность. Дети довольно часто и активно используют сказочные образы в играх, и если в них участвуют родители, особенно папы, то страхи перед сказочными персонажами исчезают, лучше всего, если распределение ролей осуществляет сам ребенок. Такого же положительного эффекта можно добиться, попросив ребенка нарисовать различных чудовищ, так как он их представляет. Наиболее типичные страхи в этом возрасте – замкнутое пространство, одиночество, темнота.

*Выводы статьи и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Обобщение и анализ современных теоретических исследований, позволили нам сформулировать основные положения психоэмоциональное состояние детей.* Таким образом, наиболее выраженными становятся страхи в старшем дошкольном возрасте. Это объясняется возросшим пониманием реальной опасности. Первостепенное место среди них занимает страх смерти. Другой типичный для этого возраста – это страх глубины. В связи с развитием понимания категории времени и пространства, и абстрактного мышления, в целом, доминирующим страхом у старших дошкольников становится страх смерти. Его возникновение означает понимание необратимости течения времени и неизбежности смерти. Для старшего дошкольного возраста характерны страхи чертей, в качестве обитателей потустороннего мира, а также страхи драконов, покойников и т.п.

Таким образом, необходимо четкое концептуальное различение понятий «тревоги» как состояния и «тревож-

ности» как черты, свойства личности. Более характерной является тенденция рассматривать тревогу как особое эмоциональное состояние, характеризующееся субъективными ощущениями беспокойства, напряжения, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны сопровождающееся активизацией вегетативной нервной системы. Что касается гендерных различий и особенностей проявления тревожности у детей дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы: мальчики и девочки обладают различной интенсивностью переживания тревоги и различным уровнем тревожности. Тем не менее, тревожность у дошкольников, еще не стала устойчивой чертой характера. Она еще относительно обратима, если вовремя провести соответствующие психолого–педагогические мероприятия.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Мещерякова Б.Г. Большой психологический словарь. Серия: Большая университетская библиотека. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
2. Амбалова С.А., Бекоева М.И. К вопросу о психологических особенностях учебной деятельности и агрессивном поведении младших школьников //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 183-185.
3. Батуев А.С., Соколова Л.В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы «мать – дитя» //Вестник Санкт-Петербургского университета. СПб. 1994. В. 2. С. 85-102.
4. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. СПб: Питер, 2001. 352 с.
5. Гусова А.Д. Теоретические и практические основы психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению: Монография / Под редакцией Т.А. Подольской. Владикавказ, 2015. 140 с.
6. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду / Т.И. Чиркова. М.: Педагогическое общество России, 2001. 224 с.
7. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
8. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
9. Гусова А.Д. Психологическое исследование психических процессов и состояний детей предшкольного возраста: Nauka-Rastudent.ru. 2015. № 12. С. 32.
10. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие для вузов. М.: 2005. 256 с.
11. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник. М.: Гардарили, 2007. 252 с.
12 Баурова Ю.В. Теоретические положения осуществления учебного процесса на основе гендерного подхода //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 13-15.
13. Тахохов Б.А. Роль диалога в формировании личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №4. С. 113-115.

УДК 159.91

# ВЛИЯНИЕ ТИПА ПРОФИЛЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕНСОМОТОРНОЙ АСИММЕТРИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ТОНУС МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

© 2016

**Добрин Александр Викторович,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и педагогическая психология»
*Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец (Россия)*

**Аннотация.** Многочисленные исследования показывают, что высокие нагрузки, в процессе учебной деятельности способствуют возникновению эмоциональной лабильности у детей, что, согласно ряду авторов, влияет на адаптацию к процессу обучения в начальной школе. Высказывается предположение о том, что дети с разными особенностями эмоционального тонуса (настроения) будут различным образом адаптироваться к новым условиям. Кроме того фактором адаптации к обучению в начальной школе является тип профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (ФСМА), который связан со многими психологическими и психофизиологическими параметрами. Однако недостаточно данных о связи типа латерального профиля с особенностями эмоционального тонуса у младших школьников, что и легло в основу данного исследования. Было обследовано 150 испытуемых в возрасте 7-8 лет. По итогам исследования установлено, что в экспериментальной группе преобладает правый тип профиля ФСМА, показатели настроения детей 7-8 лет находятся на уровне нормы. Выявлены достоверные различия в средних значениях параметра «настроение» у детей с левым и правым, и у детей с правым и смешанным типом профиля ФСМА. Было выявлено влияние типа профиля ФСМА, а так же таких его параметров как ведущее ухо, ведущий глаз и ведущая рука на особенности эмоционального тонуса младших школьников. Показано, что чем больше правых признаков есть у ребёнка, тем вероятнее у него нормативное эмоциональное состояние.

**Ключевые слова:** профиль функциональной сенсомоторной асимметрии, латеральный профиль, эмоциональный тонус, настроение, младшие школьники, адаптация, начальная школа, психологические параметры, эмоции

# EFFECT OF THE TYPE OF PROFILE SENSORIMOTOR FUNCTIONAL ASYMMETRY ON THE EMOTIONAL TONE OF THE YOUNGER STUDENTS.

© 2016

**Dobrin Alexander Viktorovich**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychophysiology and educational psychology»
*Yelets State University named I.A. Bunin, Elets (Russia)*

**Abstract.** Numerous studies show that high stress in the course of educational activities contribute to the emergence of emotional lability in children, which, according to some authors, the effect on adaptation to learning in primary school. It is suggested that children with different characteristics of emotional tone (mood) will be different ways to adapt to the new conditions. Also factor in adaptation of learning in an elementary school is a type of profile sensorimotor functional asymmetry (FSMA), which is associated with many psychological and psychophysiological parameters. But the insufficient data of the relationship type of the lateral profile with the peculiarities of the emotional tone of the younger students, which formed the basis of this research The study involved 150 subjects aged 7-8 years. The study found that in the experimental group is dominated by the right type of profile FSMA, the mood indicators of children 7-8 years old are at the level of norms. Significant differences in mean values of the „mood“ parameter in children with left and right, and in children with right and mixed type of profile FSMA. The effect of the type of profile FSMA have been identified, as well as its parameters such as the leading‘s ear, leading the eye and the leading hand on the features of the emotional tone of the younger students. It has been shown that the more the right signs there are of a child, the more likely he normative emotional state.

**Keywords:** the type of profile sensorimotor functional asymmetry, lateral profile, emotional tone, mood, younger students, adaptation, elementary school, psychological parameters, emotions

Одним из основных пунктов стандарта современного школьного образования является требование к обучению, которое состоит в сохранении здоровья обучающихся [1;2;3]. В тоже время разные исследователи поразному оценивают нагрузки, сопровождающие процесс обучения в начальной школе. Одни утверждают, что нагрузки слишком высоки, другие – что их необходимо увеличивать, но как те, так и другие сходятся во мнении о необходимости объективного анализа сложившейся ситуации.

Установлено, что высокие нагрузки, связанные с учебной деятельностью способствуют появлению утомляемости, эмоциональной лабильности и вегетативных реакций у детей, что как показано во многих исследования влияет на адаптацию к процессу обучения в начальной школе [4;5]. Известно, что важнейшим этапом обучения является поступление ребенка в первый класс, так как успешность или неуспешность прохождения данного этапа предопределяет дальнейшие особенности и возможности школьного обучении [5]. Очевидно, что дети с разными особенностями устойчивых эмоциональных состояний, которые являются эмоциональным компонентом психических процессов и определяются в ряде исследований как эмоциональный тонус (настроение) [6;7] будут различным образом адаптироваться к новым условиям.

Другим немаловажным фактором адаптации к обучению в начальной школе является тип профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (ФСМА) [5;8;], который согласно многочисленным исследованиям связан со многими психологическими психофизиологическими параметрами [4;9-16]. Однако недостаточно данных о связи типа латерального профиля с особенностями эмоционального тонуса у младших школьников. Именно поэтому возникла необходимость объективного описания особенностей настроения детей 7-8 лет в зависимости от типа профиля ФСМА.

С целью выявления особенностей эмоционального тонуса у детей с различными типами профиля ФСМА было обследовано 150 испытуемых в возрасте 7-8 лет. Оценка профиля функциональной сенсомоторной асимметрии, который складывался из выявления ведущих руки, ноги, уха и глаза, осуществлялась при помощи, наиболее часто встречающиеся в литературе проб [12]. С целью выявления особенностей эмоционального тонуса детей нами использовался «Цветовой тест» М. Люшера (восьмицветный субтест)» [17].

В результате экспериментального исследования было выявлено, что в группе детей младшего школьного возраста преобладает правый тип профиля функционально сенсомоторной асимметрии (47,33% испытуемых). Смешанный и левый тип латерального профиля встречаются примерно в равных пропорциях (30,67% и 22% испытуемых), что подтверждается результатами других исследований, указывающих на преобладание правого типа латерального профиля в данном возрасте [11;18;19;20].

По параметру «настроение» были получены следу-

ющие результаты: у 30% детей выявлено преобладание отрицательных эмоций, у 22,7% – положительных, а у 47,3% эмоциональное состояние было в норме. Как в группе мальчиков (39,5%), так и в группе девочек (57,9%) выявлено преобладание эмоционального состояния характеризующегося как норма. Полученные нами данные говорят о том, что младшие школьники характеризуются нормативными показателями настроения (показатель «СО» от 10 до 18 по тесту М. Люшера).

Распределение параметра «настроение» по типам профиля показало, что среди испытуемых с правым типом профиля преобладает эмоциональное состояние, характеризующееся как нормальное – 45,1%, у 32,4% выявлено преобладание положительных эмоций, а у 22,5% – преобладание отрицательных эмоций. В группе детей со смешанным типом профиля ФСМА так же выявлено преобладание эмоционального состояние, характеризующегося как нормальное – 56,5%, у 13,1% установлено преобладание положительных, а у 30,4% – отрицательных эмоций. В группе детей с левым профилем ФСМА эмоциональное состояние, характеризующееся, как нормальное выявлено у 39,4%, у 15,2% преобладают положительные эмоции, а у 45,4% детей выявлено преобладание отрицательных эмоций.

Далее были оценены средние значения показателя «настроение» у детей с разной выраженностью латеральных предпочтений (таблица 1).

Таблица 1 – Уровень параметра «настроение» у детей 7-8 лет с различным типом профиля ФСМА. (Среднее значение и стандартное отклонение)

| Параметр | Тип профиля ФСМА | | |
|---|---|---|---|
| | Левый | Смешанный | Правый |
| «настроение» | 20,39±9,54** | 16,78±7,00▲ | 13,92±6,95 |

Примечание: ** – различия между испытуемыми с левым и правым типом ФСМА с уровнем значимости p≤0,01 (t-критерий Стьюдента); ▲ – различия между испытуемыми со смешанным и правым типом ФСМА с уровнем значимости p≤0,05.

Согласно таблице 1 есть значимые различия в средних значениях параметра «настроение» у детей с левым и правым, и у детей с правым и смешанным типом профиля ФСМА. Обнаружено, что настроение детей с левым типом профиля ФСМА (20,39±9,54, преобладание отрицательного настроение) статистически значимо отличается от настроения детей с правым (13,92±6,95, преобладание оптимистического настроения) типом профиля ФСМА. В свою очередь, настроение детей со смешанным (16,78±7,00) типом профиля статистически достоверно отличается от настроения детей с правым (13,92±6,95) типом профиля ФСМА, хотя и то и другое относится к норме, но первое ближе к негативному фону, тогда как второе – к позитивному.

Анализ эмоционального тонуса детей 7-8 лет с различными проявлениями сенсорной и моторной сфере раздельно показал точно такую же закономерность по всем параметрам, включенным в профиль ФСМА (таблица 2).

Таблица 2 – Уровень СО у детей 7-8 лет с различным типом профиля ФСМА. (Среднее значение и стандартное отклонение)

| Параметр | Тип профиля ФСМА | | |
|---|---|---|---|
| | Параметр «Ведущая рука» | | |
| | Левый | Смешанный | Правый |
| «настроение» | 19,29±8,61 | 15,18±8,02■ | 15,47±6,92* |
| | Параметр «Ведущее ухо» | | |
| | 19,86±9,45 | 15,95±6,56■ | 14,64±7,35* |
| | Параметр «Ведущий глаз» | | |
| | 18,40±9,08 | 18,00±8,28 | 14,34±6,56* |

Примечание: * – различия между испытуемыми с левым и правым типом ФСМА с уровнем значимости p≤0.05 по (t-критерий Стьюдента); ■ – различия между испытуемыми со смешанным и левым типом ФСМА с уровнем значимости p≤0.05 по (t-критерий Стьюдента).

Были установлены достоверные различия паромера «настроение» между детьми с левым и правым и левым и смешанным типами асимметрии ведущей руки, причём у детей с левым типом асимметрии (19,29±8,61) значения данного показателя достоверно выше, чем у детей с правым (15,47±6,92) и смешанным типом (15,18±8,02). Выявлены достоверные различия показателя «настроение» между детьми с левым (19,86±9,45) и смешанным (15,95±6,56) и левым (19,86±9,45) и правым (14,64±7,35) типами асимметрии ведущего уха. Установлено, что уровень эмоционального тонуса достоверно ниже у детей с правым типом, по сравнению с детьми с левым типом асимметрии ведущего глаза.

С целью определения влияния типа профиля ФСМА, а так же отдельных его параметров на показатели настроения младших школьников проводился линейный регрессионный анализ (таблица 3).

Таблица 3 – Влияние типа профиля ФСМА и его параметров на зависимую переменную «настроение» у детей 7-8 лет

| независимая переменная | R | $R^2$ | B | P |
|---|---|---|---|---|
| ФСМА | 0,318 | 0,101 | 20,219 и -3,185 | 0,000 |
| Ведущее ухо | 0,256 | 0,066 | 19,365 и -2,478 | 0,002 |
| Ведущий глаз | 0,243 | 0,059 | 18,584 и -2,056 | 0,003 |
| Ведущая рука | 0,163 | 0,027 | 18,129 и 1,761 | 0,046 |

Из таблицы 3 видно, что все параметры профиля ФСМА оказывают влияние на настроение детей. Установлено влияние типа профиля ФСМА на зависимую переменную «настроение» (R=0,318, $R^2$=0,101, при P=0,000), установлено влияние независимой переменной «ведущее ухо» на зависимую переменную «настроение» (R=0,256, $R^2$=0,066 при P=0,002), обнаружено влияние независимой переменной «ведущий глаз» на зависимую переменную «настроение» (R=0,243, $R^2$=0,059 при P=0,003), показано влияние независимой переменной «ведущая рука» на зависимую переменную «настроение» (R=0,163, $R^2$= 0,027 при P=0,046). Анализ результатов регрессионного анализа позволяет сделать вывод о том, что чем больше правых признаков есть у ребёнка, тем вероятнее у него нормативное эмоциональное состояние (СО от 10 до 18 по тесту М. Люшера) и тем сильнее активность парасимпатического отдела вегетативной нервной системы [17]. Влияние параметра «ведущая нога» ни на один из параметров выявлено не было.

Далее нами проводился анализ взаимосвязи типа латерального профиля и настроения отдельно в группе мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Таблица 4 – Влияние типа профиля ФСМА и отдельных его параметров на настроение мальчиков и девочек 7-8 лет.

| независимая переменная | R | R2 | B | P |
|---|---|---|---|---|
| мальчики | | | | |
| ФСМА | 0,273 | 0,075 | 21,513 и -2,835 | 0,011 |
| Ведущее ухо | 0,273 | 0,074 | 21,231 и -2,720 | 0,011 |
| Ведущий глаз | 0,237 | 0,056 | 20,373 и -2,112 | 0,028 |
| девочки | | | | |
| ФСМА | 0,485 | 0,235 | 19,241 и -4,403 | 0,000 |
| Ведущее ухо | 0,268 | 0,072 | 17,094 и -2,329 | 0,032 |
| Ведущий глаз | 0,351 | 0,123 | 16,857 и -2,638 | 0,004 |

В группе мальчиков было выявлено влияние типа латерального профиля на эмоциональный тонус детей (R=0,273, $R^2$=0,075 при P=0,011). Показано влияние отдельных параметров латерального профиля на настроение мальчиков: выявлено влияние ведущего уха (R=0,273, $R^2$=0,074 при P=0,011) и влияние ведущего глаза (R=0,237, $R^2$=0,056 при P=0,028) на параметр «настроение». Анализ полученных данных показывает, что на эмоциональный тонус мальчиков 7-8 лет оказывают влияние лишь сенсорные параметры профиля функциональной сенсомоторной асимметрии.

В группе девочек было выявлено влияние профиля ФСМА на настроение (R=0,485, $R^2$=0,235 при P=0,000), так же обнаружено влияние ведущего уха (R=0,268, $R^2$=0,072 при P=0,032), и ведущего глаза (R=0,351,

$R^2$=0,123 при P=0,004) на настроение.

Отрицательный коэффициент регрессии данных показателей, как в группе мальчиков, так и в группе девочек свидетельствует о том, что чем больше правых признаков есть у ребенка, тем выше вероятность наличия у ребёнка нормативного эмоционального состояния.

Таким образом, наши данные свидетельствуют о том, что все обследованные дети находились в состоянии оптимальной работоспособности согласно тесту М. Люшера и преимущественно имели эмоциональное настроение, соответствующее норме.

Стоит подчеркнуть, что поскольку у детей с левым профилем отмечается лишь небольшое превышение нормы и большой разброс данных, то, тем не менее, большая часть детей имеет эмоциональное настроение в пределах нормы.

Дети, у которых выявлен левосторонний тип профиля функциональной сенсомоторной асимметрии, характеризуются преобладанием отрицательных эмоций по отношению к детям с другими профилями. Эмоциональное состояние детей с правым и смешанным профилем ФСМА соответствует норме (13,92±6,95 и 16,78±7,00 соответственно).

Дети 7-8 лет с левым типом профиля функциональной сенсомоторной асимметрии статистически достоверно характеризуются пониженным настроением (согласно тесту М. Люшера: преобладание отрицательных эмоций при значении суммарного отклонения «СО» более 20 (параметр «настроение»)) по сравнению с детьми с правым и смешанным типами профилями ФСМА.

На эмоциональный тонус младших школьников оказывают влияние, как тип профиля функциональной сенсомоторной асимметрии, так и его сенсорные компоненты. Анализ результатов регрессионного анализа позволяет сделать вывод о том, что чем больше правых признаков есть у ребёнка, тем вероятнее у него нормативное эмоциональное состояние.

Нами установлено, что дети с левым типом профиля функциональной сенсомоторной асимметрии характеризуются значительным преобладанием отрицательных эмоций по сравнению с детьми маюшими правым тип латерального профиля. Это может говорить о нарушении процесса адаптации к обучению в начальной школе [5;8;21;22] или о наличии проблем у ребенка, которые он самостоятельно не может преодолеть. Для детей со смешанным и правым типами профиля ФСМА характерно эмоциональное состояние, характеризующееся как норма.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды – в 2-х т. - М.: изд-во МПСИ, 2005. - 568 с
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. М., 2008. N 1. С.65-86
3. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 456 с
4. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с
5. Николаева Е.И. Морозова А.Н. Особенности адаптации к школьному обучению детей с разными профилями сенсомоторной асимметрии // Ученые записки СПГМУ им. акад И.П. Павлова. 2007. Т.14, №4. С.44-47
6. Смирнов В.М., Трохачёв А.И. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций // Чувства, влечения, эмоции / под ред. В.С. Дерябина. Л.: 1974. 345 с
7. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. - 752 с
8. Леутин В.П., Николаева Е. И. Психофизиологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск: Наука, 1988. 192 с
9. Хомская Е.Д. Латеральная организация мозга как нейропсихологическая основа типологии нормы // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия. М.: Российское психологическое общество, 1998. 368 с
10. Лурия А.Р., Симерницкая Э.Г. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Физиология человека. 1975. Т.1, № 3. С.411-417
11. Безруких М.М. К вопросу о функциональной межполушарной асимметрии и латерализации моторных функций // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. М.: НИИ мозга РАМН, 2003. С. 27-28
12. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб.: Речь, 2008. 368 с
13. Oppenheimer, S.M., Kedem, G., Martin, W.M. Left-insular cortex lesions perturb cardiac autonomic tone in humans // Clinical Autonomic Research. 1996. V6. P. 131-140
14. Annett, M. . Tests of the right shift genetic model for two new samples of family handedness and for the data of McKeever (2008). Laterality, 13, 2, 105-123
15. Jiang Y., Ding J., Gold B. T., Powell D. K. Hemispheric Asymmetries in Tracking Occluded Moving Targets with the Mind's Eye: Simultaneous Event-Related fMRI and Eye-Movement Recording // Brain Imaging and Behavior. 2008. V. 2. P. 300–308
16. Foster P.S., Drago V., Harrison D.W., Skidmore F., Crucian G.P., Heilman K.M. Influence of left versus right hemibody onset Parkinson's disease on cardiovascular control // Laterality. 2011. V16, N2. P. 164-173
17. Тимофеев В.И., Филимоненко Ю.И.. Краткое руководство по использованию теста М. Люшера. – СПб.: ИМАТОН, 1995
18. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия человека. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1988. 240 с
19. Гудкова Т.В., Николаева Е.И. Особенность латеральных показателей у дошкольников с различной выраженностью речевых проблем. Психология образования в поликультурном пространстве. 2007. Т.1. №3-4. С.12-28. С.37-48
20. Николаева Е.И., Борисенкова Е.Ю. Сравнение разных способов оценки профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у дошкольников. Асимметрия. 2008. Т.2, №1. С.32-39
21. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. СПб.: Тускарора, 2003. 184 с.

***Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ « Основной конкурс » (14-06-00195а).***

УДК 159.9. 07

# СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ ДЕТЕЙ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2016

**Зайцева Ольга Юрьевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
*Иркутский государственный университет, педагогический институт, Иркутск (Россия)*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования социальных страхов детей старшего дошкольного возраста. Изучены аспекты формирования понятия социофобии и ее детерминант на ранних этапах онтогенеза. Одновременно с рассмотрением понятия «страх» как психологического феномена, мы сочли необходимым проследить и сопоставить генезис эмоции страха с точки зрения подходов разных авторов, руководствуясь историко-хронологическим и логическим принципами. Обобщение теоретических исследований позволило определить ключевую дефиницию исследования. Социальные страхи мы понимаем, как интегративное эмоциональное состояние, которое вызывает напряжение при участии в разнообразных социальных ситуация взаимодействия с Другими. В статье обоснованы психологические характеристики ранжирования социальных страхов детей шестого года жизни, дана интерпретация различия в страхах у мальчиков и девочек (по виду и по количеству). На основе комплекса проективных, интерпретативных методик было выявлено, что ведущими социальными страхами у детей данного возраста являются: страх нападения, бандитов, каких-то людей, страх наказания (со стороны родителей), войны, оставаться дома в одиночестве, замкнутого пространства (в переполненном автобусе). В основе социальных страхов детей лежит негативно окрашенная информация относительно того или иного события, полученная детьми из рассказов взрослых, из личного опыта или увиденного по телевизору.

**Ключевые слова:** страх, социальный страх, социофобия, старший дошкольный возраст, генезис страхов, виды страхов, ранжирование страхов, гендерный подход, невротический характер, психическое напряжение, эмоциональное состояние, возрастной подход.

# SOCIAL FEARS OF CHILDREN AS SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

© 2016

**Zaytseva Olga Yuryevna**, Phd (psychological sciences), Department of Pedagogy and Psychology of preschool education
*Irkutsk state university, Teacher training college, Irkutsk (Russia)*

**Abstract.** The article presents the results of a study of social fears of children of 5-7 years. Studied aspects of the formation of the concept of social phobia and its determinants in the early stages of ontogeny. At the same time, we explore the concept of "fear" as a psychological phenomenon. The authors found it necessary to trace and compare the genesis of the emotions of fear in terms of approaches to different authors, guided by historical and chronological and logical principles. Generalization of theoretical research allowed to determine the a key definition of study. Social fears the authors interpret as an integrative emotional state that causes stress at participation in various social situation of interaction with the Others. In the article the psychological characteristics ranging social fears of children of the sixth year of life, the interpretation of differences in fears in boys and girls (by type and quantity). On the basis of complex projective, interpretive techniques revealed that the leading social fears in children of this age are: fear of attacks, bandits, some people, the fear of punishment (from parents), war, stay at home alone, the closed space (in the crowded bus). The basis of social fears of children is adversely colored the information about the incident obtained from the adult, stories, from personal experience, or seen on television.

**Keywords:** fear, social fear, social phobia, senior preschool age, the Genesis of fear, types of fears, ranking fears, the gender approach, the neurotic character, mental stress, emotional state, age approach.

Проблема страхов исследовалась такими учеными, как В.В. Зеньковский, В.С. Мухина, А.И. Захаров, Е.М. Волкова, А. Фромм и др. Среди причин детских страхов специалисты называют эмоциональные затруднения в отношениях с родителями, внутрисемейные причины. Однако, в дошкольном возрасте велика вероятность появления внушенных страхов, а также страхов, в основе которых лежит личный, субъектный опыт ребенка.

Последствия страхов разнообразны, и, по существу, нет ни одной психической функции, которая не могла бы претерпеть неблагоприятные изменения. В первую очередь это относится к эмоциональной сфере, когда страх пропитывает все чувства тревожной окраской. Наличие устойчивых страхов говорит о неспособности справиться со своими чувствами, контролировать их. Страх подрывает уверенность в себе, решительность в действиях и поступках, настойчивость и упорство в достижении цели.

В связи с этим на современном этапе в теории и практике особую значимость приобретает проблема поиска наиболее эффективных путей выявления и преодоления психологического неблагополучия, коррекции эмоционально-негативных состояний в детстве, таких, как страх.

О проблеме страхов много говорят, но до сих пор не разработаны реальные методические рекомендации по коррекции этого эмоционально-негативного состояния у детей, нет эмпирических подтверждений о возможности использования ресурсов ведущей деятельности дошкольников как средства коррекции социальных страхов детей шестого года жизни.

Одновременно с рассмотрением понятия «страх» как психологического феномена, мы сочли необходимым проследить и сопоставить генезис эмоции страха с точки зрения подходов разных авторов, руководствуясь историко-хронологическим и логическим принципами.

Генезис страха мы проследили в работах отечественных (В.В. Зеньковский, А.И. Захаров, П.Ф. Каптерев, Е.И. Волкова, В.С. Мухина, М. Кузьмина и др.) и зарубежных (З. Фрейд, А. Фромм и др.) исследователей.

В общем виде генезис страха можно представить по следующим компонентам: виды страха (классификация), источник, причина происхождения страха, проявления, следствие.

Исходя из анализа исследований [1,2,3,4,5] мы констатировали, что у отечественных и зарубежных исследователей нет единой классификации видов страха. Каждый из них предлагает свой индивидуальный подход к определению разновидностей этого психологического феномена.

В психологии преобладают классификации страхов, в зависимости от источника их возникновения. Таковыми, например, являются классификации страхов, предложенные В.В. Зеньковским, М. Кузьминой, А.И. Захаровым и др.

Наиболее полной и применимой к детям дошкольного возраста можно считать классификацию страхов, предложенную отечественным психологом А.И. Захаровым. В своей классификации он выделяет семь групп страха, которые включают в себя наиболее часто

встречающиеся страхи у детей дошкольного возраста.

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные классификации видов страха, но все их объединяет то, что отечественные и зарубежные исследователи выделяют сходные причины и источники появления страхов у детей, основными из которых являются:

1) Наследственная, врожденная предрасположенность – слабая нервная система, впечатлительность, слабое физическое здоровье, эмоциональная чувствительность [3];

2) Как результат травмирующего опыта [2,3];

3) Взаимоотношения с родителями – ошибки в воспитании, гиперопека или, холодно-равнодушное воспитание [3,4];

4) Наличие страхов у родителей (матери) или их излишняя тревожность, наследственная предрасположенность семьи [3,5];

5) Внутрисемейные причины – недовольство родителей полом ребенка, неполные семьи, конфликты в семье [2,4];

6) Эмоциональное состояние матери во время беременности (боязнь выкидыша) [3]; в частности: протекание самих родов (осложнения, невозможность родить собственными силами) – М. Кузьмина.

В своей работе мы будем придерживаться трех основных причин возникновения страхов у детей, наиболее важных, с нашей точки зрения, это:

1) наследственная, врожденная предрасположенность ребенка (слабая нервная система, впечатлительность, слабое физическое здоровье, эмоциональная чувствительность);

2) структура взаимоотношений с родителями;

3) результат травмирующего опыта.

Несмотря на свою отрицательную окраску, страх выполняет разнообразные функции в психической жизни человека. Как реакция на угрозу страх позволяет избежать встречи с ней, играя, таким образом, защитную адаптивную роль в системе психической саморегуляции.

Страх – это своеобразное средство познания окружающей действительности, ведущее к более критичному и избирательному отношению к ней. Страх, таким образом, может выполнять определенную социализирующую или обучающую роль в процессе формирования личности.

При большем, чем в норме, количестве страхов и их невротическом характере возникает состояние психического напряжения, скованности, аффективно заостренного стремления к поиску опоры. Развивается реактивно-защитный тип поведения. Во всех этих случаях страх теряет свои приспособительные функции, указывая на неспособность справиться с угрозой, переживание бессилия, потерю веры в себя, в свои силы и возможности (А.И. Захаров, Е.М. Волкова, П.Ф. Каптерев, А. Фромм и др.).

Применительно к такому виду страхов, как социальные страхи, можно рассмотреть содержание данной дефиниции с позиции исследований О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева, которые понимает данную социофобию, как «страх участия в социальных ситуациях. В основе которого лежит страх негативной оценки со стороны окружающих» [2, с.6].

Витковская М.И. также актуализируя значимость исследования данного вида страхов. Указывает на то, что «социальные страхи для разных групп различаются, «репертуар» социальных страхов можно дифференцировать по различным «объектам страха».

Под «объектами страха» в исследовании понимается объект, по отношению к которому индивид или группа испытывают чувство беспокойства, опасения, страха» [1].

Проанализировав и обобщив разнообразные подходы исследователей к изучению проблемы страхов, в том числе, социальных страхов, мы пришли к выводу о том, что психологические исследования социальных страхов детей дошкольного возраста представлены недостаточно. Этими фактами, на наш взгляд и определяется **актуальность** настоящего исследования.

Анкетирование родителей, поведенное с целью выявления причин страхов детей, осведомленности родителей о социальных страхах у их детей, в котором участвовало 29 родителей, показало, что на вопрос «Можете ли Вы назвать вашего ребенка очень эмоциональным, остро реагирующим на неприятные события?» большинство родителей (58,6%) ответили утвердительно, признав, что их ребенок «очень эмоционален, часто возбужден». Также многие родители (51,7%) отметили, что при общении с ребенком «постоянно напоминают ему об опасностях, предостерегают, заранее сообщают ему, что может произойти, если он откроет двери незнакомому человеку, или кто-то заговорит с ним на улице». Лишь 48,3% ответивших родителей просто иногда напоминают ребенку об осторожности (соблюдении определенных правил), рассказывают ребенку о том, в какую беду может попасть ребенок вообще (на примере рассказов о неприятностях, произошедших с другими детьми, на примере сказочных персонажей). Многие дети (41,4%), по словам родителей, испытывают постоянную тревогу за близких родных, родителей, что также свидетельствует о повышенной эмоциональности, тревожности детей.

В соответствие с выбранной нами методикой «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой) представим количественно-качественную интерпретацию результатов по следующим критериям:

1. Рейтинг социальных страхов детей шестого года жизни.

2. Различия в страхах у мальчиков и девочек (по виду и по количеству).

3. Психологические характеристики результатов тестирования социальных страхов детей шестого года жизни.

Данные диагностики (тест «Страхи в домиках» модификация М.А. Панфиловой) позволяют нам определить доминирующие социальные страхи у детей шестого года жизни (у мальчиков и девочек). Полученные в ходе диагностики результаты можно представить в виде таблицы:

Таблица 1 - Рейтинг социальных страхов детей шестого года жизни

| Количество детей, испытывающи страх | Количество детей, испытывающи страх (в процентах) | Социальный страх |
|---|---|---|
| 18 | 56 | оставаться дома в одиночестве |
| 14 | 44 | в переполненном автобусе |
| 5 | 16 | страх мамы или папы |
| 21 | 66 | страх наказания (со стороны родителей) |
| 24 | 75 | каких-то людей |
| 11 | 34 | опоздать в детский сад |
| 24 | 75 | нападения, бандитов |
| 21 | 66 | войны |
| 10 | 31 | больших улиц, площадей (потеряться) |
| 6 | 19 | врачей (кроме зубных) |

Как видно из данных таблицы, у детей шестого года жизни преобладают следующие социальные страхи: страх нападения, бандитов, каких-то людей (у 24 детей из 32), страх войны, наказания со стороны родителей (у 21 ребенка), оставаться дома в одиночестве (у 18 детей), в переполненном автобусе (у 14 детей).

Рассмотрим социальные страхи детей в зависимости от половой (гендерной) принадлежности ребенка. Данные, полученные в результате диагностики социальных страхов детей шестого года жизни, позволяют выявить отличие социальных страхов, которые испытывают девочки и мальчики. Наглядно это можно представить в виде таблицы.

Таблица 2 - Гендерные различия социальных страхов (по виду и по количеству)

| Девочки | | Мальчики | |
|---|---|---|---|
| Количество детей, испытывающих страх (в процентах) | Вид страха | Количество детей, испытывающих страх (в процентах) | Вид страха |
| 88 | Нападения, бандитов | | |
| 81 | Наказания со стороны родителей | | |
| 75 | Каких-то людей | 75 | Каких-то людей |
| - | - | 69 | Войны |
| 63 | Войны | 63 | Нападения, бандитов |
| 56 | Одиночества; в переполненном автобусе | 56 | Одиночества |
| - | - | 50 | Наказания |
| - | - | 31 | В переполненном автобусе |

Как видно из таблицы, мальчики и девочки испытывают одни и те же социальные страхи, но количество девочек и мальчиков, испытывающих один и тот же вид страха различно. Например, у девочек преобладают (у 88%) страх нападения, бандитов (у мальчиков – 63%); 81% девочек испытывают страх наказания со стороны родителей (у мальчиков – 50%); у мальчиков же на первом месте – страхи каких-то людей (75%) и войны (69%). Страх каких-то людей (75%) и страх оставаться дома в одиночестве (56%) испытывает одинаковое количество мальчиков и девочек.

В процессе исследования было выявлено, что помимо возрастных социальных страхов, у детей наблюдаются страхи индивидуально-типические, в основе которых лежит субъектный опыт ребенка.

*Из протоколов бесед с детьми:*

1) (Арина И., 6 лет)

Психолог: « В какой домик ты поселишь страх нападения, бандитов?»

Ребенок: «В черный дом…, они могут украсть и взять в заложницы меня… » (Предположительно, девочка испытывает страх нападения, бандитов по причине увиденного ею примера похищения по телевизору или из рассказов взрослых).

2) (Никита Н., 6 лет)

Психолог: «Ты боишься или не боишься папу или маму?»

Ребенок: «Папу очень боюсь. У нас его нет…» (Пример иллюстрирует то, что страх отца у мальчика связан, видимо с некими событиями в семье, когда папа жил вместе с семьей, либо после его ухода сын по какой-то причине начал испытывать страх перед отцом).

3) (Катя К., 6 лет)

Психолог: « В какой домик ты поселишь страх каких-то людей?»

Ребенок: «В черный. Они могут постучаться. Я одна дома могу не посмотреть в глазок и открыть, они меня могут украсть…» (Из примера следует, что страх каких-то людей у ребенка, в своей основе имеет рассказы и предостережения взрослых).

4) (Саша З., 6 лет)

Психолог: «В какой домик ты поселишь страх войны?»

Ребенок: «В черный»

Психолог: «Почему ты боишься войны? Как ты про войну узнал?»

Ребенок: «Там темно, папа сказал можно умереть».

5) (Катя Л., 6 лет)

Психолог: «В какой домик ты поселишь страх войны?»

Ребенок (указывает на черный домик)

Психолог: «Почему ты боишься войны?»

Ребенок: «Прадедушка мой рассказывал, который на Камчатке воевал и говорил, что очень страшно и как немцы погибли…».

В примерах № 4, 5 причиной страха войны являются рассказы дедушек, пап о войне, которые участвовали в сражениях, а также, лежащий в основе страха войны ведущий страх старшего дошкольного возраста – страх смерти.

Таким образом, результаты, полученные в ходе диагностики детей старшего дошкольного возраста по методике «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой), позволили нам определить доминирующие страхи у детей шестого года жизни (у мальчиков и девочек). В этом возрасте у детей преобладают страх нападения, бандитов, каких-то людей, страх наказания (со стороны родителей), войны, оставаться дома в одиночестве, замкнутого пространства (в переполненном автобусе). Страхи нападения, бандитов и войны являются возрастными страхами, характерными для детей старшего дошкольного возраста. Помимо возрастных страхов, у детей наблюдаются страхи индивидуально-типические, в основе которых лежит субъектный опыт ребенка. В основе многих социальных страхов детей лежит негативно окрашенная информация относительно того или иного события, полученная детьми из телепередач, фильмов (о преступлениях, нападениях, убийствах, войне и т.п.), из рассказов пап, прадедушек (о войне), из разговоров родителей и знакомых взрослых (страх каких-то людей, наказания, бандитов, оставаться дома в одиночестве).

Так же, мы пришли к выводу, что мальчики и девочки испытывают одни и те же социальные страхи, однако существуют некоторые различия в страхах мальчиков и девочек по виду и количеству. У девочек преобладают (у 88%) страх нападения, бандитов. Наибольшее число мальчиков испытывают страх каких-то людей (75%). Девочки испытывают больше страхов, чем мальчики. Это выражается в их минимальном и максимальном количестве в целом по группе (максимальное количество девочек, испытывающих страх – 88%, мальчиков – 75%; минимальное количество девочек, испытывающих социальные страхи - 19%, мальчиков – 6%). Тот факт, что девочки боятся больше, чем мальчики, можно объяснить их большей чувствительностью, эмоциональностью в отличие от мальчиков.

Проведенная нами беседа с детьми по методике «Незаконченные предложения» (Г.Я. Кудриной) показала, что предметы социальных страхов отражаются в страшных снах детей:

*Из протоколов бесед с детьми:*

1) (Катя К., 6 лет)

Психолог: «Мои сны…»

Ребенок: «…страшные. Я хожу одна гулять, мне встречаются всякие плохие дяди»;

Психолог: «Боюсь…»

Ребенок: « …что в подъезде много плохих дяденек»;

2) (Никита Н.,6 лет)

Психолог: «Мои сны…»

Ребенок: «…страшные»

Психолог: «Про что твои сны?»

Ребенок: «Про бандитов, которые тащат меня в подвал»;

3) (Руслан Г., 6 лет)

Психолог: «Мои сны…»

Ребенок: «Страшные все время»

Психолог: «Про что твои сны?»

Ребенок: «Как бандит заходит».

Страх темноты у детей часто связан с социальным страхом каких-то людей, нападения, бандитов:

*Из протокола беседы с ребенком:*

(Юлий Т., 6 лет)

Психолог: «Когда бывает темно я…»

Ребенок: «боюсь, меня могут схватить сзади чужие, и я не увижу».

Многие дети очень привязаны к маме, другим близким родственникам и испытывают беспокойство из-за их отсутствия рядом, на фоне этого у них могут возникать различные социальные страхи, например страх оставаться дома в одиночестве и др.:

*Из протоколов бесед с детьми:*

Психолог: «Когда я одна дома…»

Ребенок: «мне страшно» (Катя К., 6 лет)

Психолог: «Меня беспокоит…»

Ребенок: « …что моя мама все время поздно приходит» (Катя К., 6 лет)

«…что мама не придет вечером» (Руслан Г., 6 лет)

«когда мамы долго нету дома» (Женя Я., 6 лет)

«что родители долго будут в гостях» (Андрей М., 6 лет).

Данные, полученные в ходе беседы с детьми свидетельствуют о том, что предметы социальных страхов отражаются в страшных снах детей; страх темноты у детей шестого года жизни часто связан с социальным страхом каких-то людей, нападения, бандитов; на фоне беспокойства детей, сильно эмоционально привязанных к родителям, могут возникать различные социальные страхи (страх оставаться дома в одиночестве и др.).

Методика А.И. Захарова «Нарисуй свой страх» (См. Прил. 6) позволила выявить ведущие страхи у детей. Результаты данной методики подтвердили данные, полученные при проведении методики «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой): 65% детей в своих рисунках изобразили социальные страхи: оставаться дома в одиночестве, страх каких-то людей и страх нападения, бандитов, причем в своих рисунках дети объединяют эти страхи в единую картинку и объясняют это так: «Я нарисовала злого человека, бандита. Если я одна дома, он может позвонить, и если я забуду посмотреть в глазок или не посмотрю, он может меня украсть» (Арина И., 6 лет).

Двое детей изобразили социальный страх – страх наказания, остальные страхи, изображенные детьми, не относятся к социальным страхам, это: страх стихии, страх смерти (попасть под машину), страх привидений и др.

Проведенное нами исследование социальных страхов детей шестого года жизни показало:

ведущими социальными страхами у детей данного возраста являются: страх нападения, бандитов, каких-то людей, страх наказания (со стороны родителей), войны, оставаться дома в одиночестве, замкнутого пространства (в переполненном автобусе);

в основе социальных страхов детей лежит негативно окрашенная информация относительно того или иного события, полученная детьми из рассказов взрослых, из личного опыта или увиденного по телевизору;

мальчики и девочки испытывают одни и те же социальные страхи, однако существуют некоторые различия в страхах мальчиков и девочек по виду и количеству. У девочек преобладают страх нападения, бандитов, а наибольшее число мальчиков испытывают страх каких-то людей;

девочки испытывают больше страхов, чем мальчики. Это выражается в их минимальном и максимальном количестве в целом по группе (максимальное количество девочек, испытывающих страх – 88%, мальчиков – 75%; минимальное количество девочек, испытывающих социальные страхи - 19%, мальчиков – 6%). Тот факт, что девочки боятся больше, чем мальчики, можно объяснить их большей чувствительностью, эмоциональностью в отличие от мальчиков;

изображая социальные страхи, большинство ребят объединят страхи в некую триаду: в их рисунках во взаимосвязи выступают три страха – страх оставаться дома в одиночестве, страх каких-то людей и страх нападения, бандитов. Из этого следует, что социальные страхи у детей взаимосвязаны и одни страхи могут повлечь появления на фоне уже существующих новые виды социальных страхов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Витковская, М.И. Социальный страх как предмет социологического исследования [Текст] : автореф. дис. ... канд. социолог. наук / М.И. Витковская. -Москва, 2006. - 24 с.

2. Сагалакова, О.А. Социальные страхи и социофобии: монография /О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. – Томск: Издательство: Том. ун-та, 2007. – 210 с.

3. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей. [Текст] / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 2000. – 447с.

4. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. [Текст] / А.М. Прихожан. – М.– Воронеж, 2000.

5. Шишова,Т.Л. Страхи – это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов. [Текст] / Т.Л. Шишова – М., 1997.

УДК159.922.7

# ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВКЛАДА ИНДИВИДНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА В КОЛЛЕКТИВЕ СВЕРСТНИКОВ

© 2016

**Зверева Светлана Викторовна**, доктор психологических наук, старший научный сотрудник кафедры «Общей и социальной психологии»
*Военно-морская орденов Ленина, Октябрьской Революции и Ушакова академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова, Санкт-Петербург (Россия)*
**Антонова Ирина Геннадьевна**, аспирант кафедры «Ообщей и социальной психологии»
*Ярославский Государственный Педагогический Университет им К.Д. Ушинского, Ярославль (Россия)*

**Аннотация**. Статья посвящена проблеме изучения вклада индивидных и социально-психологических свойств и качеств личности в социометрический статус подростков - мальчиков и девочек 11-13 лет и юношей и девушек 15-17 лет. Представлен сравнительный анализ групп испытуемых с точки зрения вклада индивидных и социально-психологических свойств и качеств в социометрический статус. Определены различия в соотношении вклада индивидных и социально-психологических свойств и качеств в социометрический статус подростков-мальчиков и девочек 11-13 лет и юношей и девушек 15-17 лет. Показано, что социометрическая стратификация является параллельной и определяется половой принадлежностью. Установлено, что в подростковом возрасте социометрическая структура группы связана с особенностями микросоциальной среды (школьный класс); универсальные (неспецифические) факторы социометрической стратификации отсутствуют. В юношеском возрасте устанавливаются универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы. В обследовании принимали участие 393 испытуемых, из них 186 подростков 11-13 лет (96 мальчиков и 90 девочек) и 207 юношей и девушек 15-17 лет (101 юноша и 106 девушек).

**Ключевые слова:** подростки, социометрическая структура группы, социометрический статус, социометрическая стратификация, функциональная сенсомоторная асимметрия, функциональные ресурсы организма, психологические защитные механизмы, экстра-интроверсия, нейротизм, психотизм.

# GENDER AND AGE FEATURES OF THE CONTRIBUTION OF INDIVIDUAL SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE SOCIOMETRIC STATUS OF ADOLESCENTS AND YOUTH IN THE TEAM OF PEERS

© 2016

**Zvereva Svetlana Viktorovna,** doctor of psychological science, senior researcher of the chair of «General and Social Psychology»
*Naval orders of Lenin, October Revolution, and Ushakov Academy named after Admiral of the Fleet of the Soviet Union N. G. Kuznetsov, Saint-Petersburg (Russia)*
**Antonova Irina Gennad'evna,** postgraduate student of the chair of «General and Social Psychology»
*Yaroslavl pedagogical University. K. D. Ushinsky. Yaroslavl (Russia)*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the contribution of individual and socio-psychological characteristics and personality traits in the sociometric status of adolescents - boys and girls 11-13 years old, boys and girls 15-17 years old. Presents comparative analysis the groups of subjects in terms of the contribution individual and socio-psychological characteristics and qualities in sociometric status. Were identified differences in the ratio of contribution individnyh and socio-psychological characteristics and qualities in sociometric status of adolescent boys and girls 11-13 years old, and boys and girls 15-17 years old. It was shown that sociometric stratification is parallel to and is determined by gender. It was found that during adolescence sociometric structure of the groups associated with the peculiarities of micro social environment; there are no universal (non-specific) factors sociometric stratification. Universal factors that determine the sociometric structure of the group, established in youth. Were examined 393 subjects, including 186 adolescents 11-13 years (96 boys and 90 girls) and 207 boys and girls of 15-17 years (101 boy and 106 girls).

**Keywords:** teens, sociometric structure of the group, sociometric status, sociometric stratification, functional sensorimotor brain asymmetry, functional resources of the organism, psychological defense mechanisms, extra/introversion, neuroticism, psychoticism.

Вопрос о механизмах социометрической стратификации современных подростков и юношества коллективе сверстников на сегодняшний момент времени является одним из актуальных в психологических исследованиях. Предметом исследования социометрический статус в группе стал после создания Дж. Морено социометрической теории и соответствующей методики, которая вскрывает межличностные отношения в группе. В отечественной психологии вопросам межличностных отношений и социометрическому статусу в группах стали уделять внимание с 60-х годов XX века. Понятие «социальная стратификация» определяется как «…дифференциация некой данной совокупности людей (населения) на классы в иерархическом ранге. Она выражена в существовании высших и низших слоев. Её основа и сущность – в неравномерном распределении прав и привилегий, ответственности и обязанности, наличии или отсутствии социальных ценностей, власти и влияния» [7]. Надо отметить, что в современной отечественной и зарубежной литературе достаточно широко представлены отдельные аспекты механизмов социометрической стратификации [2,3,7]. Изучены очевидные механизмы социального отвержения и принятия [2,3,5,7]. Однако соотношение вклада индивидных и социально-психологических характеристик в социометрическую стратификацию современных юношей и девушек в коллективе сверстников, возрастное своеобразие вклада данных характеристик, являются мало исследованными. Таким образом, данный вопрос остается одним из открытых и требующих специального изучения. Это позволяет обосновать актуальность работы и определить цели и задачи исследования.

Цель исследования: Исследование индивидных и социально-психологических факторов, определяющих социометрическую структуру подростковых и юношеских групп.

Объект исследования: Социометрическая стратификация в подростковом и юношеском возрасте.

Предмет исследования: Комплекс индивидных и социально-психологических свойств и качеств, определяющих особенности социометрической стратификации подростков и юношества.

Теоретическая гипотеза:

Факторы, определяющие социометрическую структуру подростковых и юношеских групп, связаны с половозрастными особенностями развития, отражающими общие закономерности онтогенеза индивидных и социально-психологических свойств и качеств.

Исследовательские гипотезы:

1. Социометрическая стратификация подростков и юношества в коллективе сверстников является преимущественно параллельной и определяется половой принадлежностью;

2. В подростковом возрасте отсутствуют универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы; социометрическая стратификация подростков связана с особенностями микросоциальной среды (школьный класс);

3. В юношеском возрасте устанавливаются универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы. Социометрическая стратификация юношей и девушек в коллективе сверстников определяется комплексом индивидуально-типологических и социально-психологических свойств и качеств, характеризующих особенности гендерной идентичности.

В исследовании участвовали 393 испытуемых: 207 человек - юноши и девушки 15-17 лет (101 юноши и 106 девушек), и 186 человек - подростки 11-13 лет (96 мальчиков и 90 девочек), посещающих общеобразовательные школы Санкт-Петербурга. Для реализации задач исследования были использованы следующие методы:

*1. Психодиагностические методики:* Для определения ведущего инстинкта, лежащего в основе типологии индивидуальности, использовался тест Гарбузова «Ведущий инстинкт». С помощью опросника С.Бэм оценивалась гендерная идентичность испытуемых. Социометрический статус определялся с помощью методики «Социометрия» Дж. Морено. Для определения системы психологических защит личности применялся опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик-Келлерман-Конте в модификации В.Г. Каменской). Тест Дж. Равена – для оценки развития общего и невербального интеллекта. Нейропсихическую лабильность, экстраверсию и психотизм определяли с помощью теста Айзенка (PEN). MMPI (мини) - методика использовалась для оценки уровня эмоциональной устойчивости, степени интеграции личностных свойств, уровня адаптации личности к социальному окружению. В группе 11-13 летних подростков для диагностики личностных свойств и качеств применялся опросник Мини – СМИЛ (модификация Л.Н. Собчик на основе СМИЛ). Свободный ассоциативный эксперимент, состоящий из 100 слов; из них - 37 слов-стимулов были эмоциогенными, а остальные 63 – нейтральными (пример: голос, гулять, *расчетливость,* давать, девочка, *превосходство,* день, друг, *кровь…).* По характеру ассоциаций, времени реакции, общему поведению обследуемого можно было судить о его скрытых аффективных комплексах, изучить интересы и установки личности. Ассоциации на эмоциогенные слова были разделены на шкалы соответственно их содержанию (пропуск, инвертированная реакция, конкретизация проблемы, уход в сторону периферических ассоциаций, ответ-шутка).

*2. Диагностика индивидных характеристик:*

С помощью проб для зрительной, слуховой и двух моторных (руки и ноги) модальностей проводилась оценка профиля ФСМА. Оценка функциональных ресурсов организма производилась при помощи пробы Штанге и пробы Генчи. Скорость полового созревания (акселерация-ретардация) оценивалась посредством опроса испытуемых на предмет возраста менархе у девушек, и андрархе у юношей. С целью оценки ювенильности осуществлялся замер саггитальной окружности головы с помощью сантиметровой ленты.

*3. Методы математической статистики*: подсчет $\bar{x}$ ± СКО; оценка достоверности полученных различий осуществлялась с помощью t - критерия Стьюдента; характер связи признаков изучался с помощью метода ранговой корреляции Спирмена; факторный анализ осуществлялся с помощью программы SPSS Statistics 20.

*Основные результаты*. На начальном этапе анализа эмпирических данных проводилось сравнение результатов исследования группы подростков 11-13 лет и юношества 15-17 лет. Поскольку было установлено, что обнаруженные индивидные и социально-психологические различия являются типичными для представителей обеих полов, остановимся на некоторых из них.

При исследовании особенностей профиля ФСМА сопоставляемых подгрупп мальчиков и девочек 11 - 13 лет значимых различий выявить не удалось. Оценка онтогенетической дистанции свидетельствует о том, что скорость полового созревания в подгруппах мальчиков и девочек 11-13 лет в данном возрасте также не имеет различий, что противоречит имеющимся в литературе сведениям о более раннем половом созревании девочек [2,3]. Обнаружено статистически значимое различие при сопоставлении результатов исследования функциональных ресурсов организмов испытуемых (проба Штанге; $t_{эмп}$ = 3,2; $t_{кр}$ = 2,61; p £ 0,01). Мальчики-подростки 11-13 лет достоверно дольше способны задерживать дыхание на вдохе по сравнению с их сверстницами-девочками. В частности, среднегрупповое время задержки в группе мальчиков составляет 62,2 с.; в группе девочек - 52,06 с. Анализ гендерной идентичности испытуемых 11-13 лет позволил установить, что девочки характеризуются большей представленностью фемининных свойств в структуре личности ($t_{эмп}$ = 5,4; $t_{кр}$ = 2,61; p £ 0,01). Мальчики, соответственно, имеют в структуре личности больше маскулинных качеств ($t_{эмп}$ = 3,9; $t_{кр}$ = 2,61; p £ 0,01). Усредненные значения маскулинности в группе мальчиков равняются 0,661, тогда как в группе девочек – 0,56. Среднегрупповые значения фемининности, в свою очередь, в группе мальчиков составляют 0,648; в группе девочек – 0,758. Обнаружено статистически значимое различие между мальчиками и девочками данного возраста по показателям индекса IS, который отражает социально-психологический пол в целом ($t_{эмп}$ = 6,3; $t_{кр}$ = 2,61; p £ 0,01). В данном случае индекс IS имеет более высокие значения в группе девочек 11-13 лет; девочки данной возрастной группы, по сравнению с мальчиками, имеют больший вклад в личностные особенности фемининных качеств по отношению к маскулинным.

Выявлено различие между подгруппами мальчиков девочек 11-13 лет в ведущих инстинктах. В данном случае мальчики, в среднем, имеют более высокие значения по шкале «исследовательский тип» (0,69 балла – у мальчиков и 0,46 балла – у девочек; $t_{эмп}$ =2,4; $t_{кр}$ = 1,97; p £ 0,05 и «доминантный тип» (0,57 балла – у мальчиков и 0,29 балла – у девочек; $t_{эмп}$ = 3,1; $t_{кр}$ = 2,61; p £ 0,01), а девочки – «альтруистический тип» (1,178 балла – у девочек и 0,83 балла – у мальчиков; $t_{эмп}$ = 2,8; $t_{кр}$ = 2,61; p £ 0,01. Для «доминантного типа» характерно стремление к лидерству, умение организовывать, поставить цель, проявить стремление к её реализации. Для «исследовательского типа» характерна склонность к поиску нового, к исследованию и исследовательской работе. «Альтруистический тип», выраженный у девочек, характеризуется добротой, сопереживанием и бескорыстностью в отношениях.

При оценке личностных свойств мальчиков и девочек 11-13 лет выявлено статистически значимое различие по шкале «гипомания» (3,094 балла – у мальчиков и 3,72 – у девочек; $t_{эмп}$ = 3,1; $t_{кр}$ = 2,61; p £ 0,01). Соответственно, для девочек в большей степени, чем для мальчиков характерно приподнятое настроение независимо от обстоятельств, они более активны, деятельны и энергичны. Сравнение показателей интеллектуального развития не позволило усмотреть принципиальных различий между мальчиками и девочками данной возрастной группы (11-13 лет).

Далее сравнение производилось в подгруппах юношей и девушек 15-17 лет. Удалось выявить статистически значимое различие при анализе особенностей профиля ФСМА по функциональным пробам, оценивающим ведущее ухо ($t_{эмп}$ =3,1; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01). Юноши, по сравнению с девушками, имеют больший вклад функ-

циональной активности правого уха в профиль ФСМА. Оценка онтогенетической дистанции свидетельствует о том, скорость полового созревания у сопоставляемых групп юношей и девушек не имеет существенных различий, что противоречит имеющимся в литературе данным, согласно которым девушки созревают быстрее юношей [2,3]. Обнаружены достоверно более высокие функциональные ресурсы организма юношей (58,02 с. – проба Штанге и 37,2 с. – проба Генчи) по сравнению с их сверстницами-девушками (45,42 с. – проба Штанге и 30,33 с. – проба Генчи); (проба Штанге: $t_{эмп}$ =5; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01; проба Генчи: $t_{эмп}$ =4; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01).

Сравнительный анализ гендерной идентичности юношей и девушек выявил статистически значимые различия по шкале «фемининность» (в группе юношей – 0,63; в группе девушек – 0,71; $t_{эмп}$ =4,7; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01). По шкале «маскулинность также получены статистически значимые различия» (в группе юношей – 0,687, в группе девушек – 0,61; $t_{эмп}$ =3; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01) в структуре личности. Обнаружено также значимое различие между юношами и девушками данного возраста по индексу IS; девушки данной возрастной группы, по сравнению с юношами, имеют больший вклад фемининных качеств в личностные особенности по сравнению с маскулинными ($t_{эмп}$ = 5; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01). При сравнении юношей и девушек 15-17 лет на предмет ведущего психологического инстинкта было установлено, что девушки имеют более высокие значения по шкале «альтруистический тип» (в группе юношей – 2,96 балла, в группе девушек – 3,33 балла; $t_{эмп}$ =2,1; $t_{кр}$ = 1,98; p £ 0,05. Аналогичная особенность была обнаружена и у подростков 11-13 лет.

Оценка частоты использования психологических защитных механизмов в группах юношей и девушек позволила установить, что юноши чаще используют такие механизмы психологических защит, как «вытеснение» ($t_{эмп}$ =4,1; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01), «интеллектуализация» ($t_{эмп}$ =3; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01) и «отрицание» ($t_{эмп}$ =2,3; $t_{кр}$ = 1,98; p £ 0,05). Тогда как девушки достоверно чаще в конфликтных ситуациях пользуются «регрессией» ($t_{эмп}$ =6,1; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01) – типично женским механизмом психологической защиты [6] и «проекцией» ($t_{эмп}$ =2,1; $t_{кр}$ = 1,98; p £ 0,05), (Среднестатистические значения по защите «проекция» составили в группе юношей – 57,55%, в группе девушек – 63,39%).

Анализ результатов исследования нейропсихологической лабильности и экстра/интроверсии в группах юношей и девушек выявил достоверно более высокие значения по шкале «нейротизм» у девушек ($t_{эмп}$ =5,7; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01) и достоверно более высокие значения по шкале «психотизм» у юношей (в группе юношей – 8,02 балла, в группе девушек – 6,46 балла; $t_{эмп}$ =4,3; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01).

Таким образом, юноши 15-17 лет более склонны к асоциальному поведению, вычурности, неадекватности эмоциональных реакций, высокой конфликтности. Тогда как девушки характеризуются более высокой чувствительностью, напряженностью, тревожностью, недовольством собой и окружающим миром.

Удалось установить, что девушки имеют более высокие показатели по шкале «гипомания» (в группе юношей – 7,2 балла, в группе девушек – 7,85 балла; $t_{эмп}$ =2,4; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01), т.е. им присуще более выраженное приподнятое настроение независимо от обстоятельств, однако интересы их поверхностны и неустойчивы. Стоит также отметить, что показатели общего и невербального интеллектуального развития девушек оказались выше по сравнению с юношами (98,58 балла – у юношей по сравнению с 104,1 балла – у девушек; $t_{эмп}$ =3,5; $t_{кр}$ = 2,58; p £ 0,01).

С целью изучения характера связи индивидных и социально-психологических свойств и качеств с социометрическим статусом испытуемых нами осуществлялся корреляционный анализ. Проведение корреляционного анализа в группе мальчиков 11-13 лет позволило получить следующие результаты: социометрический статус мальчиков 11-13 лет оказался положительно связан с альтруистическим инстинктом (r = +0,164; p £ 0,1).

Рисунок 1 - Результаты корреляционного анализа в группе мальчиков 11-13 лет

Корреляционный анализ в группе девочек 11-13 лет позволил получить следующие результаты: социометрический статус девочек 11-13 лет положительно взаимосвязан «гипоманией» (r = +0,2896; p £ 0,1).

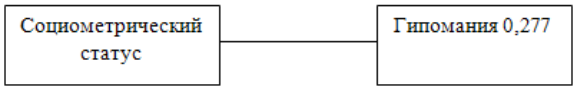


Рисунок 2 - Результаты корреляционного анализа в группе девочек 11-13 лет

Корреляционный анализ в группе юношей 15-17 лет позволил выявить следующие взаимосвязи: социометрический статус положительно взаимосвязан с маскулинностью (r = +0,193; p £ 0,05), с показателями пробы ФСМА по сенсорной модальности (правый глаз) (r =+0,187; p £ 0,05), и «экстра\интроверсией» (r =+0,252; p £ 0,05), и отрицательно связан с психологической защитой «проекция» (r = - 0,215; p £ 0,05).

Рисунок 3 - Результаты корреляционного анализа в группе юношей 15-17 лет

Корреляционный анализ в группе девушек 15-17 лет позволил получить следующие результаты: социометрический статус девушек 15-17 лет положительно взаимосвязан с «маскулинностью» (r =+0,227; p £ 0,05) и интеллектом (r =+0,202; p £ 0,05), отрицательно – с исследовательским инстинктом (r= - 0,220; p £ 0,05) и показателем индекса IS, характеризующим соотношение маскулинных и фемининных свойств в структуре личности (r= - 0,228; p £ 0,05).

Рисунок 4 - Результаты корреляционного анализа в группе девушек 15-17 лет

Далее проводился факторный анализ на выборке мальчиков и девочек 11-13 лет, и юношей и девушек 15-

17 лет в отдельности в программе IBM SPSS 20 методом выделения главных компонент с ротацией факторов по методу Varimax.

В подгруппе юношей 15-17 лет критерий Кайзера-Мейера-Олкина составил 0,52; значение критерия сферичности - менее 0,01, что указывает на адекватность применении факторного анализа для выборки.

В первый фактор вошли признаки, характеризующие личностные особенности: шизоидность, психастения, психопатия, истероидность, депрессивность, гипомания, ипохондрия. Взаимосвязи данных характеристик с социометрическим статусом не выявлено.

Во второй фактор вошли психологические защитные механизмы (регрессия, замещение, компенсация, вытеснение, реактивные образования), индивидуально-типологическая характеристика – психотизм и интеллект. Взаимосвязи данных характеристик с социометрическим статусом не выявлено.

В третий фактор вошли отдельные составляющие профиля ФСМА (ведущая правая рука, нога, глаз, ухо). Взаимосвязи данных характеристик с социометрическим статусом тоже не выявлено.

В четвертый фактор вошли гендерная идентичность (маскулинность, индекс IS), показатели сферы инстинктов (доминантный, генофильный, эгофильный), такая индивидуально-типологическая характеристика, как экстра/интровертированность, и социометрический статус, с прямой взаимосвязью.

Таким образом, социометрический статус юношей 15-17 лет формируется при наличии маскулинных качеств в структуре личности, выраженной экстравертированности, а также в случае сильно выраженных доминантного и эгофильного инстинктов.

В группе девушек 15-17 лет критерий Кайзера-Мейера-Олкина -0,53; значение критерия сферичности - менее 0,01, что указывает на адекватность применении факторного анализа для выборки.

В первый фактор вошли социально-психологические характеристики (психастения, шизоидность, истероидность, депрессивность, ипохондричность).

Во второй фактор с положительным знаком вошли такие признаки как: проекция, реактивные образования, эгофильный и альтруистический инстинкты, фемининность и IS; с отрицательным знаком вошли – социометрический статус и психотизм. Таким образом, высокий социометрический статус девушек в коллективе сверстников определяется высоким психотизмом, снижением частоты использования проекции и реактивного образования, снижением степени выраженности эгофильного и альтруистического инстинктов, а так же выраженными маскулинными чертами личности, преобладающими над фемининным.

Третий фактор включает показатели психологических защитных механизмов (регрессия, замещение, вытеснение, компенсация). Взаимосвязи показателей социально-психологических и индивидных характеристик с социометрическим статусом у девушек данной возрастной подгруппы не выявлено.

В группе мальчиков и девочек 11-13 лет при определении факторной структуры особенностей социально-психологических и индивидных характеристик выявить взаимосвязей с социометрическим статусом не удалось.

Далее, для подтверждения гипотезы о том, что у подростков - мальчиков и девочек 11-13 лет социометрический статус в коллективе сверстников определяется факторами микросоциальной среды (школьный класс), был проведен корреляционный анализ взаимосвязей социометрического статуса с индивидными и социально-психологическими особенностями в подгруппах мальчиков и девочек, разделенных по школам и классам. Полученные результаты представлены в таблицах №1 и №2

Таблица 1 - Связи социометрического статуса с другими индивидными и социально-психологическими особенностями у девочек 11-13 лет

| 503 школа, 5а, n – 11 | 503 школа, 5б, n – 7 | 503 школа 6б, n - 11 | 251 школа, n – 10 |
|---|---|---|---|
| *Социометрический статус* | | | |
| Скорость полового созревания (-0,55) | Скорость полового созревания +0,76 | ФСМА проба по рукам (-0,55) | Ск. полового созревания +0,64 |
| Ювенильность (-0,59) | АЭ «Конкретизация проблем» +0,70 | Регрессия +0,56 | АЭ «Уход» (-0,59) |
| Проба Генча +0,67 | Эгоцентризм +0,68 | Компенсация +0,62 | Вытеснение +0,59 |
| Регрессия +0,70 | Истероидная акцентуация (-0,78) | Проекция +0,80 | Реактивные образования +0,74 |
| Нейротизм +0,62 | | | Истероидная акцентуация (-0,61) |

n – 7 - с 0,67; n – 10 - с 0,57; n – 11 - с 0,55.

Таким образом, в группе девочек 11-13 лет выявить универсальных факторов, определяющих социометрический статус, не удалось.

Таблица 2 - Связи социометрического статуса с другими индивидными и социально-психологическими особенностями у мальчиков 11-13 лет

| 503 школа, 5а, n – 12 | 503 школа, 5б, n - 10 | 503 школа, 6в, n - 9 | 251 школа, n - 13 |
|---|---|---|---|
| *Социометрический статус* | | | |
| АЭ «Конкретизация проблем» +0,65 | Замещение +0,70 | Скорость полового созревания (- 0,71) | ЭИ +0,69 |
| Альтруистический инстинкт +0,71 | | Проба Генчи (-0,73) | Параноальная акцентуация +0,57 |
| Компенсация (-0,58) | | Либертофильный инстинкт +0,78 | |
| Параноальная акцентуация (-0,58) | | Фемининность (-0,74) | |
| | | Регрессия (- 0,69) | |
| | | Проекция (- 0,67) | |
| | | Параноальная акцентуация (-0,74) | |

n – 12 с 0,58; n – 10 с 0,63; n – 9 - с 0,67; n – 13 - с 0,55

Корреляционный анализ результатов исследования, проведенного в группе мальчиков 11-13, также не позволил выявить универсальных факторов, связанных с социометрическим статусом. Полученные данные позволяют утверждать, что в группе подростков мальчиков и девочек 11-13 лет нет универсального (неспецифического) комплекса факторов, определяющего социометрический статус; он определяется факторами микросоциальной среды (школьный класс).

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Мальчики и девочки 11-13 и юноши и девушки 15-17 лет являются типичными представителями обоих полов, так как комплекс выявленных индивидных и социально-психологических свойств и качеств соответствует имеющимся в современной литературе сведениям.

2. Девушки и девочки - подростки независимо от возраста имеют более выраженный альтруистический инстинкт по сравнению с юношами и мальчиками. Также девочки и девушки обеих возрастных групп более фемининны в социально - психологическом плане по сравнению с мальчиками и юношами. Соответственно, мальчики и юноши более маскулинны по сравнению с девочками и девушками.

3. Юноши 15-17 лет имеют большие значения по шкале «психотизм» по сравнению с девушками данной возрастной группы. Девушки 15-17 лет более интеллектуально развиты по сравнению с юношами той же возрастной группы и имеют более выраженные черты гипомании в структуре личности, а также нейротизма.

4. В группе девушек 15-17 лет высокий социометрический статус определяется выраженной психологической маскулинностью, высокими показателями развития общего и невербального интеллекта и высокими показателями психотизма. Низкий социометрический статус девушек 15-17 лет формируется под влиянием выраженных фемининных качествах в структуре личности, альтруистического и генофильного инстинктов.

5. У юношей 15-17 лет высокий социометрический статус определяется сочетанием выраженной психологической маскулинности в сочетании с экстраверсией, значимым вкладом функциональной активности правого глаза в профиль ФСМА, и снижением частоты использования психологического защитного механизма «проекции»

6. В группе подростков мальчиков и девочек 11-13 лет нет универсального (неспецифического) комплекса факторов, определяющего социометрический статус. Он определяется факторами микросоциальной среды (школьный класс).

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что социометрический статус подростков и юношества в коллективе сверстников определяется соотношением индивидуально-типологических и социально-психологических характеристик. Независимо от соотношения вклада индивидных и социально-психологических свойств и качеств социальная стратификация является параллельной и определяется половой принадлежностью испытуемых. В подростковом возрасте отсутствуют универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы; социометрическая стратификация подростков связана с особенностями микросоциальной среды (школьный класс). В юношеском возрасте устанавливаются универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы. Социометрическая стратификация юношей и девушек в коллективе сверстников определяется комплексом индивидуально-типологических свойств и качеств, характеризующих особенности гендерной идентичности. Таким образом, гипотезы исследования, выдвинутые ранее, подтверждены.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека. Геодакян// Человек в системе наук. М.: Наука, 1989.– С.171-189.
2. Геодакян В.А. Мужчина и женщина. Эволюционно-биологическое предназначение /В.А. Геодакян// Женщина в аспекте физической антропологии. М.: ИЭА РАН, 1994.– С.8-17.
3. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. СПб.: Петроглиф, М.: МЦНМО, 2011.– 352 с.
4. Зверева С.В., Скворцова Е.А. Психологические и психофизиологические особенности юношей и девушек 14-17 лет с разной степенью выраженности полоспецифических признаков. /С.В. Зверева, Е.А. Скворцова// Психология образования в поликультурном пространстве. Елец, 2011.– С.47-55.
5. Каменская В.Г., Мельникова И.Е. Психология развития: общие и специальные вопросы: учеб. пособие / В.Г. Каменская, И.Е.Мельникова – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.- 368 с.
6. Леутин В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. - СПб.: Речь, 2008. - 368 с.
7. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество /П.Сорокин/ Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — 543с

УДК: 159.943.6

# ФАКТОРЫ БЕСПЛОДИЯ И ПОЛ ЛИЧНОСТИ В ОСОБЕННОСТЯХ РЕПРОДУКТИВНОЙ УСТАНОВКИ

© 2016

**Карымова Оксана Сергеевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная психология»
*Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)*

**Аннотация**. В данной статье приводится анализ результатов исследования, посвященного изучению социально-психологических особенностей репродуктивной установки мужчин и женщин, состоящих на учете по бесплодию и мужчин и женщин – родителей. Согласно ВОЗ, бесплодным считается брак, в котором, несмотря на регулярную половую жизнь без применения противозачаточных средств беременность в течение года не наступает, учитывая, что супруги фертильного возраста. Необходимо осознавать, бесплодие - это не просто физическое состояние, здесь присутствует также ряд моментов эмоционального и социального характера. Отдельные лица могут страдать от интенсивного ощущения раздражения, безысходности, потери самообладания, зависти к людям, не знающим такой проблемы, и депрессиям. Реакция мужчин и женщин на диагноз бесплодия зачастую различна и это так же может сказываться на личных взаимоотношениях. Собственно, это понимание и обуславливает актуальность проведенного исследования. В рамках исследования приняли участие 256 человек, из них 125 мужчин и 131 женщин. В результате исследования выявлены особенности в личностных характеристиках, мотивационной сфере, во взаимоотношениях с супругами, в представлении факта рождения ребенка у мужчин и женщин обеих групп. При этом особое значение было определено фактору пола и наличию/ отсутствию детей. Полученные данные полезны в теоретическом аспекте, так как раскрывают содержание и особенности репродуктивной установки мужчин и женщин. А так же представленные результаты имеют практическую значимость в консультативной работе психолога по проблемам бесплодия.

**Ключевые слова:** репродуктивная установка, компоненты репродуктивной установки, негативная репродуктивная установка, позитивная репродуктивная установка, отцовство, материнство, бесплодие, факторы бесплодия, взаимоотношения супругов.

# FACTORS OF STERILITY AND SEX OF THE PERSON IN FEATURES OF GENESIAL INSTALLATION

© 2016

**Karymova Oksana Sergeyevna**, candidate of psychological sciences, associate professor of «Social psychology»
*Orenburg state university, Orenburg (Russia)*

**Abstract.** The analysis of results of the research devoted to studying of social and psychological features of genesial installation of the men and women consisting on the account on sterility and men and women – parents is provided in this article. According to WHO, marriage in which, despite regular sex life without use of contraceptives pregnancy within a year doesn't come is considered sterile, considering that spouses of fertile age. It is necessary to realize, sterility is not just physical state, there is also a series of the moments of emotional and social character. Individuals can suffer from intensive feeling of a boring, a hopelessness, loss of self-control, envy to the people who aren't knowing such problem and depressions. Reaction of men and women to the diagnosis of sterility is often various and it can also affect personal relations. Actually, this comprehension also causes relevance of the conducted research. Within research 256 people, from them 125 men and 131 women took part. As a result of research features in personal characteristics, the motivational sphere, in relationship with spouses, in representation of the fact of the birth of the child at men and women of both groups are taped. At the same time special value was defined to a factor of a floor and existence / absence of children. The obtained data are useful in theoretical aspect as they disclose the content and features of genesial installation of men and women. And also presented results have the practical importance in advisory work of the psychologist on sterility problems.

**Keywords:** genesial installation, components of genesial installation, negative genesial installation, positive genesial installation, paternity, maternity, sterility, factors of sterility, relationship of spouses.

В современном обществе бесплодие является достаточно актуальной проблемой. Все больше молодых семей сталкиваются с отсутствием возможности рождения ребенка. Стоит отметить, что проблеме именно бесплодия в психологии уделено мало внимания. Однако, есть ряд исследований, раскрывающих особенности негативного и позитивного родительства (Г.Г. Филиппова [1], С.И. Еникополова [2], В.И. Брутман [3], Р.В. Овчарова [4], Д.Пайнз [5], К.Хорни [6] и многие другие), а так же особенности личности в связи с количеством детей в браке (В.В. Бойко[7]).

При этом стоит отметить, что существуют не только физиологические причины бесплодия, но и психологические[8].

В данной статье рассматривается один из аспектов исследования социально-психологических особенностей репродуктивной установки мужчин и женщин.

В рамках исследования использовался комплекс методов: 1. опросник системного многофакторного исследования личности (СМИЛ); 2. опросник диагностики межличностных отношений (ДМО); 3. семантический дифференциал; 4. модифицированная нами методика «Факты, ассоциирующиеся с рождением ребенка»; 5. опросник изучения репродуктивных установок (авторская разработка); 6. интервью, разработанное нами; 7. ассоциативный эксперимент; 8. анкета для сбора социологических данных; 9. разработанный в соавторстве с Якиманской И.С. семантический психогеометрический тест «Цветные фигуры».

Для математико-статистической обработки сырых данных применялись анализ средних значений, метод процентного соотношения, критерий Манна-Уитни, критерий Н – Краскала-Уолеса, корреляционный ранговый анализ Спирмена, факторный анализ (Principal Components), двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA) [9].

Нами выделяется два основных фактора бесплодность и пол, которые, на наш взгляд, могут обуславливать особенности репродуктивной установки, ее компоненты, личностные характеристики.

С целью выявления влияния факторов на компоненты установки по группам и для анализа соотношения компонентов установки, по опроснику изучения репродуктивной установки ответы испытуемых по выборкам были сгруппированы по компонентам установки, заложенных изначально. Затем были подсчитаны средние значения, которые позволяют провести сравнительный анализ (рисунок 1).

Существуют значимые различия в уровне каждого компонента по выборкам, что может свидетельствовать о том, что для каждой выборки характерно особое проявление компонента.

Заметим, что все три компонента более всего выражены именно в группе женщин-матерей, менее всего – у бесплодных мужчин. При этом аффективный компонент более всего представлен у женщин-матерей, менее всего

– у бесплодных мужчин, примерно одинаково в группах отцов и бесплодных женщин.

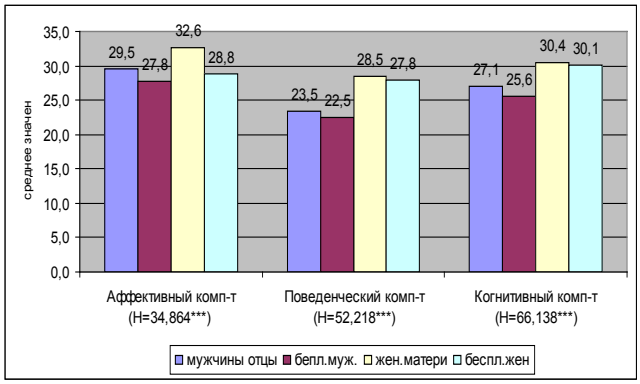


Рисунок 1 - Соотношение компонентов репродуктивной установки по группам

Когнитивный компонент также более выражен у женщин-матерей, бесплодных женщин, затем у мужчин-отцов и бесплодных мужчин.

В свою очередь поведенческий компонент представлен попарно примерно одинаково у женщин и у мужчин. Однако у женщин поведенческий компонент более выражен, чем у мужчин, что вероятно, обусловлено гендерными особенностями, активностью женщины в значимом вопросе.

Женщины – матери больше и чаще взаимодействуют с детьми, обеспечивая процесс воспитания и развития ребенка. В свою очередь бесплодные женщины больше активности проявляют в процессе лечения.

Анализируя влияние факторов пола и бесплодия, обнаруживается, что на аффективный компонент влияет как и фактор пола, так и фактор бесплодия, однако влияния сочетания двух факторов нами не выявлено (таблица 1).

На когнитивный компонент так же оказывают влияние оба фактора по отдельности, и добавляется влияние сочетания этих факторов. Это позволяет говорить о том, что когнитивная составляющая репродуктивной установки у каждой выборки своя, специфическая, обусловленная полом, наличием/отсутствием ребенка, а также сочетанием этих двух условий.

Таблица 1 - Влияние факторов пола и бесплодия, их взаимодействия на компоненты репродуктивной установки женщин и мужчин

| факторы | АК | ПК | КК |
|---|---|---|---|
| f1 - пол | 20,2*** | 100,2*** | 175,9*** |
| f2 - бесплодие | 23,4*** | 2,6 | 31,5*** |
| f1*f2 | 2,2 | 0,1 | 5,5** |

Примечание:*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Интересно, что поведенческий компонент обусловлен только полом, при этом анализ средних значений позволяет сказать, что более выражен данный компонент у женщин.

Выявленные нами результаты влияния факторов на компоненты репродуктивной установки не противоречат описанному ранее детальному анализу содержания компонентов по выборкам.

Анализ многомерного дисперсионного ANOVA показал (таблица 2), что при оценивании своего образа влияние пола обнаруживается на следующие переменные «независимый - доминирующий», «недоверчивый -скептический», которые более значимы для мужчин.

Переменные «зависимый - послушный», «сотрудничающий - конвенциальный», «ответственно-великодушный» более выражены у женщин.

Влияние фактора бесплодия обнаружено в следующих переменных: «независимый - доминирующий», «прямолинейный - агрессивный», «недоверчивый - скептический», «покорно-застенчивый» и «зависимый - послушный», которые более значимы для бесплодной выборки (рисунок 2)

Таблица 2 - Влияние факторов пола и бесплодия, их взаимодействия на оценивание своего образа женщинами и мужчинами

| Октанты | Факторы | | |
|---|---|---|---|
| | f1 - пол | f2 - бесплодие | f1*f2 |
| властно-лидирующий | 1,24 | 1,44 | 12,869*** |
| независимый-доминирующий | 7,349** | 42,649*** | 43,256*** |
| прямолинейный-агрессивный | 0,85 | 6,862** | 0,40 |
| недоверчивый-скептический | 22,666*** | 5,296* | 30,203*** |
| покорно-застенчивый | 0,03 | 18,772*** | 28,561*** |
| зависимый-послушный | 10,39*** | 26,845*** | 0,40 |
| сотрудничающий-конвенциальный | 10,294*** | 0,26 | 0,01 |
| ответственно-великодушный | 12,101*** | 1,30 | 2,83 |

Примечание:*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Интересно, что влияние сочетания двух факторов обнаружено на переменных «властно-лидирующий», которое выражено у мужчин – отцов; «независимый - доминирующий», выраженное у бесплодных женщин и «недоверчивый - скептический», «покорно-застенчивый» представленные у бесплодных мужчин.

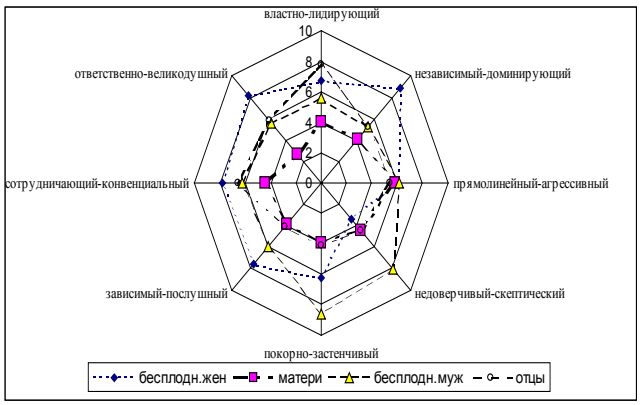


Рисунок 2 - Влияние факторов бесплодия и пола на оценивание своего образа

Отметим, независимость и доминирование обнаружено как при влиянии факторов по отдельности, так и в сочетании. Предположительно, эта характеристика является особенной именно для бесплодных женщин.

В то время как значимость переменной «властно-лидирующий» обнаруживается только при сочетании факторов, и выступает как отличительная черта именно мужчин – отцов. Такой особенностью личности бесплодных мужчин будет «покорно-застенчивый», скорее всего, именно бесплодие проявляет у мужчин данную черту.

Таблица 3 - Влияние факторов пола и бесплодия, их взаимодействия на оценивание образа супруга (-и)

| Октанты | Факторы | | |
|---|---|---|---|
| | f1 - пол | f2 - бесплодие | f1*f2 |
| властно-лидирующий | 4,81* | 2,821 | 2,842 |
| независимый - доминирующий | 2,074 | 1,969 | 2,3 |
| прямолинейный - агрессивный | 0,783 | 4,58* | 0,359 |
| недоверчивый - скептический | 2,882 | 4,83* | 3,98* |
| покорно-застенчивый | 0,004 | 1,146 | 21,22*** |
| зависимый - послушный | 1,782 | 0,369 | 4,27* |
| сотрудничающий - конвенциальный | 15,96*** | 0,059 | 1,071 |
| ответственно-великодушный | 16,71*** | 2,239 | 2,113 |

Примечание:*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Выявляя отношение к супругу (-е), мы обнаружили влияние фактора пола на переменную «властно-лидирующий» (таблица 3), которая значима больше при оценивании супруга женскими группами; на переменные «сотрудничающий - конвенциальный», «ответственно-великодушный», которые выделяются в мужской группе при оценивании образа супруги (рисунок 3).

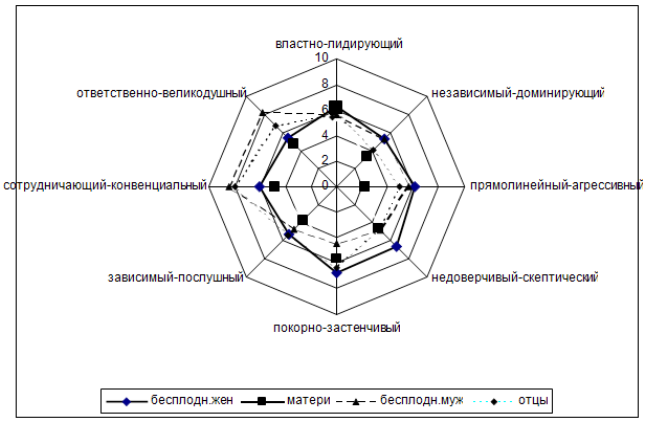


Рисунок 3 - Влияние факторов бесплодия и пола на оценивание образа супруга (и)

Фактор бесплодия влияет на переменные «прямолинейно-агрессивный», «недоверчивый - скептический», которые значительно выражены в группе бесплодных.

Учитывая средние значения такие характеристики в оценивании образа супруга приемлемы для бесплодных женщин.

Таким образом, женщины, оценивая реальный образ супруга, выделяют в нем властно-лидирующие характеристики. Отметим, исходя из анализа средних значений по группам, такая тенденция свойственна женщинам – матерям.

В то время как, в большей степени бесплодным мужчинам свойственно оценивать образ супруги как «сотрудничающий - конвенциальный», «ответственно-великодушный».

Интересно, что при сочетании факторов пола и бесплодия нами выявлено влияние на следующие переменные «недоверчивый - скептический», «покорно-застенчивый», «зависимый - послушный», которые больше описывают образ супруга в группе бесплодных женщин.

Таблица 4- Влияние факторов пола и бесплодия, их взаимодействия на личностные характеристики женщин и мужчин

| шкалы СМИЛ | Факторы | | |
|---|---|---|---|
| | f1 - пол | f2 - бесплодие | f1*f2 |
| невр.сверконтр | 8,85* | 2,339 | 0,374 |
| пессим-сть | 1,22 | 5,83* | 0 |
| эмоц.лабильность | 0,247 | 41,4*** | 1,837 |
| импульс-ть | 0 | 0,468 | 0,04 |
| женственность-мужеств | 3,139 | 15,86*** | 0,018 |
| ригидность | 5,07* | 0,892 | 1,953 |
| индив -сть | 1,429 | 14,21*** | 0,003 |
| оптимизм и актвность | 1,321 | 11,53*** | 0,268 |
| соц.интроверсия | 0,238 | 19,73*** | 0,055 |

Примечание:*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Анализируя влияние пола на личностные особенности по СМИЛ (таблица 4), мы обнаружили только две переменные с тенденцией к значимости (*p<0,05) «невротический сверхконтроль» и «ригидность», которые более выражены у женщин. Учитывая средние значения, данные особенности более выражены у женщин-матерей, что, скорее всего, обусловлено материнской функцией и ролью.

Фактор бесплодия влияет на следующие шкалы «пессимистичность», «эмоциональная лабильность», выраженные у имеющих детей; «женственность-мужественность», «индивидуалистичность», «оптимизм и активность», «социальная интроверсия», которые больше свойственны для бесплодных (рисунок 4).

Возможно, наличие детей предполагает эмоциональность, изменчивость эмоций, временами пессимистичность и т.д. В свою очередь бесплодные демонстрируют индивидуалистичность, интровертированность, оптимизм и активность, при этом для них характерно особое проявление женственности и мужественности: у мужчин выявление женственности, у женщин – мужественности. Влияния сочетания обоих факторов на личностные особенности нами не обнаружено.

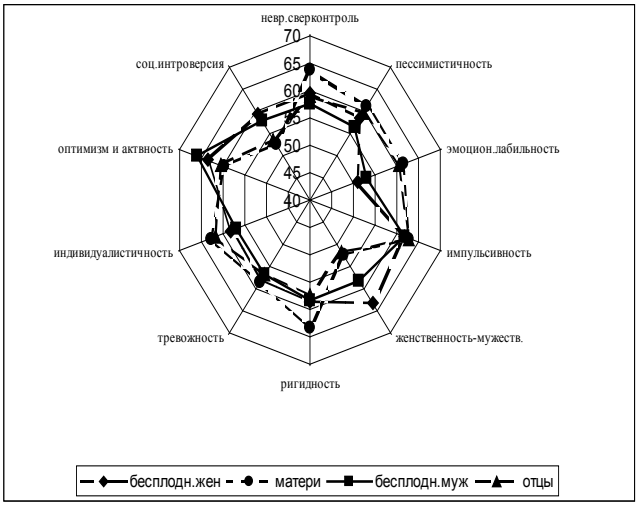


Рисунок 4 - Влияние факторов пола и бесплодия, их взаимодействия на личностные характеристики женщин и мужчин

Таким образом, особенности репродуктивной установки проявляются в ее компонентах, которые имеют различие в уровне выраженности у бесплодных мужчин и женщин, и женщин и мужчин, имеющих детей. Отметим, что особенности обусловлены факторами пола и бесплодия, которые влияют и на личностные характеристики мужчин и женщин [9].

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Филиппова Г.Г. О нарушениях репродуктивной функции и их связь с нарушениями в формировании материнской сферы // Журнал практического психолога. Тематический выпуск: Перинатальная психология и психология родительства.- 2003.- № 4-5.- С.83-108
2. Еникополов С.И., Брутман В.И., Панкратова М.Г. Женщины, отказывающиеся от своих новорожденных детей // Вопросы психологии. 1994.№5. С.31-36
3. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Предпосылки девиантного материнского поведения.// Психологический журнал. – 2000. - №2. – С.79-87.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: 2005. 368с.
5. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной: Психоаналитический подход. СПб.: 1997. С.115-119
6. Хорни Карен Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. СПб.: ПИТЕР, 2002. С. 26-37; 106-109
7. Бойко В.В. Малодетная семья: Социально-психологический аспект. М.: Мысль, 1988. с.15-34; 122-150
8. Карымова О.С., Сукнина О.А. Бесплодие как трудная жизненная ситуация: постановка проблемы // Наука и современность. 2011. № 14. С. 122-127.
9. Карымова О.С. Социально-психологические особенности репродуктивной установки бесплодных мужчин и женщин// автореф. канд. дисс. психол.наук / Санкт-Петербургский государственный университет. Оренбург, 2010

УДК 159.923:37.015.3

# СРЕДСТВА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В МЕДИАКУЛЬТУРЕ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНО-ПОЗИЦИОННОГО ПОДХОДА

© 2016

**Ковалева Наталья Борисовна**, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологической антропологии
*Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)*

**Аннотация.** Содержательная рамка обзора перспектив, средств и возможностей личностного развития формируется на основе анализа факторов, определяющих трансформацию культурно-исторических условий взросления в цифровой среде медиакультуры. Личностное развитие, самоопределение, свобода выбора творческих форм самореализации, непрерывное образование – в контексте радикальных изменений среды взросления и профессионального становления – осмысляются автором как проектное задание. Фокус внимания статьи находится в сфере задач проектирования образовательных антропопрактик, разворачиваемых в динамичной среде медиакультуры. В статье раскрываются основания и практические принципы авторского рефлексивно-позиционного подхода к сценированию ситуаций личностного развития и способностей учащихся. Дан краткий очерк авторских психолого-педагогических технологий медиагерменевтики и сюжетно-деятельностных игр, направленных на развитие сознания / самосознания; субъектности и позиционности; когнитивных и коммуникативных компетентностей, метапредметных и творческих способностей учащихся в процессе совместного творчества в реальности медиакультуры.

**Ключевые слова**: личностное развитие, сотворчество, медиакультура, рефлексивно-позиционный подход, рефлексия, позиционность, понимание, медиагерменевтика.

# MEANS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY AND ABILITIES OF STUDENTS IN A MEDIACULTURE BASED ON REFLECTIVE-POSITIONAL APPROACH

© 2016

**Kovaleva Natalia Borisovna**, PhD, assistant professor of psychological anthropology
*Moscow State Pedagogical University, Moscow, (Russia)*

**Abstract.** The substantial part of the review, devoted to prospects, resources and personal development opportunities is based on the analysis of the factors that determine the transformation of the cultural and historical conditions of development and formation in the digital environment of mediaculture. Personal development, self-determination, freedom of choice of creative forms of self-realization, continuous education - in the context of radical changes of growing environment and professional development - is comprehended by the author as the design task. The focus article is the conditions of design of productive forms of educational antropo practice, deployed in a dynamic sphere of mediaculture.The article describes a base and practical principles of original reflexive-positional approach to creation scenarios of the situations of the development of personality and abilities of students. The author presents a brief outline of copyright psycho-pedagogical technologies of «mediagermenevtika» and “plot-activity games”, aimed at the development of consciousness / identity; subjectness and the positional feature; cognitive and communication competencies, positional metasubject and creative abilities of students in the process of joint creativity in the reality of the media culture

**Key words:** personal development, joint creativity, mediaculture, reflective-positional approach, reflection, positional feature, the process of understanding, mediagermenevtika.

Современная нам действительность Цифровой Вселенной определена кардинальными изменениями среды и способов осуществления жизнедеятельности человека, которые в своей цифровой реализации теперь опосредуются моментальными коммуникациями, неограниченным доступом к знаниям, дистанционными средствами мониторинга и управления во всех сферах; визуализацией содержания как в двумерных экранных формах, так и в мультимедиа продуктах стандартов 3-D (или 3D; от англ. 3-dimensional) или выше. Тотальность современных медиа (трансмедиа в том числе), наращивая свою мощь и правдоподобие, влияя на все компоненты и процессы нашей жизни, изменяют тем самым и саму реальность, и формы ее симуляции, и практику имитации воображаемой (проектируемой, моделируемой, конструируемой) действительности в значении «реальности существующего».

Становление и деятельность человека как субъекта системных или инициативных образовательных практик, по мнению ряда экспертов, с начала нашего столетия начинают детерминироваться медиальным поворотом. Первоначально «medial turn» был зафиксирован в трудах С. Мюнкера и Р. Марграйтера как формирование реальности (современности, modernity), в которой все наши чувства, переживания, мысли начинают опосредоваться медиа [1, с. 5]. В интерпретации российского философа В.В. Савчука медиальный поворот характеризуется ситуацией, когда все «становится медиа, а язык приобретает свойства медиальности» [1, с. 6]. В результате, культура становится преимущественно массмедиальной или нарративно-визуальной. Одновременно происходит потеря непосредственности восприятия и как следствие этого - потеря его произвольности, так как «средства подачи сообщения с их фильтрами, дизайном, признаками модальности» в значительной мере определяют характеристики передаваемого сообщения и известную реактивную предзаданность поведения реципиента. Примечательно, что человек не успевает оценить масштаб и скорость изменений, равно как и осознать ситуацию или освоить необходимую полноту информации без специфических мыслительных компетенций (способностей и средств) и личностных рефлексивно-позиционных опытных наработок. Масштаб и сложность происходящих перемен можно ярко проиллюстрировать на следующем примере. В работе «Трансмедиа и интерпретативные сообщества» Н.Л. Соколова фиксирует, что «трансмедиа не сводятся только к рыночным и экономическими фактам или стратегиям рекламы и пиара». Но, скорее, это «специфический способ медиапроизводства и, одновременно, сам продукт» результат сочетания нескольких медиаформатов, вызванных к жизни неминуемой диверсификацией и конвергенцией технологических платформ и отдельных решений. Трансмедиа отличает наличие интерактивной связи и синергийной коммуникации сообществ, позволяющих удерживать интерес и активность (игроков и других) пользователей новой формы. По сравнению с достаточно продвинутыми «синергийными» продуктами Уолта Диснея, создавшего тематически связный мир детских сказок, маркетинг и бизнес-решения в пространстве трансмедиа выгодно отличаются наличием интерактивного элемента, обратной связи и деятельностью «интерпретативных сообществ». В так сконфигурированной среде, за счет интенсивной многосторонней коммуникации и создания пользовательского контента, возникают предпосылки для максимального вовлечения потребителей в со-производство продукта, который продвигается за счет горизонтальных сетевых связей и начинает

определять нормы нашей жизни [2]. Таким образом, на основе вовлечения в (игровые или иные) трансмедиа, в это интенсивное коммуникативное пространство, все большего и большего числа акторов-потребителей образуется тематически целостный континуум. Заметим, что это не механическая компиляция разных форм, а скорее формирование новых принципов (сооганизованности и функционала) медийной культуры при всей незавершенности ее становления; подвижности, неопределенности [3] и своеобразного «протеизма» вариативных форм самопрезентации и/или самоопределения её субъектов [4, с. 216].

Ж. Бодрийяр, раскрывая механизмы трансэстетики, дал достаточно точную характеристику трансмедийным процессам, показывая, что в эпоху «всеобщей эстетизации», возникшей при смешении всех жанров, стилей, форм культуры и «антикультуры», благодаря медиа, практически все люди оказались причастными к творчеству, однако, далеко не все к настоящему творчеству. «С тех пор, как Дюшамп изобразил ёрш для мытья бутылок, а Энди Уорхол пожелал стать машиной — все ничтожество мира оказалось преображенным эстетикой. … Все заявляет о себе, все самовыражается, набирает силу и обретает собственный знак. Система скорее функционирует за счет эстетической прибавочной стоимости знака, нежели за счет прибавочной стоимости товара» [5, с. 3]. И далее: «Закон, который нам навязан, есть закон смешения жанров … все становится эстетичным: политика превращается в спектакль, секс — в рекламу и порнографию, комплекс мероприятий — в то, что принято называть культурой, вид семиологизации средств массовой информации и рекламы, который охватывает все» [5, с. 20].

По мысли французского философа в результате происходит тотальное опустошение и запутывание основ, традиций, ценностей; обнаруживает себя «симуляция» или «симулякративность», то есть производство пустых знаков, пустоты [6], что без преувеличения можно назвать сквозной проблемой 21 века. Е.В. Батаева, автор философского полифокусного исследования работ Ж. Бодрийяра, подчеркивает, что он своими «образными фотоснимками» создает прецеденты осмысленной визуализации современности. Показывая нам то, как Ж. Бодрийяр, хирургически вскрывая симулякративность глянцевой поверхности медиареальности, иллюстрируя всю меру запутанности и медиазависимости человека «культуры внешнего вида»; его «прозрачности», прорисовывает проблему потери личностного начала и мнимой свободы «соблазненного» человека, индифферентного к (трансцендентным) ценностям и смыслам [7].

Таким образом, герменевтика современной медиакультуры (медиарельности) в психолого-антропологическом ракурсе задается такими характеристиками как неопределенность; потоковость, стремление к разнообразию и драйву; медийные репрезентации (media representations); диффамационная имиджевая конкуренция медиа-акторов; ряд других особенностей той или иной степени важности [8; 9; другие]. В контексте интересующей нас проблемы духовно-нравственного возрастания и развития личностной позиционности модельно значимы такие присущие медиасреде факторы и условия, конституирующие образовательную перспективу, как:

а) гиперстекстовость организации медиа-контента и некоторых нарративных структур (образа и картины мира, общих представлений) общественного и личного (индивидуального) самосознания [10-14];

б) сетевые формы фиксации общественного и личного опыта [15-19];

в) симулякративность имиджевых репрезентаций медиа-акторов [20-22];

г) фрагментарность и мозаичность «текучего и неукорененного» обыденного сознания современного человека [23-25];

д) феномен рассогласованности между публичным (общественным) и личным (приватным) словарем рефлексивных практик [26].

Принципиально важно учитывать, что трансмедиа и другие медиальные формы обстоятельств и среды деятельности инициируют новый тип восприятия; особые отношения и способы вхождения в ситуацию коммуникации; особые «культуры» функциональных «общностей»; создают известную свободу выбора собственной позиции и новые специфические возможности для сотворчества. В то же время, медиасреда, как было показано выше, может использоваться для управляющего воздействия; троянского (снижающего конкурентноспособность обучаемого объекта) обучения; агрессивного идеологического рекрутинга и вербовки «единомышленников» в контексте информационных войн и ценностных (мировоззренческих) конфликтов.

Эти размышления проектировщика психолого-педагогических инноваций во многом определяют интенцию и вектор научных изысканий для поиска проектных (сценарных) форм, способствующих развитию: а) личностного начала; б) субъектности; в) творческой позиционности в (сценируемых, моделируемых) обстоятельствах самоопределения учащихся в опоре на духовно-нравственные ценности в отношении перспектив личностно-активного, - противопоставленного «страдательному» манипулятивно управляемому, - присутствию в медиасреде.

Эскизно, это и есть тот вызов или проблема, то приглашение к инновациям, а значит - та данность, с учётом возможностей и ограничений которой, мы приступаем к разработке подходов, моделей, концептуальных и инструментальных средств для проектирования и трансфера как инновационных технологий, так, соответственно, и отдельных продуктов или решений на их основе. Решение этих задач в контексте (и в поле технологических возможностей) таким способом проблематизированной медиареальности предполагает:

1) Многоцелевое проектирование различных образовательных пространств и средств (личностного становления и развития), в принципе; развивающей и развивающейся медиакультурной среды личностного роста, в частности;

2) Поиск средств и решений, инициирующих становление гражданской зрелости и социокультурной идентичности; овладение культурой коллективного взаимодействия (в том числе в дистантной, в заочной форме диалогического сотрудничества); овладение практикой и дискурсивными инструментами проектирования собственного и общего будущего, самоописания и самоизменения в пространстве медиакультуры;

3) Концептуальное и технологическое обеспечение возможности создания особой развивающей медиакультурной среды, способствующей развитию и саморазвитию в опоре на невербальные аудиовизуальные искусства, пониманию средств и возможностей образно-символической невербальной коммуникации (репрезентаций); фиксации личностного (индивидуального, приватного) и общественного опыта невербальными средствами.

В качестве опорных концептуальных оснований, обеспечивающих эффективность психолого-педагогического моделирования условий личностного развития в условиях «текучей, неукорененной, подвижной» современности целесообразно выделить идеи и долженствования:

а) организованной и планомерной социализации человека [27];

б) разработки программ собственного развития или способностей к духовной навигации [28-30; другие];

в) культуры достоинства А.Г. Асмолова [31] и ряд других.

Одним из продуктивных подходов к исследованию и развитию творческих способностей – в частности,

способности понимания визуальных и невербальных текстов, является рефлексивно-позиционный подход к сценированию ситуаций личностного развития в образовательной среде. Разработанные на базе рефлексивно-позиционного подхода, технологии сюжетно-деятельностных игр (СДИ) и медиагерменевтики [32-36] эффективны в современной медиасреде – среде коллективного взаимодействия, группового проектного сотрудничества, личностного становления и самообразования. Подход создает конструктивную платформу для проектирования инновационных образовательных форм, отвечающих новым реалиям и образовательным запросам цифровой современности. И активно применяется многочисленной исследовательской группой, состоящей из членов Ассоциации творческих педагогов ООДИ «Мастерская психолого-педагогического сценирования» в основных программах общего образования при интенсивном проектном взаимодействии с Герменевтическим клубом МПГУ, члены команды которого регулярно проводят тренинги, образовательные сессии, молодежные фестивали, конференции и мастер-классы. В качестве теоретико-методологического обеспечения всех проектов Герменевтического Клуба МПГУ применяется рефлексивно-позиционный подход и спроектированные на его основе сюжетно-деятельностные и медиагерменевтические образовательные технологии [37-38].

В рамках модельно и технологически обеспеченных возможностей и перспектив продуктивного применения рефлексивно-позиционного подхода могут быть выделены следующие программные задачи медиакультурного плана:

1. Формирование ценностей познания, развития, поиска истины и прояснения картины мира; принятие учащимися ответственности за свою жизнь и состояние общества в будущем. По мысли В.И. Слободчикова, базовой ценностью в контексте поставленных проблем будет ценность личного знания [39], формирующаяся в опоре на традиционные отечественные образовательные ценности и ориентиры, принципиально корреспондирующие с потенциалом и практическими проектными наработками рефлексивно-позиционного подхода к духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи и развитию их творческой позиционности [40]. В других интерпретациях в качестве базовых ценностей и целей выступают идеалы образованности; качество профессионализма; мастерство духовной навигации; герменевтика культуры и медиакомпетентность.

2. Развитие способностей к самоопределению, совместному творчеству, пониманию духовно-нравственного контекста и оснований поступка человека; к сопереживанию и осознанию собственной позиции (точки зрения, ценностей и целей); способностей выражения своей мысли в знаковой или метафорической форме. Здесь базовым понятием оказывается позиционность, понимаемая как способность выстраивать свою жизнь (проектируемое действие) на основе мировоззренческих идеалов, нравственных убеждений, культуросообразных ценностных ориентиров. Не меньшее значение имеет линия развития творческих способностей, равно как и линия освоения средств и культуры коммуникации, продуктивного диалогического сотрудничества [40].

3. Разработка и освоение технологии использования медиакультурных модельных ситуаций, позволяющих создать условия для совершения осознанного поступка, понимания его оснований и возможных последствий в мире и для собственного будущего. Эффективным решением в этом проблемном поле является сюжетно-деятельностная игра как технология моделирования культурного события в гипертекстовой среде в контексте согласованного ряда медиаобразцов [40].

4. Освоение традиций исследовательской деятельности как основы творческого мышления и мировоззрения, способного к открытию мира идей, мира культуры, межличностного диалога. Равно как и освоение проектной деятельности как культуры самоопределения, осуществления шага развития, принятия ответственности за свое собственное будущее. Задачи формирования культуры проектной и исследовательской деятельности в современной медиасреде требуют дополнительных концептуальных и технологических разработок с учетом ряда отдельных спецификаций, присущих исключительно цифровой среде.

5. В качестве особо важного условия проектирования среды для становления субъектности в опоре на интегративные модели развития способностей и личности учащихся необходимо выделить диагностику и учет индивидуальных и возрастных особенностей; возможностей зоны ближайшего развития как группы (для команд и проектных коллективов), так и каждого участника в отдельности. Вопросы влияния «медиальности» на возрастные нормы и функциональные характеристики зоны ближайшего развития – приобретают в данном контексте критически актуальный статус.

6. Не менее серьезной задачей становится развитие культуры позиционной коммуникации, позиционной дискуссии; практик личностной и групповой рефлексии, а также освоение компетенций, необходимых для распределенной совместной проектной деятельности в составе творческих сообществ или исследовательских групп. Здесь в качестве базиса выступает линия формирования творческой команды на основе применения технологий сюжетно-деятельностных игр (СДИ) и медиагерменевтики; проектно-командной (детско-взрослой) общности, что предполагает освоение закономерностей коллективного творчества в контексте стратегии и задач общественно-значимого дела. Проектирование коммуникативного (диалогического) пространства посредством включения в него как непосредственных участников проектной работы, так и авторов высказываний по заданной проблематике из самых разных «эпох и культур», «времен и государств», - на базе теории диалога М.М. Бахтина [41] и концепции семиосферы Ю.М. Лотмана [42]; с учетом представлений о нарративе, метафоре, интертексте и гипертексте, - служит в рефлексивно-позиционном подходе важным концептуальным и моделирующим ориентиром.

В целом, эффективность сюжетно-деятельностных и медиагерменевтических технологий, разработанных на основе рефлексивно-позиционного подхода и обеспечивающих его продуктивность, во многом определяется следующими моделирующими представлениями:

1). Определение «позиции» как «способов реализации ценностей» [43; 44, с. 7] задает необходимость движения сразу в двух направлениях – в направлении создания условий для ценностного самоопределения и в направлении поиска возможностей и средств реализации выбранных мировоззренческих идеалов и ценностей.

2). Формирование диалогической среды совместного поиска на основе последовательно применяемой системы специально разработанных упражнений и техник позволяет задать несколько принципиальных норм коммуникации, постепенно переходящих из вне во внутренний план. А именно:

а) норму внимательного, сотруднического отношения к высказываниям других;

б) норму «вслушивания» в текст как в живое высказывание его героев, автора, интерпретаторов;

в) норму обеспеченного аргументированного высказывания в дискуссии, – нормы, вне которых невозможно возникновение позиционности [45, с. 124-130].

3). Художественность, образность моделируемой среды в сочетании с техниками проблематизации создает возможность вывести размышления подростков за рамки привычных стереотипов и пробудить их творческое воображение [45, с. 82-98].

4). Система рефлексивных действий (с постепенным переходом к проектным проспективным формам рефлексии) обеспечивает необходимую основу для обнару-

жения новых целей и смыслов жизни в практически новом, в проектной интенции (оптике) ценностей, целей, путей и задач собственного взросления, образования, жизни [45, с. 72-98].

Многие прецедентные образцы и школьные сценарные разработки представлены в ряде пособий [45; 46].

Один из парадоксов нашего времени связан с тем, что хотя большую часть своего свободного от работы времени люди погружены в те или иные потоки визуальных образов (символов и знаков) – культура понимания образа, а тем более медиа-образа, оставляет желать лучшего и явно недостаточна [47; 48; 49]. Интересную информацию в этом поле предоставляют исследования характеристик отношения к просмотру кинофильмов старших подростков и юношества. Значительная часть студентов смотрит кино практически каждый день, но в своем выборе они по большей части ориентируются на случайные факторы, а основная заявляемая ими цель – развлечения [50]. Отношение к кинематографу как развлечению для большинства студентов считается нормальным. Выполненные на основе рефлексивно-позиционного подхода исследования показывают, что учащиеся, приученные к анализу литературных текстов, не осознают глубокого воздействия фильмов на их сознание и внутренний мир. Фиксируются лишь перипетии сюжета, ситуации положений, изредка отмечаются наиболее понравившиеся кадры из фильма. «Творческое осмысление и понимание текста возникает в результате раскрытия метафорического и символического значения образа; его культурного смысла в позиционном диалоге и требует совместных творческих усилий. Важным условием личностной позиционности является формирование проблемно-содержательного поля, в котором аккумулируются вопросы, недоумения, интуиции и в развернутом виде – парадоксы. Динамика понимания обеспечивается системой рефлексивных действий (фиксация, отстранение, объективация, оборачивание), устанавливающих отношения между различными позициями и ролями. Культурная событийность текста проектируется как место встречи всех интенциональных движений, недоумений, проектных инициатив, личностной позиционности субъектов» [51, с. 244].

Задача исследования закономерностей понимания медиа-образа и условий его творческой интерпретации представляется важной, а технологии сюжетно-деятельностных игр (СДИ) и медиагерменевтики, построенные на принципах рефлексивно-позиционного подхода, позволяют создать условия для позиционного понимания медиатекста за счет: «а) создания условий для формирования творческого коллектива, общности, объединенной как ценностями развития, так и поисками общей сплачивающей цели или дела; б) осознания значимости способности понимания медиатекстов в рефлексивно-позиционной диалогической коммуникации в процессе личностного самопреобразования и становления; г) формирования «работающих» условий для совместного творчества; и в том числе – условий для развития способности понимания (метафоры, символа, иносказания) юмора; в) открытия творческой многомерности образа и личности героя, проявляемых во всей парадоксальности его поступков и в выборе нетривиального способа присутствия в мире» [52, с. 339].

Речь, таким образом, идет о новых технологиях, способствующих развитию способности понимания мультимедиатекста, а прежде всего смыслового, метафорического значения его образного ряда; о формировании общей культуры образного мышления и творческих интерпретаций метафорических и многозначных высказываний. Тем самым удается решить задачи продуктивного формирования личностных и метапредметных способностей (коммуникации, понимания, репрезентации, рефлексии, сотрудничества и др.); создать условия для понимания учащимися специфики и освоения ими в деятельности разных жанров и типов медиа, интегрированных как в собственном, так и в исследуемом творческом продукте. Решение этой проблемы (через систему образовательных подзадач) возможно посредством развития метапредметных компетенций сознания и мышления учащихся; медиагерменевтических средств и рефлексивно-позиционных способов творческого самоопределения не только учащихся, но и самих практикующих собственное развитие педагогов. В большой мере именно ценности, мировоззренческие идеалы, духовные цели и долженствования отдельных людей и определяют то, каким станет наше общество в недалеком будущем. Дискуссия, совместные понимающие усилия в поисках сплачивающего консенсуса, обсуждение и осознание возможных последствий реализации ложных или несущественных целей – освоение личностью этого поля деятельности, равно как и всех необходимых для этого средств и компетенций, представляется приоритетной образовательной целью в сфере медиакультуры.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПБ.: Изд-во РХГА, 2013. 338 с.
2. Соколова Н.Л. Трансмедиа и «интерпретативные сообщества // Международный журнал исследований культуры. 2011. № 3-4. С. 16-21.
3. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 90 с.
4. Ковалева Н.Б. Идеал (образ) человека сквозь призму времен. Перспективы развития образования как ответ на вызовы 21-го века // У истоков развития. Сборник научных статей. М.: МГППУ, 2013. С. 214-226.
5. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М.: Добросвет, 2000. 258 с.
6. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула: Тульский полиграфист, 2013. 204 с.
7. Батаева Е.В. «Фотоснимки» мысли Ж. Бодрийяра // Социология: теория, методы, маркетинг. 2011. № 3. С. 58-72.
8. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама. 2016. № 1 (5). С. 6-8.
9. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос. 2005. 90 с.
10. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. М.: Прогресс, 1989. С. 415-418.
11. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М.: Добросвет, 2000. 258 с.
12. Калмыков А.А. Онтология цифровой цивилизации // Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании. СПб.: Политехн.ун-т, 2013. С. 81-90.
13. Ковалева Н.Б. Принципы развития творческой позиции и коммуникативной культуры личности в сложной гипертекстовой среде // Информационное поле современной России: практики и эффекты. Казань: Казан. ун-т, 2013. С. 480-487.
14. Фатеева Н.А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. М., Academia, 2000. 170 с.
15. Эко У. Отсутствующая структура. СПБ.: ТОО ТК Петрополис, 1998. 432 с.
16. Нейсбитт Дж. Мегатренды. М.: Ермак, 2003. 380 с.
17. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2005. 496 с.
18. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
19. Челышева И.В. Человек в современном медиапространстве: социокультурные феномены медиаобразования // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. Филология. Искусствоведение. Вып. 81.

С. 254-260.

20. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула: Тульский полиграфист, 2013. 204 с.

21. Чубаров И., Рябова А. Медиа, медианаука и философия медиа // Логос. Том 25. 2015. № 2 (104). С. 95-105.

22. Шариков А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14. № 1. С. 87-98.

23. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос. 2005. 90 с.

24. Жилавская И.В. Синтез двух систем коммуникационный подход к медиаобразованию // Библиотечное дело. 2015. № 8 (242). С. 2-4.

25. Слободчиков В.И. Антропология образования как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138-142.

26. Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность М.: Русское феноменологическое общество, 1996. 282 с.

27. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3-8.

28. Розин В.М. Рефлексия образов и сферы образования // Философия образования: этюды-исследования. Москва-Воронеж, 2007. 52 с.

29. Слободчиков В.И. Антропология образования как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138-142.

30. Ковалева Н.Б. Идеал (образ) человека сквозь призму времен. Перспективы развития образования как ответ на вызовы 21-го века // У истоков развития. Сборник научных статей. М.: МГППУ, 2013. С. 214-226.

31. Асмолов А.Г. Педагогика достоинства // Внешкольник. 2015. № 5. С. 7-18.

32. Ковалева Н.Б. Подростки на пересечении миров: СДИ или поиски выхода из лабиринта // Сборник научных статей «На пороге взросления». М.: МГППУ, 2012. С. 185-196.

33. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.

34. Ковалева Н.Б. Рефлексивно-позиционный подход к сценированию продуктивных форм образовательной антропопрактики / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. №2 (15). С.230-234.

35. Ковалева Н.Б. Сюжетно-деятельностная игра образовательная технология моделирования диалогического пространства // Вестник Психологии ЛГУ им. Пушкина. 2016. № 2. С. 22-33.

36. Ковалева Н.Б. Текст как место встречи и недоразумений. Медиагерменевтика собственных представлений и образов // Педагогика и просвещение. 2016. № 3. С. 238-248. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.3.20043

37. Kovaleva N.B. Mediagermenevtika as a resource of personality development // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2016, no. 1-2, pp. 68-70.

38. Ковалева Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. № 4. С. 64 72.

39. Слободчиков В.И. Антропология образования как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138-142.

40. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.

41. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 283 с.

42. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб.: Искусство – СПБ, 1998. С. 14-285.

43. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Дис. … докт. психол. наук. М., 2002. 41 с.

44. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов в совместном решении творческих задач. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1994. 24 с.

45. Ковалева Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.

46. Акчурина Н.Н., Дьяконова А.И., и др. Практикум по преобразованию ФГОС в образовательные программы начального, основного и полного общего образования. М.: ГАОУ МИОО, 2015. 348 с.

47. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: монография. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. 243 с.

48. Ковалева Т.А. Визуальная культура как основа современного образования // Электронный научный журнал. 2016. № 6 (9). С. 262-268.

49. Наумова С.В. Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков // Психологические науки. Вып.I8 (2). Екатеринбург, 2016. С. 6-8.

50. Ковалева Н.Б. Исследование субъектности культурных предпочтений студентов первых курсов на основе рефлексивно-позиционного подхода // Вестник Челябинского педагогического университета. Научный журнал. 2016. № 1. С. 39-45.

51. Ковалева Н.Б. Текст как место встречи и недоразумений. Медиагерменевтика собственных представлений и образов // Педагогика и просвещение. 2016. № 3. С. 238-248. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.3.20043

52. Ковалева Н.Б. Действительность юмора как среда и средство рефлексивно-позиционного понимания мира и себя // Психология и Психотехника. 2016. № 4. С. 330-342. DOI: 10.7256/2070-8955.2016.4.19891

***Статья написана в рамках реализации НИР «Исследование дидактических подходов к формированию инновационных образовательных технологий в системе среднего и высшего педагогического образования», задание № 2014/119***

УДК 159.9

# ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

© 2016

**Ларина Альмира Тимербаевна,** аспирант
*Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)*

**Аннотация**. В настоящей статье осуществлен ретроспективный анализ проблемы изучения эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной науке. На основе обзора источников делается вывод о том, что интерес к эмоциональной сфере человека характерен для мыслителей античности, которые уже в тот период дискутировали о соотношении аффективного и рационального в человеке. Автор обосновывает, что воззрения древних философов на природу эмоций оказали значительное влияние на представления ученых последующих эпох. На основе обзора источников по теме исследования сделан вывод о предпосылках появления термина «эмоциональный интеллект» и причинах его быстрого распространения, в том числе и на страницах популярных изданий. Перечислены термины-аналоги, используемые различными авторами, в чьих работах освещаются различные аспекты искомой проблемы. Сделан краткий экскурс в историю изучения проблемы эмоционального интеллекта отечественными исследователями. Автором уточнена сущность эмоционального интеллекта, раскрыто его содержание, представлены наиболее известные определения. Предложено собственное понимание термина как способности личности интерпретировать свои и чужие эмоции, на основе чего организовывать эффективное взаимодействие в социуме. В статье также описан ряд программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта у детей.

**Ключевые слова**: эмоции, мышление, эмоциональный интеллект, эмоциональная сфера, эмоциональные состояния, эмоциональные проявления, измерение эмоционального интеллекта, деятельность, творческий процесс, регуляция, мотивация, управление, психологическое консультирование, образовательные программы.

# EMOTIONAL INTELLECT

© 2016

**Larina Almira Timerbaevna**, post-graduate student
*Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia)*

**Abstract**. The given article contains retrospective analysis of emotional mental capacity issue in foreign and native science. Basing upon sources overview a conclusion is made that emotional sphere of a person has been a matter of interest for ancient philosophers that used to discuss the ratio of affective and rational in the person. The author proves that ancient philosophers' views significantly affected the views of scientists of later periods. Based on sourced overview on research topic a conclusion is made on preconditions for emerging a term "emotional mental capacity" and reasons for its rapid development, as well as on pages of consumer magazines. There have been enumerated equivalent terms used by different authors whose works disclose different sides of the certain issue. The article contains a summary into the history of emotional mental capacity study by our native researchers. The author specifies the nature of emotional mental capacity discloses its essence and provides the most popular definitions. The author suggests his own understanding of the term as person's capacity to analyze his or her own and other peoples' emotions and on that basis build up effective social communication. The article also depicts a series of programs meant for kids' emotional mental capacity development.

**Keywords:** emotions , thinking, emotional intelligence , emotional sphere , emotional states , emotional displays , measuring emotional intelligence , the activity , the creative process , regulation , motivation , management, counseling, and educational programs.

Направленный анализ научной литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что в ряде современных теорий эмоция рассматривается как особый вид знаний. Так, в 60-е годы XX века американские психологи С. Шехтер и Дж. Сингер отстаивали позицию, согласно которой познание следует считать компонентом эмоции. Их соотечественник Р. Клиннерт в 80-е годы утверждал, что индивидуум осмысливает происходящие события, в том числе, и с помощью эмоциональной информации, полученной от значимых других.

В 90-е годы Р. Бак, анализируя высказывание немецкого философа Г. Гегеля о рациональности реального, внес уточнения, суть которых такова: все, что реально, также является и эмоциональным. В отечественной науке, в частности, в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, затрагивалась проблема устранения разрыва между мышлением и эмоциональной сферой. Среди исследований последних десятилетий, выполненных в рамках анализируемой темы, можно отметить работы И.Н. Андреевой, Г.Г. Горсковой, Е.Л. Яковлевой и др.

Итак, понимание эмоций в таком ключе дает основание выдвинуть категорию «эмоциональный интеллект» в качестве объекта дальнейшего изучения. Философские предпосылки научных представлений об эмоциональном интеллекте заложены еще в античный период: например, Платон был убежден в том, что в эмоциональной жизни людей обязательно присутствие рациональности; Аристотель настаивал на необходимости держать под особым контролем рассудка негативные эмоции (страх и гнев).

В эпоху Средневековья схоласты придерживались принципа о связи мышления и чувств. Значительное влияние на философские идеи эпохи Просвещения оказали воззрения античных мыслителей: родоначальник рационализма Р. Декарт видел в эмоциях особый тип страстей; шотландский философ Д. Юм допускал влияние эмоций на ту часть мышления, которая связана с самосознанием; нидерландский философ Б. Спиноза считал аффекты мотивами поступков. Один из крупнейших мыслителей XVIII века Ж.-Ж. Руссо размышлял о роли эмоций в образовании: философ доказывал, что обучение будет затруднено, если оно базируется исключительно на логических постулатах, ибо в деле познания человек идет за эмоциями.

В XIX веке на взаимное влияние мышления и эмоций указывал английский натуралист Ч. Дарвин. В начале XX столетия немецкий психолог Г. Майер в книге «Психология эмоционального мышления» предложил классификацию видов мышления: помимо логического, он выделил и эмоциональное; в свою очередь, эмоциональное разграничил на аффективное (религиозное и эстетическое) и волевое. В 40-е годы американский психолог Д. Векслер в публикации «Неинтеллектуальные факторы в общем интеллекте» написал о существовании эмоциональных способностей.

В конце 40-х годов американский исследователь Р. Липер высказал идею об эмоциональном мышлении. В середине 50-х годов американский психолог и когнитивный терапевт А. Эллис в рамках проведения консультирования клиентов предложил обучать их исследованию эмоций с помощью мышления. В 60-е годы в ряде работ по психиатрии появляется понятие «эмоциональный интеллект». Научный интерес к проблеме взаимодействия мышления и эмоций не утих и в последующие десятилетия: в 70-е – 80-е годы в журналах печатают статьи о

влиянии настроения на творческий процесс, о влиянии депрессии на характер мышления, об управлении эмоциями.

В 1985 году израильтянин американского происхождения Р. Бар-Он в диссертационном исследовании использовал понятие «эмоциональный коэффициент». Вслед за ним в 1986 году В.Л. Пейн публикует материалы о видах и формах интеллекта, где среди прочих форм упоминает эмоциональный. Введение в научный оборот термина «эмоциональный интеллект» происходит в 1990 году, чему способствуют американские психологи Дж. Мейер и П. Сэловей. Понимание эмоционального интеллекта они связывают со способностью личности отслеживать как свои, так и чужие эмоции для того, чтобы в дальнейшем можно было использовать полученную информацию в различных видах деятельности. Кроме того, американские исследователи подробно описали методику измерения эмоционального интеллекта.

Примерно с середины 90-х годов искомый термин вышел за рамки исключительно научных публикаций. Популяризации представлений об эмоциональном интеллекте в этот период в немалой мере способствовала книга с одноименным названием, написанная американским психологом и журналистом Д. Гоулманом. Анализируемое понятие он связывал со способностью управлять своими эмоциями, умением мотивировать себя и настойчиво идти к цели, «несмотря на провалы» [1, с. 61]. Д. Гоулман и его последователи неоднократно заявляли, что обладание эмоциональным интеллектом позволяет человеку быть успешным в разных сферах деятельности.

Уточнение сущности эмоционального интеллекта происходит ближе к рубежу тысячелетий и в первые десятилетия нового века, когда появляется обилие публикаций на данную тему. В различных источниках можно увидеть, что наряду с термином «эмоциональный интеллект» используются такие понятия, как эмоциональный потенциал, эмоциональное мышление, эмоциональное сознание, эмоциональная компетентность, эмоциональная чувствительность [2, с. 71].

В отечественной психологии изучение эмоционального интеллекта в основном имело прикладное значение: проблема анализировалась в рамках психологического консультирования, обучения и воспитания, управленческой деятельности и проч.

Об интересе к анализируемому феномену со стороны российских исследователей свидетельствует тот факт, что только по психологии за последние годы лет защищены десятки диссертаций (О.А. Айгунова (2011), Ю.В. Давыдова (2011), Л.Д. Камышникова (2012), Т.С. Киселева (2015), К.С. Кузнецова (2012), Т.В. Манянина (2010), И.Н. Мещерякова (2011), Е.С. Синельникова (2015), И.С. Степанов (2010), Е.А. Хлевная (2012)) и опубликовано несколько сотен статей в реферируемых изданиях [3, с. 103].

Одна из первых работ, изданная в самом конце 90-х годов прошлого века, где было сформулировано определение эмоционального интеллекта, принадлежит Г.Г. Гарсковой. Автор связывает эмоциональный интеллект со способностью понимать личность через эмоциональные проявления, благодаря чему «управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [4, с. 25].

В 2001 году санкт-петербургское издательство выпустило учебное пособие Е.П. Ильна «Эмоции и чувства». Проанализировав определения, сформулированные в зарубежных источниках, автор книги предлагает наиболее общую формулировку эмоционального интеллекта: это «эмоционально-интеллектуальная деятельность» [5, с. 243].

В 2004 году издан коллективный труд «Социальный интеллект». Одна из глав работы, написанная Д.В. Люсиным, О.О. Марютиным, А.С. Степановым, посвящена эмоциональному интеллекту. Определение раскрывается следующим образом: это «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими» [6, с. 129].

В том же году в Пскове издается учебное пособие «Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся», написанное М.А. Манойловой. Под эмоциональным интеллектом предложено понимать «способность к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» [7, с. 8].

Определенный интерес представляет монография «Психология эмоционального интеллекта», изданная в 2008 году и написанная А.В. Карповым и А.С. Петровской. В данной работе проанализирована история и осмыслено современное состояние проблемы эмоционального интеллекта, предложены авторские методики для его измерения. В содержание термина «эмоциональный интеллект» вкладывается представление о «способности к осознанию, пониманию эмоций и управлению ими» [8, с. 43].

Значительно обогатило научные представления об эмоциональном интеллекте содержание монографии И.Н. Андреевой «Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии», изданной в 2011 году. В ней рассмотрены модели эмоционального интеллекта, охарактеризована его структура, на основе эмпирического материала доказаны гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта. С точки зрения автора монографии, эмоциональный интеллект есть не что иное, как «совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями» [9, с. 50].

Кроме представленных ранее, также сформулируем еще несколько определений эмоционального интеллекта из работ за последние 4 – 5 лет:

- это «интегральная категория в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности», которая определяет успешность ее деятельности и взаимоотношений с окружающими [10, с. 11];
- это «интегративное образование, обеспечивающее осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих» и позволяющее осуществлять успешное межличностное взаимодействие [11, с. 10];
- это «внутренний эмоциональный ресурс эмоциональной регуляции человека», позволяющий субъекту управлять своим поведением, держать эмоции под контролем в проблемных ситуациях и достигать экономического благополучия [12, с. 7].

Таким образом, несмотря на разницу определений, в наиболее общем виде эмоциональный интеллект мы предлагаем связывать со способностью личности интерпретировать эмоции – свои собственные и других людей, на основе чего организовывать эффективное взаимодействие в социуме.

Содержательная сторона термина дает возможность уточнить сущностные признаки эмоционального интеллекта. К их числу отнесем умение управлять побуждающими к действию эмоциями [1, с. 261], способность понимать эмоции окружающих, эмоциональную осведомленность, умение воздействовать на эмоции других людей, [10, с. 11], способность разграничивать подлинные эмоции и их имитацию, способность определять причины и следствия эмоций [11, с. 81].

Говоря об эмоциональном интеллекте, стоит обратить внимание на то, что среди зарубежных и отечественных исследователей нет единства мнений относительно того, какие преимущества может иметь человек, обладающий таким видом интеллекта. По мысли Д. Гоулмана, такие люди социально активны, а их деятельность продуктивна; они успешны; их жизнь полна событийности; над ними не довлеют тревожные размышления; контактируя с окружающими, они придерживаются этических принципов [1, с. 79]. Те же, у кого эмоциональный интеллект развит в недостаточной мере, подвержены колебанию

настроения, что, в конечном счете, оказывает влияние на продуктивность деятельности [1, с. 64].

По убеждению И.Н. Андреевой, наличие эмоционального интеллекта позволяет личности быть более адаптивной к изменениям в социуме за счет умения контролировать внутренние импульсы [9, с. 42]. Группа американских психологов (С. Андерсон, Дж. В. Киаррочи, Ф.П. Дин), придерживаются убеждения, согласно которому наличие высокоразвитой способности интерпретировать эмоции окружающих, а также повышенная чувствительность к позитивным, а равно и негативным эмоциональным состояниям приводят к депрессиям [14]. Следовательно, в низкой эмоциональной чувствительности есть свои преимущества.

Н.П. Александрова уверена в том, что сам по себе эмоциональный интеллект не является «предсказателем успешности», хотя его наличие может стать тем самым трамплином, который необходим для достижения определенных результатов [2, с. 73]. Исходя из сказанного, очевидно: вне деятельности какие бы то ни было способности становятся невостребованными, а следовательно, «спящими».

Несмотря на существующие разногласия по данной проблеме, авторы большинства исследований, работающих по аналогичной с нами теме, считают, что умение управлять эмоциями является необходимым условием для успешной интеграции в социум. Стало быть, жизненно важно нарабатывать соответствующий навык.

Наиболее оптимальным периодом для развития эмоционального интеллекта является детство, на что указывают материалы исследований М.Н. Андерсон (2013), А.В. Добрина (2014), С.В. Ильиной (2009), А.К. Мазиной (2015), О.А. Ореховой (2007), О.Ю. Пискун (2015), И.Н. Розовой (2015) и др. В этих и иных работах отмечается, что способность распознавать свои чувства и управление ими формирует способ поведения, который приобретает для человека характер потребности. Другими словами, это привычка, и она может стать жизненно определяющей.

Научные исследования, проведенные в странах Европы и США, свидетельствуют об успешности работы в данном направлении [15, с. 75]. По данным исследователя В.К. Загвоздкина, ученики многих школ США изучают науку о том, как самостоятельно справиться с проблемами (self science), в рамках которой они практикуются грамотно разрешать всевозможные ситуации – реагировать на собственный и чужой гнев, жалость, стыд и проч. Занятия организуются в форме ролевых игр, бесед, обсуждений [16, с. 99].

Сходная мысль прослеживается в публикации «Эмоциональный интеллект», написанной нашим соотечественником Д.В. Люсиным совместно с американскими психологами Р.Д. Робертсом, Дж. Мэттьюсом и израильским психологом М. Зайднером. Они приводят пример успешно внедренных на Западе программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта у детей школьного возраста. Например, Walberg Zins, Greenberg et al., 2003, Weissberg. По словам авторов публикации, эти и другие программы дали положительные результаты, оказав «благотворное действие на психическое здоровье» детей: среди школьников уменьшилось частота проявления антисоциального поведения, они стали меньше курить и употреблять алкоголь [17, с. 21].

В России также разрабатывают свои образовательные программы. Например, К.В. Адушкиной описана программа по развитию эмоционального интеллекта детей в условиях дополнительного образования [18]; программа А.В. Дегтярёва ориентирована на подростков с отклоняющимся поведением [19]; содержание программы А.О. Куракиной позволяет проводить работу с детьми дошкольного возраста [20]. Данный список, безусловно, не окончательный.

Преимущество подобных программ заключается в том, что развитие эмоционального интеллекта охватывает все уровни деятельности человека – планирование взаимодействия, выбор собеседников для общения, характер взаимодействия. Множество программ, разработанных научными коллективами, имеется в свободном доступе (в сети Интернет), что позволяет использовать их возможности для дистанционного образования. Свою известность получили программы, направленные на развитие эмоционального интеллекта учащихся в рамках инклюзивного образования.

Завершая обсуждение темы, отметим, что на современном этапе развития общества эмоциональный интеллект становится важной личностной компетенцией, позволяющей человеку быть контактным, гибким, достаточно свободным в выражении собственного мнения, способным определять приоритеты и выбирать наиболее эффективные способы для достижения цели.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с анг. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
2. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н.П. Александрова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – с. 71 - 75.
3. Кишиков Р.В. Эмоциональный интеллект как предиктор коммуникативной компетентности менеджера / Р.В. Кишиков // Актуальные проблемы современной науки. 2013. № 4. – с. 102 - 106.
4. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч.- практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – с. 25 - 26.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учеб. пособие для студ. вузов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
6. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 176 с.
7. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся: учеб. пособ. для студ. вузов / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 140 с.
8. Карпов А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов, А.С. Петровская. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с.
9. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И.Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
10. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореферат дисс. … канд. психол. наук / Ю.В. Давыдова. – М., 2011. – 22 с.
11. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореферат дисс. … канд. психол. наук / И.Н. Мещерякова. – Курск, 2011. – 27 с.
12. Киселева Т.С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: автореферат дисс. … канд. психол. наук / Т.С. Киселева. – М., 2015. – 26 с.
13. Голубина Ю.Ю. Взаимосвязь между эмоциональной креативностью и эмоциональным интеллектом / Ю.Ю. Голубина // Педагогика и психология образования. – 2013. – № 1. – с. 80 - 87.
14. Ciarrochi J.V. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health / J.V. Ciarrochi, F.P. Dean, S. Anderson // Personality and Individual Differences. – 2002. V. 32. – P. 197 - 209.
15. Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования: коллективная монография / С.П. Дуванова [и др.]; под общ. ред. С.П. Дувановой. –

Воронеж: ВГПУ, 2013. – 148 с.

16. Загвоздкин В.К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания / В.К. Загвоздкин // Культурно-историческая психология. – 2008. № 2. – с. 97 - 103.

17. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. – 2004. № 4. Т. 1. – с. 3-26.

18. Адушкина А.К. Развитие эмоционального интеллекта подростков в условиях учреждения дополнительного образования средствами музыкальной терапии / А.К. Адушкина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – с. 47-51.

19. Дегтярёв А.В. Конструирование тренинговых программ по развитию эмоционального интеллекта у подростков с отклоняющимся поведением / А.В. Дегтярёв // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – с. 244 - 253.

20. Куракина А.О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников / А.О. Куракина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11(3). – с. 546 - 550.

УДК 159.942: 316.46.058

# ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ ФАКТОРОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЛИДЕРСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ

© 2016

**Лейсле Татьяна Викторовна,** кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента
**Ануфриева Ирина Юрьевна,** кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики, социологии труда и управления персоналом
*Алтайский государственный университет, Барнаул (Россия)*

**Аннотация.** В профессиональной компетентности руководителя можно выделить социально-психологическую компетентность. В широком смысле социально-психологическая компетентность представляет собой компетентность в сфере взаимоотношений с людьми. Социально-психологическая компетентность в общем, и эмоциональная компетентность в частности, во многом определяют успешность лидерства любого руководителя. Эмоциональная компетентность – это приобретенная способность, реализуемая в деятельности, составляющая систему знаний, умений, опыта в области понимания и управления эмоциями, позволяющая человеку успешно разрешать эмоциональные проблемы, а также быть эффективным в ситуациях социальных контактов. Уровень эмоциональной компетентности руководителя определяет особенности и качество взаимодействия людей в группе. Лидер должен уметь направлять эмоции людей в нужное направление: создавать благоприятный психологический климат, бороться с негативными настроениями и установками, а также контролировать собственные эмоции. Успешность лидера также зависит от его поведенческой гибкости, то есть способности менять свое поведение в зависимости от ситуации. Все это отдельные стороны эмоциональной компетентности. Уровень развития эмоциональной компетентности личности зависит от различных факторов. В статье излагаются результаты психологического исследования руководителей, в частности рассматривается влияние таких факторов как пол и возраст на отдельные аспекты эмоциональной компетентности и показатели лидерства руководителей.

**Ключевые слова:** социально-психологическая компетентность, эмоциональная компетентность руководителя, эмоциональный интеллект, лидерство, развитие эмоциональной компетентности, взаимодействие в группе, эффективность лидерства.

# IMPACT OF AGE AND GENGER FACTORS ON MANAGER'S EMOTIONAL COMPETENCE AND LEADERSHIP SKILLS

© 2016

**Leisle Tatiana Viktorovna**, candidate of economical science, associate professor of the chair of management
**Anufrieva Irina Yuryevna,** candidate of economical science, associate professor of the chair of economy, sociology of labor and human resource management
*Altai State University, Barnaul (Russia)*

**Abstract.** Social psychologic competence is a part of manager's professional competence. Broadly speaking, social psychologic competence is a competence in the field of personal interaction. Social psychologic competence in general, and emotional competence in particular in many ways define manager's effective leadership skills. Emotional competence is a learned skill performed practically; a set of skills, knowledge and experience in comprehension and emotion management used in effective emotional problem-solving and social interaction. Specification and quality of personal interaction in group is defined by level of manager's emotional competence. A leader must know how to direct people's emotions, create friendly environment, combat with negative emotions and affirmations, and control his / her own emotions. Leader's success also depends on his / her behavioral flexibility, i.e. ability to change behavior depending on the situation. All of these are different aspects of emotional competence. Level of personal emotional competence depends on various factors. The article views the results of psychological research among managers. In particular, the impact of age and gender factors on specific features of emotional competence and managers' leadership indexes is illustrated.

**Keywords:** social psychologic competence, manager's emotional competence, emotional intelligence, leadership, emotional competence development, group interaction, leadership effectiveness.

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

Профессиональная компетентность руководителя – многогранное образование. Оно включает самые различные компоненты: когнитивный, регулятивный, инструментальный, мотивационный и др. Помимо прочих аспектов компетентности руководителя можно выделить социально-психологический. Социально-психологическая компетентность определяет возможности руководителя по эффективному взаимодействию с людьми. Основой социально-психологической компетентности является эмоциональная компетентность.

Мы понимаем эмоциональную компетентность как приобретенную способность, реализуемую в деятельности, составляющую систему знаний, умений, опыта в области понимания и управления эмоциями, позволяющую человеку успешно разрешать эмоциональные проблемы, а также быть эффективным в ситуациях социальных контактов [1].

На качество деятельности, индивидуальную и групповую результативность влияет, прежде всего, умение руководителя управлять своим поведение и поведением других людей. Эту мысль подтверждают различные исследования в области психологии управления (Деркач А.А.[2], Дурманова И.В.[3], Жариков Е.С.[4], Зазыкин В.Г[5] и др.), что свидетельствует о научной и практической значимости изучения проблем эмоциональной компетентности руководителя.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.*

Исследование эмоциональной компетентности основано, прежде всего, на концепции эмоционального интеллекта. Основные зарубежные исследователи эмоционального интеллекта – Дж. Майер, П. Сэловей [6] и др. Исследованиями эмоциональной компетентности занимались Д. Гоулман [7,8] и др. Современные российские исследователи в области эмоционального интеллекта – Люсин Д.В. [9], Белоконь О.В. [10]. Изучает роль эмоционального интеллекта в деятельности руководителя Петровская А.С. [11]. Исследованиями эмоциональной компетентности и ее оценки занимается Юсупова Г.В. [12]. Вместе с тем, российский опыт изучения эмоциональной компетентности руководителя достаточно ограничен, в связи с этим определяется актуальность и новизна нашего исследования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Нами ранее уже рассматривались различные аспекты эмоциональной компетентности и их взаимосвязь с показателями лидерства, типами организаций в которых работают руководители и т.д. [13, 14, 15, 16].

Цель данного исследования – определить взаимосвязь возрастных и гендерных факторов с эмоциональной компетентностью и лидерством руководителей. Достижение поставленной цели поможет в определенной мере прогнозировать успешность социально-психологической составляющей деятельности руководителя, выявить особенности его мотивационной сферы, определить аспекты, которые могут вносить проблемы в коммуникации.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Выборку опрашиваемых составили перспективные руководители среднего звена различных сфер деятельности г. Барнаула, ориентированные на продвижение по службе.

Основные характеристики выборки:

- численность – 54 человека;
- особенности деятельности респондентов – руководители среднего звена;
- пол: мужчины (59,3%), женщины (40,7%);
- возраст – от 28 до 60 лет (средний возраст составил 36,1±2,15 лет).

В процессе психологического исследования мы использовали следующие методики:

- опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Люсин Д.В.);
- методику оценки эмоционального интеллекта (Н. Холл);
- методику «Помехи в установлении контакта с партнером при помощи эмоций» (Бойко В.В.);
- методику «Диагностика уровня эмпатии» (Юсупов И.М.);
- опросник для измерения эмоциональной компетентности (Юсупова Г.В.);
- методику «Самооценка стиля управления» (Аграшенков А.В.);
- методику «Кто Вы: ведущий или ведомый» (на склонность к лидерству) (Щекин Г.В.);
- методику «Эффективность лидерства» (Немов Р.С.).

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

1. Взаимосвязь между показателями эмоциональной компетентности и возрастом.

Возраст руководителя отрицательно взаимосвязан с выраженностью такой помехи в установлении контакта, как доминирование негативных эмоций (r=-0,313, p=0,021) и положительно – с нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе (r=0,283, p=0,038). Таким образом, чем старше руководитель, тем менее для него свойственно доминирование негативных эмоций при контактах с другими людьми, то есть человек приходит к пониманию того, что негативные эмоции осложняют процесс общения с другими людьми. Чем старше руководитель, тем более для него характерно нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе как эмоциональная помеха при установлении контактов. Возможно, с возрастом человек в большей степени погружается в собственные проблемы, с трудом заводит новые знакомства. Степень эмоциональной близости с людьми при установлении контактов является достаточно низкой.

2. Проверка различий в показателях эмоциональной компетентности у мужчин и женщин.

Достоверные различия между мужчинами и женщинами обнаружены по шкале «Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» (U=200,5, p=0,005). Данные говорят о том, что женщины в большей степени, чем мужчины, склонны сближаться с людьми на эмоциональной основе, и что этот фактор в меньшей степени для них является помехой в установлении контактов. В основном это связано с тем, что женщины более эмоциональны, чем мужчины. Вместе с тем в обществе считается, что мужчины должны быть эмоционально более сдержаны. Возможно, вследствие этого получились выявленные нами различия.

Различия на уровне статистической тенденции выявлены для шкал «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (U=250,5, p=0,074) и «Умение управлять эмоциями» (U=256, p=0,091). У мужчин больше, чем у женщин, развиты компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта (понимание и управление своими эмоциями). Как уже было сказано, женщины являясь более эмоциональными, в большей степени ориентированы на внешние аспекты эмоционального интеллекта, тогда как мужчины, как более сдержанные в эмоциональном плане, ориентированы на внутриличностные аспекты эмоционального интеллекта. Выявленная тенденция подтверждает выдвинутую нами гипотезу о наличии таких различий между полами.

Средние значения для данных шкал для мужчин и женщин приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения показателей эмоциональной компетентности, статистически значимо различающиеся у мужчин и женщин

| Пол | Среднее значение | Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе | Внутриличностный эмоциональный интеллект | Управление эмоциями |
|---|---|---|---|---|
| Мужчины | Среднее | 1,88 | 47,41 | 47,91 |
| | Стд.Отклонение | 0,98 | 11,54 | 8,30 |
| Женщины | Среднее | 1,18 | 44,45 | 44,18 |
| | Стд.Отклонение | 0,91 | 8,88 | 7,13 |

3. Проверка различий в показателях лидерства в зависимости от возраста.

Из всех рассматриваемых шкал, связанных с лидерством (авторитарный стиль управления, демократический стиль управления, либеральный стиль управления, склонность к лидерству, эффективность лидерства), в результате корреляционного анализа была выявлена одна взаимосвязь с возрастом опрашиваемых. Возраст руководителя отрицательно взаимосвязан со склонностью к лидерству (r= -0,383; p= 0.004). Это говорит о том, что чем выше возраст руководителя, тем в меньшей степени у него проявляется такое качество как склонность к лидерству.

4. Проверка различий в показателях лидерства и руководства у мужчин и женщин.

Различия на уровне статистической тенденции выявлены для шкалы «Склонность к лидерству» (U=247, p=0,062).

Для мужчин более чем для женщин характерна склонность к лидерству. Гендерные стереотипы в большей степени связывают лидерство с проявлением мужских черт характера. В обществе от мужчин более, чем от женщин, ожидается проявление склонности к лидерству.

Средние значения данной шкалы для мужчин и женщин приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Средние значения показателей лидерства и руководства, статистически значимо различающиеся у мужчин и женщин

| Пол | Показатель | Склонность к лидерству |
|---|---|---|
| Мужчины | Среднее | 36,25 |
| | Стд.Отклонение | 11,50 |
| Женщины | Среднее | 30,00 |
| | Стд.Отклонение | 12,54 |

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Следует иметь в виду, что доминирование негативных эмоций в общении, как помеха в установлении контактов, с возрастом несколько уменьшается. Поэтому в организационной ситуации, когда требуется решить вопрос без использования негативного эмоционального настроя, с большей вероятностью с этим справится бо-

лее зрелый руководитель.

2. С возрастом в большей степени проявляется такая помеха в общении как нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе. Следовательно, если организационная ситуация требует установить более близкий эмоциональный контакт, то скорее всего с этим лучше справится более молодой руководитель.

3. Учитывая гендерный аспект, с той же ситуацией, которая названа в предыдущем пункте, лучше справится женщина, так как мужчины в меньшей степени склонны сближаться с людьми на эмоциональной основе.

4. Вместе с тем, если организационная ситуация требует консолидации власти и управления эмоциями, как своими, так и подчиненных, то с этой задачей скорее всего лучше справятся мужчины, так как показатели «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями» по результатам данного исследования у мужчин оказались несколько выше.

5. С возрастом у руководителей меньше проявляется склонность к лидерству. Следовательно, если организационная ситуация требует проявления амбициозности, стремления проявить себя как лидера, то с этим лучше справится более молодой руководитель. Рассматривая этот вопрос в гендерном аспекте, следует отметить, что стремление к лидерству будет больше проявляться у мужчин, нежели у женщин.

Полученные данные достаточно интересны с научной и практической точки зрения. Зная статистически значимые половозрастные особенности эмоциональной компетентности работников, руководителям можно принимать более обоснованные решения, учитывающие специфику организационной ситуации и приносящие в итоге лучшие результаты. Вместе с тем, конечно же, следует учитывать, что в каждом отдельном случае могут встретиться лица с совершенно иными показателями эмоциональной компетентности и лидерства, нежели выявленные в результате нашего исследования, которое имеет статистическую значимость, но не стопроцентную вероятность. Следовательно, использовать результаты исследования, оправдывая возрастную или половую дискриминацию не допустимо.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении связаны с проведением более широких исследований лидеров при продвижении по служебной лестнице и эффективности их деятельности [17], охватом большего количества опрошенных с целью дополнительной верификации полученных результатов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Лейсле Т.В. Эмоциональная компетентность руководителя как фактор успешного лидерства. Барнаул: Изд-во алт. ун-та, 2014. 108 с.

2. Деркач Л.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000. 148 с.

3. Дурманова И.В. Развитие социально-психологической профессиональной компетентности руководителей среднего звена на основе формирования образа успешного руководителя: Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. Тюмень, 2006. 22 с.

4. Жариков Е.С. Психология управления. Книга для руководителя и менеджера по персоналу. М.: МЦФЭР, 2002. 512 с.

5. Зазыкин В.Г., Карпенко А.С. Психологическая компетентность руководителя. М.: Дело, 2006. 287 с.

6. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence: Intelligence, Vol. 17, 1993

7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 560 с.

8. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Пер. с англ. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир ВТК, 2010. 476 с.

9. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные [Электронный ресурс] http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ_2009/lusin_social_IQ_2009.pdf

10. Белоконь О.В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством: Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук [Электронный ресурс], 2008, Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/content/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-i-sotsialnogo-intellekta-s-liderstvom#ixzz2JjtBeERa

11. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: Рукопись диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. Ярославль, 2007. 185 с.

12. Юсупова Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: Рукопись диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. Казань, 2009. 190 с.

13. Лейсле Т.В. Исследование эмоциональной компетентности руководителей и особенностей их лидерского поведения // Человек и управление: материалы XVII региональной научно-практической конференции / под ред. А.Н. Мельникова. Барнаул: АЗБУКА, 2013. С. 236-243

14. Лейсле Т.В. Развитие эмоциональной компетентности руководителя как фактор успешного лидерства // Управление современной организацией: опыт, проблемы и перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции, июнь 2014 г. / по ред. О.В. Кожевиной. Барнаул: АЗБУКА, 2014. С. 350-356

15. Ананьев И.И., Лейсле Т.В. Исследование различий руководителей по показателям лидерства и эмоциональной компетентности // Человек и государство: материалы XVIII международной научно-практической конференции / под ред. А.Н. Мельникова. Барнаул: ИП Колмогоров И.А. (изд-во Концепт»), 2014. С. 215-222

16. Высоцкая О.А., Лейсле Т.В. Развитие лидерских качеств руководителя как фактор повышения эффективности организации // Вестник алтайской науки. 2015. № 3-4. С.175-179

17. Ануфриева И.Ю. Самомаркетинг личности как основа управления карьерными ресурсами молодых специалистов: Будущее управление персоналом: позиция молодых: сборник научных статей по материалам межвузовской научно-практической конференции / под ред. Т.Г. Строителевой. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2015. С. 62-66.

УДК 159.922.8: 347.157

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

© 2016

**Миронов Андрей Валерьевич**, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
**Конюченко Анжелика Вадимовна**, специалист по учебной и методической работе,
Институт дополнительного образования
*Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск (Россия)*

**Аннотация.** Состояние и тенденции правонарушений несовершеннолетних – один из важнейших индикаторов нравственного здоровья и положения подрастающего поколения в обществе. Под правонарушением понимается поведение человека, которое противоречит юридическим нормам и наносит вред общественным отношениям. В статье анализируются психологические причины правонарушений, совершаемых несовершеннолетними. Противоправное поведение подростков связано как с общесоциальными проблемами, так и с проблемами формирования личности, носящими глубоко индивидуальный характер. На основе анализа зарубежного и отечественного опыта установлено, что при вынесении приговора несовершеннолетнему обязательно учитываются особенности его личности и условия социализации. В составляющей причинности правонарушений особое место выделяется социально-психологическим факторам преступного поведения. Они связаны с закономерностями правонарушений и противоправной деятельности людей, которые обусловлены их включением в социальные группы и общности. Спорным на сегодняшний день остается вопрос о наследственной предрасположенности к совершению противоправных действий. Наличие определенной генетической программы можно рассматривать как предпосылку к делинквентному поведению, но решающую роль будет играть социальная среда, в которую попадает ребенок. Содержание статьи так же раскрывает основные направления профилактической работы для предупреждения и предотвращения правонарушений несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** правонарушение, несовершеннолетний, психологические особенности подросткового возраста, девиантное поведение, правовая культура.

# PSYCHOLOGICAL REASONS OF JUVENILE DELINQUENCY

© 2016

**Mironov Andrey Valeriyevich**, candidate of psychological science,
Department of Pedagogical and Psychological studies, associate professor
**Konyuchenko Anzhelika Vadimovna**, assistant for academic affairs,
Institute of Supplementary Education
*Yugra State University, Khanty-Mansiysk (Russia)*

**Abstract.** Status and trends of juvenile delinquency are one the most significant indicators of moral health and position of younger generation in society. The delinquency is understood as a human behavior which contradicts legal laws and ruins social relations. The article analyzes psychological reasons of delinquency committed by juvenile offenders. Unlawful conduct of teenagers is attributed to both general social challenges and personality formation of a deep-rooted individual nature. On the basis of analysis of the foreign and domestic experience it has been determined that when delivering a sentence to a juvenile offender their personality characteristics and socialization circumstances are taken into account. Social and psychological factors of criminal behavior hold a special place as a partial reason for delinquency. They are associated with consistent patterns of delinquency and human unlawful conduct which are conditioned by inclusion them into social groups and communities. Nowadays a matter of debate is an inherited predisposition for committing unlawful acts. The inheritance of a particular genetic program might be considered as a prerequisite for delinquent behavior but a crucial role is given to a social environment where a child belongs. The contents of the article also reveal basic ways for taking preventive measures against juvenile delinquency.

**Keywords:** delinquency, juvenile, psychological peculiarities of adolescence, deviant behavior, legal culture.

Сегодня актуально говорить о высоком уровне правонарушений в мире, а также конкретно в нашей стране. Особое опасение вызывает увеличение в последние годы численности несовершеннолетних правонарушителей, данная тенденция является важнейшим индикатором нравственного здоровья подрастающего поколения, поэтому требует к себе самого серьезного внимания со стороны государственных и общественных организаций.

Когда речь идет о правонарушениях, имеется ввиду поступок человека или группы людей, который является опасным для общества. И наиболее приемлемым для понимания считается образ правонарушителя, достигшего зрелого возраста. Однако сегодня все большее распространение получает несовершеннолетняя преступность, противоправные действия, совершенные лицами, не достигшими на момент совершения противоправного деяния восемнадцатилетнего возраста. Так, согласно исследованиям В.В. Лунеева, чаще всего правонарушения осуществляются группой в возрасте 25-29 лет, за ней следуют 18-24-летние, затем 14-17-лет, и только потом – лица старше 30 лет [1]. Другие авторы, которые занимаются изучением особенностей личности преступника, делают заключение, что наиболее часто противоправные действия совершаются лицами в возрасте 16-29 лет, далее следует группа 30-39 лет и наименьшую долю среди преступников составляют лица старше 60 лет, что можно объяснить психологическими и физиологическими особенностями данного возраста [2].

При этом, согласно данным исследования А.С. Михлина (Таблица 1), большинство осужденных в местах лишения свободы составляют лица в возрасте 20-49 лет [3]. Эти результаты можно объяснить тем, что несовершеннолетние правонарушители за совершение противоправного действия получают иное наказание. Однако так было не всегда, так, в 1649 году, во время правления царя Алексея Романова в законодательстве указывалось, что все равны перед законом, как дети, так и старики. В последующие годы государство установило, что субъектом преступления признается лицо не моложе семи лет [4]. Таким образом зарождались смягчающие обстоятельства для несовершеннолетних правонарушителей в нашей стране.

Таблица 1 - Распределение осужденных по возрасту

| Возраст | 14-15 лет | 16-14 лет | 18-19 лет | 20-29 лет | 30-39 лет | 40-49 лет | 50-59 лет | 60 лет и старше |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Доля осужденных в % | 1,1 | 2,2 | 5,3 | 43,5 | 27,1 | 15,9 | 4,2 | 0,7 |

Позже, с появлением международных конгрессов, правонарушения несовершеннолетних стали рассматриваться и обсуждаться представителями разных стран. Так, проблема выбора наказаний для детей и подростков, совершивших правонарушение, рассматривалась на международных пенитенциарных конгрессах. На собра-

нии комиссии в Лондоне (1878г.) в резолюции конгресса отмечалось, что в отношении несовершеннолетних правонарушителей первостепенной должна быть мысль не столько о наказании, сколько о воспитании [5].

И сегодня к данной категории правонарушителей предъявляются особенные требования: относительно меньшая строгость мер наказания (максимальный срок лишения свободы до 10 лет); также, вместо наказаний к несовершеннолетним могут быть применены меры воспитательного воздействия. Так, Судья верховного Суда Республики Башкортостан З.Р. Абземилова отмечает, что первой целью при работе с несовершеннолетним правонарушителем является не «наказать и оградить общество», а обеспечить благополучие самого несовершеннолетнего [6]. Солидарны с этим мнением В.М. Лебедев и Т.Я. Хабриева, они отмечают, что назрела необходимость в смене парадигмы реагирования на правонарушающее поведение несовершеннолетних: “от наказания к защите интересов личности ребенка, воспитанию и социализации” [5, С. 625].

Как отмечают зарубежные исследователи Ф. Райс и К. Долджин, “… в большинстве случаев их судят в специальных судах по делам несовершеннолетних, и судьи всегда стараются выносить как можно более мягкий приговор” [7, С. 734]. Отечественные исследователи также говорят о ряде принципов, основанных на международных правовых стандартах и нормах, которыми следует руководствоваться при проведении мероприятий по правосудию детей, один из них звучит следующим образом: “применение лишения детей свободы лишь в качестве крайней меры и на кратчайший соответствующий период времени” [8, С. 27]. Также при вынесении приговора обязательно должны учитываться следующие обстоятельства: возраст несовершеннолетнего; уровень психического развития и иные особенности его личности; условия жизни и воспитания несовершеннолетнего; влияние на несовершеннолетнего старших по возрасту лиц [9].

Однако, от этого количество правонарушений, совершенных несовершеннолетними, не уменьшается, а даже наоборот, увеличивается. Причины этого явления стали предметом исследований, как зарубежных (Ф. Райс, К. Долджин), так и отечественных авторов (В.В. Лунеев, В.В. Нагаев, М. Камбиева, М.С. Головина, П.Д. Павленок и М.Я. Руднева).

Так, В.В. Лунеев в своём труде «Курс российской и мировой криминологии» пишет, что подростки в связи с малым жизненным опытом и, зачастую, с отсутствием устойчивых положительных ориентаций при попадании в сложную жизненную ситуацию гораздо чаще, чем люди зрелого возраста, совершают правонарушения [1]. Таким образом, подросток совершает противоправное действие в связи с особенностями своего возраста и недостаточным опытом.

Более конкретизировано рассуждает на эту тему В.В. Нагаев, говоря о том, что к совершению противоправного действия несовершеннолетнего “…приводят процессы нарушения ценности и образов морали и традиций; снижение у личности ощущения контроля над собой и своим поведением со стороны закона, содержательное изменение системы потребностей всех уровней (материальных, социальных, духовных)…” [10, С. 7]. То есть потеря моральных ориентиров и ощущения контроля порождает кризисное состояние опасности у подростков. В этом случае идет обесценивание того, что создавалось и передавалось культурой, а именно надежные прежде формы поведения, способы объяснения необходимости и цели деятельности. На их место приходят новые системы ценностей, целей, потребностей, и соответственно новые пути их достижения, что, в свою очередь, обусловливает новые формы поведения.

К похожим выводам приходит М.С. Головина, отмечая то, что для несовершеннолетних правонарушителей характерно наличие деформаций в таких сферах, как ценностно-мотивационная, эмоционально-волевая, деятельностно-поведенческая, личностная. При этом, как отмечает автор, в первую очередь у них не сформированы нравственные ценности, деформированы духовные потребности, несформированная волевая сфера. Вследствие чего они и идут на совершение противоправных действий [11].

М. Камбиева объясняет причинность правонарушений несовершеннолетних путем рассмотрения влияния на ее формирование социальных факторов, которые разделены на две группы: макросоциальные и микросоциальные. К первым можно отнести:

- низкий уровень жизни и резкий контраст распределения доходов (детям и подросткам из неблагополучных семей приходится совершать правонарушения, чтобы выжить и прокормить семью);
- недостатки в развитии досуговой системы;
- недостатки учебно-воспитательной работы учебных заведений;
- недостатки в организации трудоустройства несовершеннолетних;
- проникновение в среду несовершеннолетних стереотипов поведения, несовместимых с общественными ценностями.

В микросоциальных факторах М. Камбиева сделала акцент на одной причине – отрицательное влияние семьи [4].

П.Д. Павленок и М.Я. Руднева перечисляют следующие причины: возрастные особенности, педагогическая и нравственная запущенность, проблемы в семье, склонность к девиантному поведению, подчинение взрослым преступникам, низкая правовая культура, противодействие воспитанию, отсутствие у несовершеннолетних определенных жизненных планов. Таким образом, авторы, объединив множество исследований, включили проблемы, предложенные исследователями, рассмотренные выше, и добавили другие, одна из них это склонность к девиантному поведению а так же низкая правовая культура [12].

Безусловно, последнее является проблемой современного общества, так как большинство правонарушителей всех возрастов имеют низкую правовую культуру. Если говорить о склонности несовершеннолетнего к девиантному поведению, то следует обратиться к вопросу о биологических причинах правонарушений. Так, в начале 60-х годов XX века Ж. Пинатель писал, что антропологическая теория утвердила существование наследственной предрасположенности к совершению противоправных действий. В отечественной же криминологии отрицался биосоциальный подход, т.е. объяснение противоправных действий биопсихологическими особенностями виновных. Позднее, Д.Н. Беляев пришел к выводу, что наличие генетической программы не означает, что человек обязательно будет совершать противоправные действия, так как для этого необходимы соответствующие условия среды, жизненные условия [13]. Однако, несовершеннолетние, имеющие склонность к девиантному поведению, больше подвержены влиянию окружающей среды, таким образом, и как следствие, имеют большую вероятность совершения противоправного действия.

В целом же, подводя итоги рассуждений отечественных исследователей в области правонарушений несовершеннолетних, можно сделать следующий вывод: в связи с недостатком жизненного опыта и отсутствием устойчивых положительных установок, несовершеннолетний может потерять образ морали и традиций, так как в сложной спорной ситуации он выбирает отказ от общепринятых норм. Вследствие недостатка опыта и возрастных особенностей, ему сложно спрогнозировать, к каким итогам это может привести. Помимо этого, конкретными причинами могут выступать недостатки в учебно-воспитательной работе, организации трудоустройства несовершеннолетнего, организации досуга, а

так же негативное влияние в семье.

Зарубежные исследователи подошли к этому вопросу иначе и классифицировали причины правонарушений несовершеннолетних следующим образом: 1.социальные причины; 2.межличностные причины; 3.личностные причины.

Среди социальных причин были выделены следующие: бедность, проживание в высококриминальном районе, доступность наркотиков, наличие насилия в средствах массовой информации, резкие социальные изменения и пр. К межличностным причинам были отнесены: обстановка и психологическая атмосфера в семье, влияние сверстников; личностные причины включают черты характера человека, генетическую предрасположенность к антисоциальному поведению [6].

Существует множество других классификаций причин правонарушений несовершеннолетних, всех их объединяет одно – выделение психологических особенностей данного возраста. Как правило, подросток имеет неустойчивую психику и особенно нуждается в защите и признании, в удовлетворении психологических нужд. Зачастую они отвергают ценности общества, выдвигают протест против взрослых, что приводит к формированию стремления у подростка к объединению в различные неформальные группировки, где, как им кажется, они найдут понимание. Наряду с этим, согласно данным статистики, несовершеннолетние правонарушители чаще вступают в преступные группировки, чем взрослые. Так, в Российской Федерации взрослых преступников, состоящих в преступных группировках 20,7%; несовершеннолетних 60,9% [9].

При этом девушки реже вступают в подобные объединения, и чаще всего играют роль сексуального партнера для всех членов группы. Так, согласно данным исследователей, в нашей стране 72% преступных группировок несовершеннолетних являются мужскими, 18% смешанные, как правило, с одной девушкой (для удовлетворения сексуальной функции) и только 10% женских объединений [14]. В США же около 25% уличных банд составляют девушки, что американские психологи объясняют тем, что девушки таким способом реализуют потребность в общении [6]. И все же, мужских преступных группировок несовершеннолетних правонарушителей больше. Это можно объяснить тем, что в связи с психологическими особенностями девушек, и феминностью, предписываемой обществом, девушки реже совершают противоправные действия, соответственно их процент меньше и в преступных группировках.

Впрочем, если говорить вообще о разделении несовершеннолетних правонарушителей по половому признаку, стоит отметить, что согласно данным статистики, в Российской Федерации несовершеннолетние девочки, совершившие противоправное деяние, составляют 8,6 % всех правонарушителей [5], в США – 25% [6]. И если сегодня для девушек и юношей, совершивших противоправное действие, предусматривается одинаковое наказание, то ранее, на собрании международного пенитенциарного конгресса в Санкт-Петербурге (1890 г.), было решено, что помещен в карательные учреждения может быть только юноша в возрасте от 14 до 18 лет [16]. Это можно было объяснить тем, что процент несовершеннолетних правонарушителей женского пола был мал, при этом, к правонарушителям конгресс относил и бродяг, нищих, попрошаек, поэтому многие девочки не совершали как такового правонарушения, не стоит забывать и о характеристиках, предписываемых издавна девочкам и женщинам, их считали и считают слабым полом, нуждающимся в защите.

Также несовершеннолетние правонарушители характеризуется тем, что большинство из них являются беспризорными или безнадзорными. Таким образом, одной из глобальных профилактических мер противоправных действий подростков является ликвидация детской и подростковой безнадзорности и беспризорности. Для предупреждения и предотвращения правонарушений несовершеннолетних, исследователи предлагают несколько направлений: улучшение учебно-воспитательной работы учебных заведений; организационно-правовая профилактика (знание своих прав и обязанностей перед законом); психолого-педагогическая профилактика («вытеснение» из неблагополучных семей, изучение обучающихся и выявление лиц, с повышенным криминальным риском и т.д.) [13]. При этом важно использовать мультифакторный подход, то есть должны взаимодействовать различные структуры. Так, Н.В. Зюзина говорит о важности межсистемных связей между субъектами социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями, перечисляя основные из них: министерство образования и основные учреждения, относящиеся к нему; министерство юстиции и учреждения, относящиеся к нему; комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав; министерство внутренних дел и учреждения, относящиеся к нему; общественные организации; министерство здравоохранения и учреждения, относящиеся к нему; министерство социальной защиты и учреждения, относящиеся к нему; министерство спорта и учреждения относящиеся к нему; центр занятости населения; церковь; министерство культуры и учреждения, относящиеся к нему [17]. Е.И. Холостова так же упоминает о многоуровневом подходе и важности взаимодействия различных учреждений для наиболее эффективной организации профилактики правонарушений несовершеннолетних [18]. Автор уточняет, что главными компонентами должны стать: создание единого информационного и реабилитационного поля при работе специалистов различных ведомств с семьей и детьми; согласованность их действий, общее понимание целей; развитие системы учреждений социального обслуживания семьи и детей; использование различных моделей профилактики дезадаптации детей и подростков; совершенствование деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав [19].

Итак, сегодня все большее распространение получают противоправные действия несовершеннолетних, которые вредят общественным отношениям. Причин этого социального явления выделяется множество, основная из которых – психологические особенности данного возраста. Также, на формирование антисоциального поведения подростков могут оказывать влияние семья, друзья, соседи. Так, при отсутствии психологической поддержки близких, несовершеннолетний ищет понимания в криминальных группировках, что провоцирует совершение противоправных действий. Поэтому одной из основных направлений политики Российской федерации является профилактика преступности в целом, а так же специфическое направление работы с несовершеннолетними с целью предотвращения противоправных действий детей и подростков.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Лунеев В.В. Курс мировой и российской криминологии: в 2 Т. – Москва: Изд-во Юрайт, 2011. – Т. 1 – 1003 с.
2. Антонян Ю.М. Личность преступника: криминолого-психологическое исследование: монография. – Москва: Норма, 2015. – 368 с.
3. Характеристика осужденных к лишению свободы. По материалам специальной переписи 1999 г.: в 2 Т. / под ред. А. С. Михлина. – Москва: Юриспруденция, 2001. – 464 с.
4. Камбиева М. Факторы, влияющие на формирование противоправного поведения подростков // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 845-847.
5. Лебедев В.М. Правосудие в современном мире: монография. – Москва: Норма, 2014. – 720 с.
6. Абземилова З.Р. О целях наказания несовершеннолетних // Вопросы ювенальной юстиции. – 2006. – № 3. – С. 29-32

7. Райс Ф. Психология подросткового возраста. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 816 с.
8. Холостова Е.И. Зарубежный опыт социальной работы: учебное пособие. – Москва: Дашков и К, 2013. – 368 с.
9. Левченко О.В. Правовые основы производства по уголовным делам в отношении несовершеннолетних: монография. – Москва: НИЦ Инфра-М, 2013. – 125 с.
10. Нагаев В.В. Ювенальная юстиция. Социальные проблемы: учебное пособие для студентов вузов. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2011. – 255 с.
11. Головина М.С. Аксиологический подход в формировании ценностных ориентаций подростков, осужденных к наказанию без лишения свободы // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С. 159-163.
12. Павленок П.Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения: учеб. пособие. – Москва: НИЦ Инфра-М, 2014. – 185 с.
13. Личность организованного преступника: криминологическое исследование: монография. – Москва: Норма, 2013. – 368 с.
14. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. – Москва: Ось-89, 2001. – 704 с.
15. Глинский Я.И. Преступность несовершеннолетних в России // Неволя. – 2005. – №3. – С. 34-47
16. Беляева Л.И. Международные пенитенциарные конгрессы и развитие учения о воспитании несовершеннолетних правонарушителей // Вестник Института: преступление, наказание, исправление. – 2012. – №17. – С. 69-81.
17. Зюзина Н.В. Субъекты социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями в Республике Мордовия // Вестник Мордовского университета. – 2013. – №1. – С. 111-115.
18. Холостова Е.И. Семейное воспитание и социальная работа: учебное пособие. – Москва: Дашков и К, 2013. – 292 с.
19. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптивными детьми: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Дашков и К, 2012. – 272 с.

УДК 159.9:316+378.0

# ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ НА ВЫБОР ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА

© 2016

**Моторная Светлана Евгеньевна**, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии и педагогики
*Севастопольский государственный университет, Севастополь, (Россия)*

**Аннотация.** Сложные и напряжённые процессы, которые происходят в современном мире, являются следствием и результатом поведения людей в обществе и отражают особенности сформированности их сознания и мировоззрения посредством образования и культуры. Демографический взрыв порождает сегодня многочисленные контакты, рассогласование мнений, и, как следствие, конфликтные взаимодействия. Важен поиск путей, средств которые бы приводили к гармоничному сотрудничеству и взаимопониманию между людьми. Поэтому мы анализируем аспекты влияния уровня культуры на выбор поведения в конфликте современного выпускника университета, что и составило цель нашего исследования. Результаты теоретического исследования позволили сделать вывод о том, что уровень культуры в значительной мере определяется и зависит от уровня образованности, а успех в профессиональной деятельности – от умения общаться и вести конструктивный диалог с партнёром и правильно выбирать стратегию поведения в конфликте. Применение модели эволюционного конуса на современной стадии развития человеческого общества проявляет всё разнообразие стратегий поведения, выделяемых К. Томасом. Исследование установило, что для эволюционных изменений в развитии человечеству необходимо поднимать свой культурный уровень, который изменит его сознание, обеспечит переход к коллективному сознательному и выбору стратегии поведения – «сотрудничество». Экспериментальные исследования позволили специальным образом сформировать образовательное пространство и разработать систему педагогического воздействия и технологии для поднятия культурного уровня обучаемых так, чтобы их выбор поведения в конфликте смещался от соперничества к сотрудничеству.

**Ключевые слова:** культура, выбор поведения в конфликте, эволюционное развитие общества, коллективное сознательное, сотрудничество, студент, университет.

# INVESTIGATION OF CULTURE INFLUENCE ON THE CHOICE OF BEHAVIOR IN CONFLICT OF HIGH SCHOOL GRADUATE

© 2016

**Motornaya Svetlana Evgenievna,** doctor psychological science, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department «General and Applied Psychology and Pedagogy»
*Sevastopol State University, Sevastopol (Russia)*

**Abstract**. Complex and intense processes that are happening in the world today are the result of the behavior of people in society and reflect the peculiarities of formation of consciousness and ideology through education and culture. The population explosion today generates numerous contacts, disagreement of opinions, and as a result, the conflict interaction. What is important is to find ways of means that would lead to harmonious cooperation and mutual understanding between people. Therefore, we analyze aspects of culture influence on the choice of behavior in conflict of high school graduate. The results of theoretical investigation have concluded that the level of culture is largely determined and depends on the level of education, and professional success – the ability to communicate and engage in constructive dialogue with a partner and to choose the right strategy in this conflict. At the present stage of development of human society application of the evolution cone model shows the diversity of behavior strategies, allocated K. Thomas. The investigation found that evolutionary changes in the development of mankind must raise their cultural level, will change his mind, to ensure the transition to collective and conscious choice of behavior strategies – “cooperation”. Experimental investigation allowed us to form in a special way educational space and to develop a system of pedagogical influence and technology to raise the cultural level of students so that their choice of behavior in the conflict shifted from rivalry to cooperation.

**Keywords**: culture, choice of behavior in the conflict, the evolutionary development of society, the collective conscious, cooperation, student, University.

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.* Одним из важнейших условий овладения профессией является наличие профессиональных знаний, умений и навыков. Вместе с тем в современном обществе, где контакты между людьми становятся всё более интенсивными, языковое общение и правильное поведение в конфликте определяет стабильность человеческих взаимоотношений. Профессиональные знания, умения и навыки человека вместе с его личными духовными и коммуникативными качествами обеспечивают стабильность в профессиональной деятельности. Индивид, проходящий процесс социализации, формирования личности должен активно трудиться, участвовать в жизни общества, осуществлять социальную, трудовую, познавательную активность, проявлять активную жизненную позицию, инициативность, лидерские качества и, наконец, активно стремиться в течение всей жизни познавать тайны Вселенной, а познав, использовать их на благо человечества.

Такие требования современности к социализации ещё раз подтверждают, что эволюция каждого человека зиждется на культуре. Сегодня же ей уделяется мало внимания, поэтому увеличивается жестокость, растут взаимная ненависть и непонимание. По нашему мнению, не вырастая в культуре, как на солнце, человеческая жизнь теряет своё основание и свой смысл. Человек, обладающий истинной культурой, может в дальнейшем рассчитывать на продвижение в профессиональной деятельности, потому что, выбирая путь конструктивных отношений в общении, является творцом и воплотителем своих высочайших и прекраснейших мыслей и стремлений. Именно культура, являясь синтезом и человеческих ценностей, норм, языка и символов, помогает изменить сознание личности в эволюционном направлении, помочь человеку в разрешении сложных жизненных ситуаций вообще, и в конфликтных ситуациях в частности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Научные работы, посвящённые культуре, представлены в трудах значительного количества авторов: культура на протяжении столетий была предметом активного обсуждения учёных. Анализ форм человеческой деятельности в их развитии в культурном пространстве разных народов, во взаимодействии культур, порождение культурно-исторических типов, были выполнены Н. Данилевским в работе «Россия и Европа» [1]. Вопросы изменения стиля культуры представлены О. Шпенглером в его исследова-

нии «Закат Европы» [2], судьбы цивилизации и проблема прогресса – А. Тойнби в его труде «Постижение истории» [3]. Особое место в создании теоретических представлений о развитии культуры, её эволюции занимает уникальный труд П. Сорокина «Человек. Цивилизация. Общество» [4]. Стремление к объяснению явлений, происходящих в культуре, переосмысление существующих идей культурного развития стало причиной появления работ с новыми теоретическими подходами к истории культуры. Это труды М. Кагана, Р. Абдеева, А. Ахиезера, Ю. Яковца и др. Отметим, что М. Каган в своей работе «Философия культуры» [5] рассматривает культуру как саморазвивающуюся систему. Он считает, что потенциал для изменения заложен в самой культуре через потребность и способность человека самостоятельно, т.е. с помощью разума, а не только по инстинктивной программе, определять цели и средства своей деятельности. Главным при этом является творчество, которое пробуждает, как считает учёный, нравственно-этическую сферу и духовность человека. Формой человечности считает культуру В.П. Большаков [6].

Современный исследователь А.С. Кармин анализирует многообразие культурных сценариев деятельности, среди которых выделяет культуру мышления, культуру общения, культуру труда, культуру игры, культуру досуга и культуру учёбы [7]. Роль культуры в развитии нравственно-этической сферы конкурентоспособной личности рассматривается в работах [8, 9]. Связь готовности к профессиональной деятельности и культуры, её роль в формировании компонентов готовности определяется в работе [10]. Вместе с тем, несмотря на то, что исследование культуры и связанных с ней аспектов представлено достаточно широко, вопросы связи уровня культуры личности на выбор поведения в конфликтной ситуации, в частности в молодёжной среде, не изучены в достаточном объёме.

С другой стороны, изучением вопросов, связанных с конфликтами, занимались признанные авторитеты в данной области А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов; теоретическую базу создавали Е.В. Александрова, С.В. Баклановский, Е.М. Бабосов, А.М. Бандурка, А.С. Белкин, Н.Ф. Вишнякова, Н.Н. Васильев, Н.В. Гришина, О.М. Громова, В.Д. Жаворонков, И.С. Зимина, А.Г. Здравомыслов, Д.П. Зеркин, В. Зигерт, С.М. Емельянов, Л. Ланг, И.Д. Ладан, Н.И. Леонов, Г.И. Козырев, У. Мастенбрук, А.П. Панфилова, В.А. Розанова, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко, Э.А. Уткин, Т. Шибутани и др.

Следует отметить, что конфликтологические проблемы разных уровней рассмотрены с многих сторон и точек зрения. Так, прикладные исследования в данной области, посвящённые изучению конфликтности в образовательной среде, представлены в работе Л.Н. Трусовой и Е.А. Федосимовой [11], в студенческой среде – в работе В.М. Кузьминой [12], аспекты конфликтного поведения в студенческой группе – в статьях Е.В. Рябининой [13] и В.К. Нечай [14]. Исследование агрессивности и конфликтности студентов экономических специальностей рассмотрено С.Е. Моторной, А.А. Киселёвой, А.А. Савченко [15]. Однако проблеме выбора поведения в конфликте, теоретическую базу которой мы находим у К. Томаса, применительно к проявлению её у современных молодых людей и поиску факторов, которые бы формировали прогрессивный выбор поведения в конфликте молодёжи с точки зрения эволюционного развития человеческого общества, не уделяется должного внимания, несмотря на то, что от этого будут зависеть судьбы планеты.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Поэтому *целью нашей работы* является исследование влияния уровня культуры современного выпускника университета на выбор поведения в конфликте.

В работе мы выделили: *объект исследования* – студента университета, его будущего выпускника; *предмет исследования* – влияние культуры на выбор поведения в конфликте выпускника университета. *Гипотеза исследования* состоит в том, что существует связь между уровнем культуры современного выпускника университета и выбором им стратегии поведения в конфликте. Отсюда следуют *задачи исследования:* на основе теоретического анализа научной литературы определить понятие «культуры» и рассмотреть, от чего зависят её уровни; разработать и осуществить методику формирования соответствующего уровня культуры, проанализировать выбор молодёжью стратегии поведения в конфликте; выявить связи уровня культуры с выбором поведения в конфликте студентами разного возраста.

В работе использованы теоретические методы: сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, аналогия, а также специальные методы. Так, в качестве методологического инструментария был выбран системный подход и применён к процессам анализа научного направления культурного развития человека.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Понятие культуры трактуется разными представителями учёного мира по-разному. Первое определение культуры мы находим в книге Эдуарда Тайлора «Первобытная культура». Богатство и многообразие культуры всеобъемлюще, что породило существование к сегодняшнему дню около тысячи определений культуры. Мы в нашем исследовании придерживаемся перевода слова «культура» с санскрита и языка друидов как «почитание света», то есть почитание высшего начала, смысла существования Вселенной.

Важнейшими социальными компонентами культуры наряду с ценностями и нормами являются язык и символы. Они являются способом создания культуры, средствами передачи информации и определяют, прежде всего, картину мира выпускника университета, его строй мышления, особые интересы и проблемы. Именно язык становится способом познания мира и позволяет человеку реализовать жизненную задачу в профессиональной деятельности. Идеалы высшей культуры всюду тождественны, и это открывает возможности для реализации сопоставимости академических культур, закладывает основу для сближения наций и народов в решении проблем образования, движения от сопоставимости к совместимости, сотрудничеству и эволюции личности.

Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов [16, с.298] отмечают, что «социальный опыт включает четыре элемента, каждый из которых отличается своим содержанием и функциями в сохранении и развитии культуры, в формировании личности». Это знания, способствующие созданию представлений о мире и ориентирующие в деятельности; опыт осуществления способов деятельности, в ходе которого появляются знания и умения, функции которых состоят в воспроизведении и сохранении накопленной культуры; опыт творческой деятельности, способствующий развитию культуры, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к своей деятельности, к самому себе, т.е. нормы и система ценностных отношений данного общества к определённым объектам действительности, которые регулируют избирательное отношение к явлениям действительности. Личные качества, которые правильно сформированы, позволяют молодым людям уверенно продвигаться по карьерной лестнице. Если они стремятся занять руководящую должность, то им следует пройти путём формирования важнейших ступеней развития результата образования: от грамотности языка и речи к образованности, далее – к профессиональной компетентности и культуре. В результате такого пути выпускник вуза становится носителем менталитета и обеспечивает себе в родной среде прочное и надёжное профессиональное место. Поэтому, рассматривая уровни культуры личности, мы подразумеваем их зависимость от уровня образованности: уровень образованности магистранта предполагается выше

уровня образованности бакалавранта, в свою очередь, уровень образованности последнего выше уровня образованности студента первого курса или школьника.

На наш взгляд, основой для профессионального роста является сформированность у студента к моменту выпуска из университета сложного личностного новообразования, включающего взаимодействие когнитивного, потребностно-мотивационного, нравственно-ориентационного и организаторско-коммуникативного компонентов, характеризующего проявление личности в деятельности (психологическая готовность личности к профессиональной деятельности) [17]. Любой выбор профессии можно рассматривать как взаимодействие двух сторон: студента с его индивидуальными особенностями, которые проявляются в физическом развитии, в возможностях, склонностях, характере и темпераменте, и специальности с теми требованиями, которые она предъявляет к человеку. При правильно сделанном выборе личностные качества будут удовлетворять требованиям, предъявляемым к профессии. А будущий специалист превратится в незаменимого работника: работа будет выполняться с радостью, с подъёмом духа, с легкостью и будет приносить удовлетворение. При этом качество труда предвосхитит все ожидания. Условия же для него создаст оптимальная мотивация как следствие реализации потребностей в успехе, признании, оптимальной организации труда и перспективах роста.

Умение осуществлять конструктивное общение, делать правильный выбор поведения в конфликте, прежде всего, связаны с коммуникативно-организаторскими и нравственно-ориентационными компонентами в структуре личности человека. Коммуникативные и организаторские склонности представляются как совокупность социально-значимых качеств личности, проявляющихся в деятельности. Под значимыми качествами личности подразумеваются такие качества, которые определяют позитивную роль специалиста в обществе, социальной действительности. Из них наиболее важными мы считаем способность позитивно осуществлять взаимодействие с людьми (склонность к работе с людьми, потребность приобщения к социуму, инициативность и др.), позитивное и творческое отношение к профессиональной деятельности, проявляющееся в потребности к организаторской деятельности, в быстрой ориентировке в трудных ситуациях, умении организовать и осуществить совместную деятельность. Следует отметить также, что в сегодняшнем мире актуальными являются международные коммуникативные взаимодействия, которые могут быть успешными только при наличии практических навыков и учётом особенностей делового общения с различными народами мира. А это невозможно без овладения соответствующим уровнем культуры. Такие знания, умения и навыки, а также личностные качества, составляющие компетенцию будущего выпускника, должны быть уже сформированы во время обучения в университете, чтобы обеспечить ему прочную и надёжную карьеру.

Таким образом, мы видим, что образование как часть культуры отвечает за процессы становления личности, прежде всего, за формирование у неё социальных компонентов культуры – языка, символов, норм и ценностей. При этом происходит изменение мировоззрения, картины мира, осуществляется рост сознания. Однако весь этот сложный процесс происходит в обществе, где присутствуют и индивиды, и личности, где люди отличаются по национальности и религиозной принадлежности, по уровню образованности, интеллигентности, менталитету, культуры, а, следовательно, по уровню сознания. И в общении, межличностном взаимодействии они выбирают не только конструктивные методы поведения. Поэтому конфликты сегодня присутствуют в человеческой жизни и являются неотъемлемой частью жизни человека на Земле.

Р.М. Грановская пишет о врождённых истоках конфликтов в своём труде с аналогичным названием [18]. Вместе с тем, рассматривая виды конфликтов, мы можем отметить, что те конфликты, в которых соблюдается принцип природосообразного существования человека во Вселенной, которые способствуют поступательному созидательному совершенствованию личности, оказывают, в целом, положительное влияние на атмосферу человеческого бытия. Среди таких мы можем выделить внутриличностный конфликт, в котором человек в результате катарсического обновления приобретает новые, более прогрессивные, отвечающие эволюции, личностные качества. Этот процесс является отражением законов диалектики: единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в коренные качественные, отрицания отрицания, происходит на уровне сознания [19, 20]. И ему подчиняется ряд: школьник – студент-бакалавр – студент-магистр (рост образованности, сознания, культуры).

Другим примером может являться конфликт инноваций, который стимулирует развитие творческих процессов, в целом, и основного смысла существования человека – совершенствования его способности к творчеству, к нестандартному мышлению в сложных ситуациях деятельности и применению его во благо общественного развития, в частности.

В ином ряду стоят конфликты, которые порождают войны, уничтожение жизни, которые унижают и оскорбляют честь и достоинство человека. Поэтому вопрос о влиянии культуры на поведение человека в конфликте – это вопрос о способности его сознания выбирать аттрактор, который должен совпадать с законами природосообразности, с направлением действия Законов во Вселенной, с силовыми линиями Её развития, и, следовательно, соответствовать нравственной ориентации человека.

К. Томас [21] (в России тест адаптирован Н.В. Гришиной [22]) создал инструмент для исследования личной предрасположенности к выбору поведения в конфликте. Это пять способов: соревнование, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество. Учёный считает, что в современной обстановке «ударение должно быть перенесено с элиминирования конфликтов на управление ими». Чтобы понять, насколько целесообразен данный подход, проанализируем уровень развития современного общества с точки зрения фрактальной модели эволюционного конуса Б.А. Астафьева [23]. Рассматривая ступеньки эволюции и моменты перехода к более прогрессивному развитию, Б.А. Астафьев выделяет четыре этапа в состоянии эволюционирующего объекта (в нашем случае, это человеческое общество), которые характеризуются разным уровнем энтропии и, следовательно, степенью порядка.

Применив данный метод к нашему исследованию, мы сможем констатировать, что высший уровень гармонии и минимального уровня энтропии характеризуется преобладанием стратегии сотрудничества. Повышение энтропии способствует проявлению стратегии соперничества, дальнейшее увеличение степени хаоса приводит к появлению ещё одной преобладающей стратегии – компромисса, а на последней, четвёртой, стадии развития человеческого общества, когда уровень хаоса становится максимальным, проявляется всё разнообразие стратегий поведения, выделяемых К. Томасом. Поэтому, осуществляя вследствие катарсиса общества (за счёт процесса самоорганизации его структур) скачок на новую ступень эволюционного развития, человечество должно перейти к преобладающей стратегии (70%) – сотрудничеству, в том числе и в способе разрешения конфликта. Это путь эволюции, иные переходы соответствуют деградации и исчезновению человека на планете.

Что же является условием эволюционных изменений в процессе развития? Это, прежде всего, соответствующий уровень культуры народов, который проявляется в уровне сознания, мировоззрении, образованности [24],

нравственной ориентации, наконец, в стратегии выбора поведения в конфликтных ситуациях. Возвращаясь к исследованию К. Томаса, можно отметить правоту учёного, в современный момент времени (как мы выяснили, это время четвёртой фазы эволюционного конуса с наиболее высокой энтропией и хаосом) предлагающего перейти к управлению конфликтами, сконцентрировать внимание на стратегиях поведения людей в конфликтных ситуациях, выяснить условия и способы мотивации личности для стимулирования конструктивного поведения в конфликте.

Теоретические положения, полученные в ходе нашей работы, потребовали подтверждения в экспериментальной апробации. Поэтому для определения выбора стратегии поведения в конфликте современной молодёжью с помощью методики К. Томаса нами было проведено исследование в группах студентов, обучающихся по программе бакалавриата. Общее количество студентов, принявших участие в эксперименте, составило 1199 человек.

Констатирующий эксперимент, который был проведён для студентов первого курса, показал, что стратегию поведения в конфликте «избегание» выбирают 5 % опрошенных, стратегию поведения в конфликте «приспособление» – 11 %, стратегию поведения в конфликте «компромисс» – 23 %. Наибольшее количество студентов выбрало стратегию поведения в конфликте «соперничество» и составило 51 %. И только 10 % выбрало стратегию поведения в конфликте – «сотрудничество». Результаты констатирующего эксперимента, таким образом, свидетельствовали о высоком уровне конкуренции и конфликтности среди студентов. В связи с этим, было принято решение о проведении формирующего эксперимента. Для этого была разработана специальная факультативная программа повышения уровня культуры студентов, рассчитанная на четыре года обучения в бакалавриате экспериментальной группы студентов.

Программа включала факультативные дисциплины «Искусство творить взаимоотношения между людьми» и «Искусство как средство нравственного совершенствования»: теоретические и практические занятия, использующие синтез слова, музыки, видеоряда, аромонаполнения; дискуссионный клуб, экскурсии, тренинги и другие формы обучения и воспитания студентов. Отметим среди проведённых мероприятий специально разработанные природосообразные занятия по обучению навыкам народной росписи, занятия на природе с использованием природных элементов (например, камней с морского берега), а также реализацию метода погружения в специальным образом организованном пространстве специализированной аудитории, где проводились занятия. Кроме того, для формирования мировоззрения и гуманистических ценностей в структуре личности студента ежегодно проводились конференции разного уровня в режиме реализации метода погружения, где студент мог не только получить информацию, но и соприкоснуться с живой историей подвига г. Севастополя.

В результате проведения констатирующего эксперимента после реализации программы были отслежены следующие результаты. В выборе студентов экспериментальной группы стратегия поведения в конфликте «избегание» отсутствовала, стратегия поведения в конфликте «приспособление» составила 2 %, стратегию поведения в конфликте «компромисс» выбрало 19 %, а «соперничество» – 11 %. 68 % студентов выбрало стратегию поведения в конфликте – «сотрудничество».

В группе студентов, обучающихся в общем потоке, изменения в стратегиях поведения в конфликте составили: «избегание» 4 % опрошенных, стратегию поведения в конфликте «приспособление» – 14 %, стратегию поведения в конфликте «компромисс» – 25 %, стратегию поведения в конфликте – «сотрудничество» 12 %, а стратегию поведения в конфликте «соперничество» – 45 %.

Следовательно, в экспериментальной группе студентов произошли изменения в сознании от преобладания индивидуальных тенденций к увеличению степени выраженности в нём коллективного сознательного [19]. Такой эффект является следствием постоянного воздействия на студента пространства культуры.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, рост населения планеты порождает многочисленные контакты и взаимодействия людей, которые приводят к конфликтам разного уровня. Это явление, которое порождено объективными причинами. Другой вопрос – какое поведение в конфликте выбирает человек. Это уже определяется тем, что выбор поведения в конфликте является продуктом сознания человека и зависит от уровня его культурного развития. В нашем исследовании было доказано теоретически и эмпирически, что, если в процесс обучения студента включить занятия в специальным образом организованной среде обучения – пространстве культуры, то его выбор поведения в конфликте смещается от соперничества к сотрудничеству.

Дальнейшие наши исследования мы видим в совершенствовании факультативной программы на бакалаврском уровне обучения, а также разработки специальной программы повышения уровня культурного развития в магистратуре и аспирантуре университета.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М.: Де'Либри, 2016. 768 с.
2. Шпенглер О. Закат Европы. 1. Гештальт и действительность /Пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К.А. Свасьяна. М.: Мысль, 1993. 663 с.
3. Тойнби А. Постижение истории. М.: Прогресс, 1990. С.297-300.
4. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. М.:·Политиздат, 1992. 543 с.
5. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Изд-во «Лань», 1996. С.319-330.
6. Большаков В.П. Культура как форма человечности. Великий Новгород, 2000. 90 с. URL: http://www.deims.ru/life-ethic-culture.html. Дата обращения 13.03.2016 г.
7. Кармин А. Культурология. СПБ.: Изд-во «Лань», 2001. 832 с.
8. Моторная С.Е. Роль культуры в развитии нравственно-этической сферы конкурентоспособной личности будущих выпускников технического вуза в процессе профессиональной подготовки // Вестник СевГТУ. Вып.105. Педагогика: Сб. науч. тр. Севастополь, 2010. С.7-12.
9. Motornaya S. Culture and Higher Education in a Globalized World // INTERSTUDIA: Semestrial review of the interdisciplinary center for studies of contemporary discursive forms. Cultural Representations in the Era of Globalization, Alma Mater Publishing House. Bacau. Romania. 2014. № 15. P. 184-192.
10. Моторная С.Е. Педагогические условия формирования психологической готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Томск, 1997.
11. Трусова Л.Н., Федосимова Е.А. Исследование конфликтности в образовательной среде // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2015. №42. С.48-53.
12. Рябинина Е.В. Теоретические аспекты конфликтного поведения в студенческой группе // Проблемы современной науки. 2012. №5-1 С.196-201.
13. Кузьмина В.М. Межличностные конфликты в студенческой среде и условия их преодоления // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. №1 С.33-39.
14. Нечай В.К. Исследование конфликтного поведения у студентов // БМИК. 2014. №11 С.1163.
15. Моторная С.Е., Киселёва А.А., Савченко А.А.

Исследование личностной агрессивности и конфликтности студентов экономических специальностей // Вісник СевНТУ. 2011. № 124. С. 148-155.

16. Чернилевский Д.В. Филатов О.К. Педагогика высшей школы. М.: Машиностроение, 2005. 702 с.

17. Моторная С.Е., Маригодов В.К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности : учеб.-метод. пособие для студентов высш. техн. учеб. заведений / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная ; М-во образования и науки Украины, Севастопол. нац. техн. ун-т. Севастополь, 2004.

18. Грановская Р.М., Дуленкова Е.А. Врождённые истоки конфликтов. Спб: Питер, 2014, 320 с.

19. Моторная С.Е. Формирование коллективного сознательного как необходимое условие эволюционного развития общества //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3-2 (33-2). С. 228-234.

20. Моторная С.Е. Ключевой фактор эволюции человечества и его формирование в высшей школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 189-193.

21. Психология личности: тесты, опросники, методики /Авторы-сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. М.: Геликон, 1995. 220 с.

22. Гришина Н.В. К вопросу о предрасположенности к конфликтному поведению. Психические состояния. Л., 1981. С.91.

23. Астафьев Б.А. Основы Мироздания. М.: Белые альвы, 2002. 320 с.

24. Моторная С.Е. Проблема осуществления жизненной цели и формирование ценностной шкалы современной молодёжи в процессе образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 1. С. 141-145.

25. Трусова Л.Н., Федосимова Е.А. Исследование конфликтности в образовательной среде // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2015. №42. С.48-53.

26. Рябинина Е.В. Теоретические аспекты конфликтного поведения в студенческой группе // Проблемы современной науки. 2012. №5-1 С.196-201.

27. Кузьмина В.М. Межличностные конфликты в студенческой среде и условия их преодоления // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. №1 С.33-39.

28. Нечай В.К. Исследование конфликтного поведения у студентов // БМИК. 2014. №11 С.1163.

УДК 159

# СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ГЕТЕРОХРОННОГО РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКА

© 2016

**Остапенко Галина Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент
*Воронежский филиал Московского гуманитарного экономического института, Воронеж (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу структурно-динамической специфики гетерохронности развития когнитивной сферы подростка, акцентируется внимание на истолковании понятия «гетерохронная подростковая среда», способствующая развитию познавательной активности, а преобразующим фактором этой среды является познавательная деятельность. Дается теоретическое обоснование гетерохронной подростковой среды, занимающей важное положение в изучении общей структуры «гетерохронности когнитивного развития подростка» и характеризуется не только синтезом методологий, но и структурно-динамическими элементами, обеспечивающими это развитие. Причем, специфика развития в гетерохронной подростковой среде характеризуется организацией и функционированием структурных компонентов, обеспечивающих психическую интенсивную направленность личности, ее познавательную активность на определенную познавательную деятельность в результате предлагаемых условий развивающей среды на уроках и внеурочном режиме обучения. Эта организация может быть обеспечена только в специально организованных условиях развивающей среды, учитывающей такой феномен, как гетерохронность или асинхронность. Дается сравнительный анализ различных видов активности, представлены классификации ее уровней, изученных различными научными школами. В статье дается представление о развитии познавательной активности, которая определяет когнитивное развитие и влияет на уровневую дифференциацию. В свою очередь, уровни образовательного ресурса, полученные в результате авторских экспериментальных исследований, представляют собой суммированный процесс развития когнитивных процессов: восприятия, аттенционных, имажинитивных, мыслительных, мнемических процессов, речи, определяющихся базовой генетической структурой и изменениями, происходящими в процессе взаимодействия подростка с социальной средой.

**Ключевые слова:** гетерохронность когнитивного развития, когнитивная сфера подростка, познавательная активность, разный уровень образовательного ресурса, гетерохронная подростковая среда, активность сознания, свойства внимания, уровень общих способностей, учебная задача, контроль.

# STRUCTURAL AND DYNAMIC DEVELOPMENT SPECIFICS HETEROCHRONY COGNITIVE TEENAGER

© 2016

**Ostapenko Galina Sergeevna**, PhD (Psychology), Associate Professor
*Voronezh branch of the Moscow Humanitarian Economic Institute, Voronezh (Russia)*

**Abstract.** This article analyzes the structural – dynamic heterochrony specificity of cognitive sphere teenager, focuses on the interpretation of the concept of "heterochrony teenage environment" conducive to the development of cognitive activity, and converts factor in this environment is a cognitive activity. We give a theoretical justification heterochrony teenage environment, occupies an important position in the study of the general structure "heterochrony cognitive development of the adolescent" and characterized not only by synthetic methodology, but also the structural - dynamic elements that ensure this development. Moreover, the specificity of development heterochrony adolescents characterized the organization and functioning of the structural components that provide intensive mental orientation of the personality, its cognitive activity on certain cognitive activity as a result of the proposed terms of developing environment in the classroom and extracurricular learning mode. This organization can be ensured only in the conditions of specially organized developing environment, taking into account the phenomenon of heterochrony or asynchronous. The comparative analysis of different types of activity, presented the classification of its levels, studied by various scientific schools. The article gives an idea of the development of cognitive activity that defines the cognitive development and affects the level differentiation. In turn, the levels of educational resource, resulting from copyright experimental studies are summarized the development of cognitive processes: perception, attentsionnyh, imazhinitivnyh, cognitive, mnemonic processes, speech, defines the basic genetic structure and changes taking place in the teen interaction with social environment.

**Keywords:** heterochrony cognitive development, cognitive sphere teenager, cognitive activity, different levels of educational resource, heterochrony teenage environment, activity of consciousness, attention to the properties, the level of general abilities, learning task, monitoring.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что происходящие изменения в системе отечественного образования в контексте принятия стандартов нового поколения предъявляют, прежде всего, высокие требования к индивидуально-типологическим и психолого-физиологическим особенностям всех субъектов различных типов общеобразовательных организаций и возрастанию их роли в обеспечении психолого-педагогического сопровождения личностного развития современного подростка. Возникает необходимость в организации научно-методической помощи в новой организации системы обучения и коррекции, организации учебно-познавательной и проектной деятельности и формированию метапредметных знаний и универсальных учебных действий, что определит вектор в развитии образовательных организаций. Для этого необходимы не только новые теоретические положения, но и целая база новых экспериментальных данных, которые дополнят современные представления о неравномерности (гетерохронности) когнитивных процессов и внесут лепту в научно-прикладное многообразие методов и технологий, обеспечивающих оптимизацию отечественной системы образования и профессиональной подготовки будущих специалистов. В контексте современных исследований гетерохронность, как порождение нового и более прогрессивного познания действительности вызывает научный интерес разными научными направлениями. В связи с этим необходимо обратить внимание на недостаток исследований в данном направлении. Подростковая проблема, исследовалась зарубежными и отечественными учеными, и в настоящее время процесс развития в этом периоде вызывает пристальный интерес всеми научными сообществами, а задачи, поставленные перед современными образовательными организациями, инициируют к организации новых комплексных межсистемных научных исследований о подростковом возрасте. Поэтому *основной целью исследования* является изучение феномена гетерохронности когнитивного развития и организованной гетерохронной подростковой среды, изучение которых, вероятно, может повлиять на развитие психики подростков и вектор развития знаний о подростковых проблемах, и способах их возможного преодоления на ранних этапах онтогенеза.

В статье на основе анализа имеющихся определе-

ний активности, автором расширено представление о двух видах активности – когнитивной и личностной, даются определения в авторской редакции «развития познавательной активности» и «гетерохронной подростковой среды», как дополняющие структурные элементы когнитивного развития в подростковом возрасте. Истолкование этих понятий на основе системной организации развития когнитивной сферы в подростковом возрасте, не только расширяет глоссарий психологии развития и акмеологии, но и активизирует процесс создания условий, стимулирующих когнитивную и личностную активность в образовательных организациях. Эти понятия сочетаемы с когнитивными стилями, которые отчетливо проявляется в умении преобразовывать полученную подростком информацию с помощью персонального познавательного стиля, как результата интеграции разных уровней стилевого поведения и личностных свойств характера.

В исследовании дается истолкование гетерохронной подростковой среды. По мнению автора, гетерохронная подростковая среда – это окружающие подростка социально значимые условия жизни, обеспечивающие развитие на индивидном уровне, как самого подростка, так и на межгрупповом уровне всех субъектов этой среды в результате специальной организованной деятельности с учетом гетерохронности и асинхронности их развития. Преобразующим фактором этой среды является активная познавательная деятельность, стимулирующая психическую активность подростка, удовлетворяющая потребность в познании окружающей действительности и поддержании жизненно важных связей в школьной, социальной, семейной среде. Созданные условия, направлены на активизацию процессов познавательной деятельности подростков, на развитие способности преобразовывать окружающую действительность в соответствии с собственными целями, взглядами, потребностями. Субъектами данной среды являются сами подростки, при этом учитывается характер взаимодействия генетических (наследственных) и средовых факторов в формировании межиндивидуальной и межгрупповой вариативности психических, психофизиологических и некоторых поведенческих свойств подростка. Обосновывается ее появление, как результат закономерного процесса, обусловленного кодетерминацией общенаучных факторов и внутринаучных тенденций в развитии науки, а также развитием современной образовательной среды [2]. Структурно-акмеологическими детерминантами когнитивного развития в гетерохронной подростковой среде является: внешняя и внутренняя мотивация, учитывается характер распределения внимания, его устойчивости, переключаемости, объем внимания, а также общие способности, все виды мышления, см. рис. 1.

Рисунок 1 – Структура гетерохронной подростковой среды

Понятия активности – когнитивной и личностной, которые автором включены в структуру динамических процессов гетерохронности когнитивного развития в подростковом возрасте и сопоставляются с уже существующим понятием «активность»» [3], которое занимает особое место в многообразных толкованиях акмеологической сущности гетерохронности когнитивного развития подростков. В различных исследованиях дано широкое толкование понятию «активность» [3]. Активность рассматривается как высшая форма развития деятельности, носящая соподчиненный характер, как определяющее качество личности, личностное образование, проявляющееся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, в стремлениях и желаниях действовать. Активность, как термин, рассматривается отечественными учеными, как степень энергичности, с которой человек воздействует на внешний мир. Анализ современной научной литературы показывает, что пока еще не выработано монолитного определения познавательной активности, условий и факторов ее развития. Это обусловлено, с одной стороны, многозначностью выраженной потребности школьного обучения, а с другой стороны, многоаспектностью исследовательских задач и различностью подходов, которые необходимо подвергнуть анализу, чтобы выстроить систему прогнозирования развития познавательной активности на современном этапе.

Проявляется активность в целеустремлённости и настойчивости, энергичности и инициативе. *Познавательная активность [3]* – деятельное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями. Познавательная активность – деятельное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению определенных усилий в процессе овладения знаниями. Развитие познавательной активности подростка представляет собой суммированный процесс развития восприятия, внимания, памяти, речи, мыслительных процессов, определяющихся базовой генетической структурой и изменениями, происходящими в процессе взаимодействия подростка с социальной средой. На наш взгляд, развитие познавательной активности подростка в условиях гетерохронной подростковой среды – это качественные преобразования психических функций, в сторону активизации (аттенционных, имажинитивных, мыслительных, мнемических свойств), которые имеют динамические последствия.

Определяющими факторами этого развития являются генетические, (как обуславливающие физиологическое, личностное развитие подростка); когнитивные (развитие личностных конструктов в результате обучения); социальные (как влияние и взаимодействие социальной среды на субъект); феноменологический (как отражение в сознании субъекта целей, мотивов, эмоций, образов)» [4].

Следующим элементом в структуре гетерохронности когнитивного развития в подростковом возрасте и определяющим динамические процессы в гетерохронной подростковой среде является разный уровень образовательного ресурса» [5]. Такое определение необходимо не только для целостного понимания когнитивного и личностного развития современного подростка, оно подразумевает возможность не только быть успешным в учебной деятельности, но и имеет отношение к состоянию здоровья, к компенсаторным индивидным особенностям организма и развитию психики в онтогенезе. Истолкование понятия активности Н.А. Бернштейном очень своевременны в данном контексте характеристики активности. Активность как жизнедеятельность подросткового организма есть уравновешивание его со средой, причем это динамическое неравновесие может быть присуще для внутренней стороны – это когнитивное развитие самой системы (подросток), так и между системой

и средой (между подростком и его окружением), оно направлено на преодоление этой среды и является источником активности. Активность определяет такие психические проявления, как целенаправленность, настойчивость в достижении цели, сосредоточенное внимание к длительной работе. Активность личности от (лат. «actives» – деятельный) – деятельное отношение к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества [6]; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении. Формируется под воздействием среды и воспитания. В целом, авторами выделены три вида активности: надситуативная, общественная, социальная. В структуре элементов динамических процессов гетерохронности в подростковом возрасте кроме вышеперечисленных видов активности выделена активность личностная и когнитивная. Исследование проводилось на протяжении шести лет, содержательно-структурной составляющей которого явилась лонгитюдинальная стратегия, или стратегия продольного изучения уровней. Полученные результаты позволили подойти к оценке качественных и количественных характеристик развития познавательной активности, динамических изменений за определенный подростковый период с 11 до 17 лет, как качественного преобразования целостной психологической организации личности подростка на этапе его жизненного пути, школьной жизни. В этом исследовании даны две характеристики активности гетерохронной подростковой среды: когнитивная и личностная. *Когнитивные характеристики активности* связана с развитием мышления, мыслительных операций, формированием понятий, общих способностей, развитием свойств (его активность) внимания в сторону повышения их уровневых характеристик. Развитие познавательной деятельности в условиях гетерохронной подростковой среды способствовало и поддержанию определённых уровней активности. Одновременно анализировались величины, характеризующие и влияющие на истощение энергоресурса, связанного с утомлением, падением активности на уроках. Созданы условия среды, обеспечивающие стабилизацию и сихронность процессов активности, и усиление их за счёт эмоционально-мотивационного подкрепления. *Личностные характеристики активности* в гетерохронной подростковой среде были изучены в результате исследования характерологических черт, их акцентуаций, базирующихся на биологическом фундаменте, активной и пассивной стороне личности, связанных с темпераментом, находясь во взаимосвязи с другими вспомогательными формами взаимодействия подростка с микро-, макро-, мегасредой, как определяющих когнитивную сферу развития. Активность личностная обеспечивает в поддержании деятельность субъекта, в том числе и познавательную деятельность. Такая организация деятельности наиболее отчетливо проявляется в умении преобразовывать полученную подростком информацию с помощью персонального познавательного стиля, как результата интеграции разных уровней стилевого поведения и личностных свойств характера. Анализируя труды ученых, можно констатировать, что познавательная активность является общей категорией в исследованиях когнитивного развития подростков. А.А. Вербицким, А.М. Матюшкиным, Д.Б. Годовиковой, выделены условно два вида активности: адаптивный и продуктивный. «Адаптивные виды активности обеспечивают приспособление» [7, с. 5–7], а продуктивные обеспечивают возникновение и становление «различных психических новообразований», необходимых для адаптации. Ими выделены общие структурные элементы указанных двух типов активности, которые охарактеризованы следующим образом: а) в зависимости от потребностей (мотивов) возникает тот или иной вид активности, б) выделена структура психической регуляции активности, в) отмечено, что существуют закономерности развития и воспитания активности [7].

Продуктивные формы активности и связанные с ней психические процессы отличаются от адаптивного вида активности тем, что основу ее составляют: познавательная активность самого субъекта и его познавательные потребности, в процессе которых осуществляется поисковая и познавательная активность [7]. При уже существующих трех уровнях познавательной – воспроизводящей, интерпретирующей, творческой активности [8], необходима реализация личностной и когнитивной активности, развитие которых возможно в специально организованной гетерохронной развивающей среде, учитывающей неравномерность когнитивного, психофизиологического, личностного развития. На основе сопоставления понятий, автором реализована психолого-акмеологическая система сопровождения когнитивного развития подростков на уроках общественнонаучного цикла и во внеурочном режиме обучения, а также организованном лонгитюдном исследовании гетерохронности когнитивного развития в подростковом возрасте, автором вводятся понятия «личностной» и «когнитивной активности». Определяющим критерием этого развития это анализ индивидных свойств активности и переход на личностный уровень, развитие которого усложняется именно в подростковой фазе онтогенеза. Когнитивной, потому что акцент делается на развитие всех функций и систем, которые завершают свое интеллектуальное развитие в старшем подростковом возрасте. Развитие когнитивной и личностной активности определялось структурированием уровней образовательного ресурса, которые были получены в результате развития когнитивной сферы в младшем, среднем и старшем подростковом возрасте. (Ведущая деятельность и Новообразование: предметная деятельность «внешнее Я сам» по Выготскому). Эти уровни дифференцируются в зависимости от ведущей деятельности, новообразований, личностной активности, включенности в различные виды деятельности, познавательных (когнитивных) критериев: низкий уровень, средний, недостаточно высокий и высокий, которые определяют структуру психической регуляции когнитивных процессов и закономерный характер психики индивида, личности. Очередным понятием в структуре динамических процессов гетерохронности – это познавательные потребности, удовлетворение которых обеспечивается в результате созданных технологий, стимулирующих дальнейшее развитие познавательной активности. И очень важно, чтобы это развитие не подчинялось строгим законам тренировки, а создавались наиболее значимые ситуации в возникновении актов познавательной активности. Эти ситуации могут создаваться при общении, различных типах межличностного взаимодействия, играх, учении [8].

По мнению К.К. Платонова, «познавательная активность – это вид психической активности, проявляющейся у животных в форме ориентировочного рефлекса, а у человека, кроме того, в формах непроизвольного внимания, любопытства, любознательности, творчества. Активность сознания – это высшая форма активности психической, определяющаяся тем, что сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его» [8, с. 8].

Разработана программа, которая была реализована на уроках общенаучного цикла, в которой были включены творческие задания и различные развивающие упражнения, направленные на развитие всех видов мышления не только конвергентного, но и дивергентного, как способа достижения высшего уровня активизации мыслительных процессов, и его основных компонентов: оригинальности, беглости, быстроты [9]; созданы определенные условия для развития аттенционных свойств (произвольности и объема), включая его механизмы: непроизвольность, переключение, концентрация, устойчивость, распределение [10].

Определяющим условием гетерохронной подростко-

вой среды, является мотивация (внутренняя и внешняя). В результате создания стимулирующих психическую активность специально разработанных упражнений, активных социально-психологических методов, используемых на уроках, повышается уровень общих способностей учащихся, развивается интеллектуальная, моторно-двигательная, эмоционально-волевая сфера, расширяется сфера интеракций подростков, их общение носит смысловой, значимый характер, повышается мотивация. Используются развивающие авторские программы, имеющие мотивационно-смысловой компонент, продуктивно-результативный и операционально-динамический.

Таким образом, по результатам лонгитюдного исследования, которое осуществлялось на протяжении шести лет с одной и той же выборкой респондентов, подростков – учащихся образовательной организации в возрасте (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 лет), создана система психолого-акмеологического сопровождения, включающая организацию условий для гетерохронной развивающей среды и решения специфически поставленных задачи гетерохронности когнитивного развития в подростковом возрасте. Для успешности этого развития необходимо активное психическое состояние, которое может возникать при условии создания проблемных ситуаций на уроке, при открытии «нового знания» и способов добычи этого знания, проявлении активности в запоминании определенного рода информации, при поиске неизвестного в проблемном материале. Механизмами развития в условиях совместно действующей среды являются: психическое заражение, внушение, подражание [11]. Механизм обратной связи усилен получением новой информации и характеризуется оценкой восприятия и поведения получавшего эту информацию. Продолжая осмысливать понятие *«познавательная активность»* [12], необходимо его сочетать с понятием активности.

Понятие «активность» находит широкое применение, как в научном смысле, так и в практическом применении, его рассматривают «как высшую форму развития деятельности» и как понятие, присущее живым существам и характеризующееся динамикой их развития, размножения и освоением окружающей среды. Соподчинение данных понятий представляет собой определенную структуру систем и подсистем, которые оказывают взаимное влияние и дополняют друг друга в своем развитии. От общего представления о гетерохронности когнитивного развития в подростковом возрасте к условиям организации гетерохронной подростковой среды, использование методов и способов, различных средств, направленных на развития активности, а значит и поддержание уровней образовательного ресурса в подростковом возрасте. Вероятно, благодаря такому подходу, развитие в гетерохронной подростковой среде, приобретает относительно стабильный характер «Я-концепции», он учитывает процесс психофизиологических изменений, характерных для данного возрастного периода, способствует своевременному включению психолого-педагогической помощи, направленной на поддержание энергоресурса. В результате чего происходит активизация систем организма подростка. Познавательная активность, как вид деятельности, направлена не только на преобразование и преодоление коммуникативных барьеров в сфере общения между подростками, но в активном освоении социальной среды, в изучении отдельных предметов, которые усиливает психическую и познавательную активность.

Структура учебной деятельности в условиях гетерохронной подростковой среды, не может быть обеспечена без поставленной учебной задачи [13]. Одним из условий её решения являются специальные действия, благодаря которым решаются все задачи в данной системе развития. Моделирование в структуре учебной деятельности рассматривается в трех аспектах: моделирование свойств и отношений внутри объекта; действия с созданной моделью с целью выявления новых свойств и отношений; моделирование как психологический механизм поиска учащимися оснований выполняемого действия.

Важный компонент структуры учебной деятельности – это контроль [14], который предполагает правильность и полноту выполнения операций, входящих в состав деятельности. Главная форма контроля – это пооперационный контроль [15], то есть контроль правильности процесса, а также осуществления способа действия. Итоговым контролем является оценка [15]. Оценка – ключевой момент при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него как субъекта этой деятельности. Активность подростка, или познавательная активность, таким образом, приобретается как важнейшее качество личности, играет определяющую роль внутренней заданной программы в актах жизнедеятельности организма в период взросления. Во взаимоотношениях между подростковыми группами познавательную активность следует рассматривать как состояния и качества, которые основываются на потребностях и интересах личности, и могут выступать как внутренняя готовность к действию. Активная совместная деятельность в группе может изменить характер этой деятельности и характер отношения к ней самих субъектов этой деятельности, изменить условия дальнейшего развития преобразующей гетерохронной подростковой среды, которые в дальнейшем формируют уровни образовательного ресурса [16]. Для этого требуется рассматривать развитие психики, как процесса последовательного включения подростка в ряд социально-предметных деятельностей. Интериоризация структур этих деятельностей определяет формирование многоуровневых базовых структур психики. Таким образом, включенные понятия в систему гетерохронности когнитивного развития в подростковом возрасте, позволяют структурировать и сформировать представления о важности, как самого процесса когнитивного развития в подростковом возрасте, так и регулятивных механизмов, поддерживающих жизненный ресурс самого подростка. В результате теоретических истолкований и экспериментальных исследований, позволили сформировать определение этого процесса когнитивного развития *(авторское). Гетерохронность когнитивного развития в подростковом возрасте* – это качественные преобразования когнитивных функций, в сторону активизации (аттенционных. имажинитивных и мыслительных свойств), которые имеют динамические последствия. Главными факторами этого развития являются: генетические, как обуславливающие физиологическое, личностное развитие подростка; когнитивное (развитие личностных конструктов в результате обучения); социальное, как влияние социальной среды на субъект; феноменологическое, как отражение в сознании субъекта целей, мотивов, эмоций, образов [16]. Исходным уровнем умственного и психического развития индивида является *сенсорно-перцептивный*. Поэтому структурно-динамическим компонентом гетерохронности являются когнитивные процессы данного уровня. Б.Г. Ананьев отмечал, что когнитивные процессы данного уровня – это «коренной феномен жизнедеятельности, связанный с глубокими слоями целостной структуры человеческого познания» [17, с. 181]. Этот уровень, не теряет своей важности и значимости в течение всей жизни человека. Структурно-динамическая система гетерохронности когнитивной сферы подростка представлена когнитивными процессами аттенционными, мыслительными, имажинитивными. Мыслительные процессы, речь, подростка, являются важнейшим структурным элементом развития когнитивной сферы. В отличие от сенсорно-перцептивных процессов мышление носит более обобщенный характер и совершается в понятиях, поэтому в специальной разработанной программе на уроках общественно-научного цикла, главной задачей развития и поддержания образовательного ресурса подростков – это работа с понятиями [18].

Как отмечено выше, структурно-динамическим компонентов являются имажинитивные процессы. В структурности и содержательности нашего исследование, нас интересовало *содержание самого процесса воображения* как наиболее важного в понимании гетерохронности развития воссоздающего воображения и креативности в подростковом возрасте. В *качестве материала воображения* в нашем случае выступают: ситуации эмоционального контроля, оригинальные идеи, беглости, быстроты, конструирования новых представлений и образов на уроках общенаучного цикла.

*Основным действием в процессе воображения* являются представления, направленные на мысленное изменение или креативность, на чувственное отражение действительности, на преобразование образа, на открытие нового знания, как важного открытия, стимулирующего когнитивное развитие в подростковом возрасте [18]. Следующим определением, включенным в содержание имажинитивных свойств – это имажинитивные умения, которые можно характеризовать, как процессы мыслительного построения образов, различных ситуаций, предметов и явлений, которые не воспринимаются так ярко, образно, а проходят, опираясь на имеющиеся представления о родственных предметах и явлениях. Индивидуальные различия характеристик воображения и факторы, влияющие на динамику имажинитивных свойств в подростковом возрасте, изучены недостаточно. Очередным структурно-динамическим элементов гетерохронности развития являются изученные нами и структурированные разные уровни образовательного ресурса, от низкого, среднего, недостаточно высокого и высокого. Такая уровневая дифференциация обусловлена критериями обученности по предметам, показателями общих способностей и представлена динамика их развития. Важнейшим структурно - динамическим компонентом гетерохронности когнитивного развития являются акцентуированные черты характера, в большей степени нас интересовали *волевые черты характера в подростковом возрасте*, как индивидуально-типологические особенности сознательной регуляции [19]. В исследовании анализирован *эмоциональный индикатор характера,* как важное психическое свойства характера индивида, его возбудимость в сочетании с активностью, а также эмоциональный настрой индивида, как показатель тонуса эго жизнедеятельности. Изучены особенности формирующихся акцентуированных черт с целью раннего выявления деструкций, которые могут повлиять на развитие когнитивной сферы и личностных конструктов в подростковом возрасте, а также изучались *интеллектуальные черты характера,* как устойчивые индивидуально-типологические особенности интеллекта, характеризующиеся складом ума, различной степенью гибкости, характером протекания когнитивных процессов [20].

*Вывод.* Гетерохронное когнитивное развитие в гетерохронной подростковой среде возможно следует рассматривать не только как теоретико-эмпирическую разработку, но и систему изучения взаимосвязанного целого функционирования организма подростка с необходимой и присущей ему динамикой многообразных полифункциональных внутренних и внешних связей в виде подсистем.

С одной стороны, сам подросток представляет собой биолого-психологическую и социальную систему, и полисистемность знаний, направленных на развитие многих его систем, многих разнопорядковых реальностей (систем) данной природной и общественной среды. А с другой стороны, полисистемное знание расширяет представление о подростковом возрасте и способствует повышению уровней образовательного ресурса подростков.

Уточнены, конкретизированы и введены в научный оборот такие понятия, как «гетерохронность когнитивного развития», «гетерохронная подростковая среда», «разный уровень образовательного ресурса», расширено толкование «личностной и когнитивной активности», которые характеризуются целым рядом обозначений, дополняющих глоссарий акмеологии, психологии развития подростка, возрастной и педагогической психологии.

Исследованная и организованная гетерохронная подростковая среда – это окружающие социально-значимые условия жизни, обеспечивающие развитие индивида и таких же индивидных и разновозрастных подростковых групп в результате активной организованной деятельности. Преобразующими факторами этой среды является активная познавательная деятельность, стимулирующая психическую активность подростка, удовлетворяющая потребность в познании окружающей действительности и поддержании жизненно значимых связей в школьной, социальной, семейной среде.

Созданные условия направлены не только на активизацию процессов познавательной деятельности на уроках общенаучного цикла и во внеурочном режиме обучения, но содействуют развитию важнейших качеств формирующейся личности в подростковом возрасте. Субъектами этой среды являются подростки, и учитывается их характер взаимодействия генетических (наследственных) и средовых факторов в формировании межиндивидуальной и межгрупповой вариативности психических, психофизиологических и некоторых поведенческих свойств личности подростка. Важнейшим условием гетерохронности когнитивного развития в подростковой среде – это развитие активной деятельности, всех видов активности, познавательной активности, личностной и когнитивной.

На основе теоретического анализа и экспериментальных исследований была проведена исследовательская работа по структурированию и уровневой дифференциации психолого-акмеологических уровней образовательного ресурса. Качественные и количественные характеристики уровневой дифференциации гетерохронности когнитивного развития были достигнуты в результате комплексного исследования всех феноменов когнитивной сферы и правильно учебно-организованной учебной деятельности в образовательной организации. Такая организация и создание гетерохронной развивающей среды, способствует поддержанию образовательного ресурса в подростковом возрасте и содействует параллельному развитию как социального, так и личностного опыта подростков, в зависимости от типа и вида обучения в тех или иных образовательных организациях. Исследования гетерохронности имеют перспективный характер, так как гетерохронность когнитивного развития изучена недостаточно.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
2. Остапенко, Г.С. Психолого-акмеологическая концепция интегративности гетерохронного развития когнитивной сферы в подростковом онтогенезе. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – 340 с.
3. Вербицкий, А.А. Активность субъекта и «порождение» информации. – Новые исследования в психологии, 1976, № 2, с. 7–16.
4. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1998. – С. 222.
5. Остапенко, Г.С. Основные дефиниции интеграции гетерохронного развития когнитивной сферы в подростковом онтогенезе [Текст] / Г.С. Остапенко, Н.П. Фетискин // Триединство здоровья нации, качество жизни и гармоничного общества как основа устойчивого развития России в 21 веке : материалы международного конгресса, 12-14 сентября 2014 г. / отв. ред.-сост. А.Л. Журавлев, Н.П. Фетискин, Т.И. Миронова: в 2 т. Т. 2. –

М.: Кострома: КГУ им. А.Н. Некрасова, 2014. – С. 38–45.

6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: около 65 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – 26-е изд., перераб. и доп. – М.: ОНИКС: Мир и Образование, 2008. –735 с.

7. Годовикова, Д.Б. Развитие познавательной активности дошкольников, как следствие их ориентировочно-исследовательской деятельности в новой ситуации. — Новые исследования в психологии, 1974, № 2, с. 29–31.

8. Матюшкин, А.М. Исследование интеллектуальной активности детей в условиях учебного и игрового общения. — В сб.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980, с. 104–113.

9. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

10. Добрынин, Н.Ф. Деятельность и внимание / Н.Ф. Добрынин // Вопросы психологии и педагогики труда, трудового обучения и воспитания. – Ярославль: ООПО РСФСР, 1969. – С. 36–63.

11. Колга, В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости. / Колга, В.А. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. Л.: ЛГУ, 1976.

12. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. // Вопросы психологии. – 1982. № 4.

13. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – С. 214.

14. Управление познавательной деятельностью учащихся: сборник статей / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 220.

15. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. – Воронеж: Моск. психол.-социал. ин-та: МОДЭК, 2003. – 718 с. – (Психологи Отечества. Избранные психологические труды: в 70 т.).

16. Гурылева, Л.В. Активизация познавательной деятельности как фактор развития творческих способностей / Л.В. Гурылева // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ: Тез. докл. IV.

17. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – В 2-х т. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1980. – 370 с.

18. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт; пер. с нем. Г.И. Лойдиной; под ред. Т.А. Гудковой. – М.: Мир, 1994. – 319 с.

19. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Проспект, 2010. – 560 с.

20. Одаренный ребенок / Центр семьи и детства Рос. акад. образования; Дет. центр Венгера; ред. О.М. Дьяченко. – М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1997. – 137 с.

УДК 159.9.072.43

# МОТИВАЦИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ НА ОСНОВЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

© 2016

**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)*

**Аннотация.** Сегодня применение акмеологического подхода реализуется во многих областях, в том числе, в менеджменте. Статья посвящена вопросам применения данного подхода на примере т.н. помогающих профессий (медицинские сестры, младший медицинский персонал, психологи, врачи). Качество оказания медико-социальных услуг существенно зависит от ряда факторов, среди которых значимое положение занимает система стимулирования персонала. Повышение эффективности и качества оказываемой медицинской помощи так же осуществляется и за счет получения обратной связи от потребителей медицинских услуг, осмысления и восприятия их запросов, отклика на их нужды, то есть тщательного анализа спроса и уровня удовлетворенности оказанной медицинской помощью. В литературе по менеджменту, психологии, экономике раскрыто множество методов стимулирования и мотивации персонала. Практическая сложность заключается в определении наиболее эффективной совокупности методов, выбор которых основывается на результатах углубленного анализа потребностей и факторов, стимулирующих персонал на повышение эффективности труда. С акмеологических позиций профессионализм предусматривает, прежде всего, ценностное отношение к профессиональному росту, с вытекающей отсюда высокой активностью достижений. Принципиальным в менеджменте и мотивации персонала считается соответствие затрат и вознаграждения за труд. Но среди помогающих профессий стандартизация трудозатрат пока находится в стадии разработки. Отметим, что все попытки формализации результатов труда здесь весьма затруднительны в силу высокой субъективности результата труда. В статье на основе эмпирического исследования раскрыто применение акмеологического подхода в психологии для повышения качества профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** акмеологический подход, мотивация, помогающие профессии.

# MOTIVATION OF THE CARE PROFESSIONS ON THE BASIS OF AKMEOLOGY APPROACH

© 2016

**Patrakov Eduard Victorovich,** PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Safety, Institute of Physics and Technology
*Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg (Russia)*

**Abstract.** Nowadays the usage of akmeological approach is realizing in many fields, including management. The article is devoted to the questions of using this approach on the example of so-called “care professions”. The quality of medical and social services is basically depends on many factors, which include the system of staff stimulation. Rising of efficiency and quality of such kind of help is also reaches by the analysis of feedback of clients, systematization and researching of contentment by the service. In managerial, psychological and economical literature many methods of stuff motivation are discussed. Practical complexity of that problem is in the detecting of the most efficient group of methods which would be the most suitable for each situation. From the standpoint of acmeology the professional competence consists of professional grow and professional results. The basic thing in management and staff motivation is correspondence of spending and wages. But in “care professions” this principle is in the incipience level. We have to highlight that all the attempts of formalization of such activities are very difficult and subjective. On the base of empirical research the usage of acmeological approach in psychology for rising of the professional activity is revealed in the article.

**Key words:** acmeological approach, motivation, care professions.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблемой трудовой мотивации и стимулирования персонала ученые занимаются уже не первое столетие. Огромный вклад в изучение мотивации персонала внесли работы К. Альдерфера, Ч. Барнарда, Ф. Герцберга, Д. Маккеланда, А. Маслоу, Л. Портера, Ф. Герцберга, Э. Лоулера, Э. Врума, а также российских исследователей И.Ф. Беляева, Л.С. Бляхмана, А.Г. Здравомыслова, Е. Д. Катульского, Ю.П. Кокина, Н.Ф. Наумова, В. П. Рожина, В. А. Ядова и др.

В соответствии с моделью управления человеческими ресурсами (У. Бреддик, 1997) специалист, персонал в целом, рассматриваются не только, как носитель исключительно профессиональных характеристик, но и как «комплекс» профессиональных и психологических характеристик. Акмеологический подход не противоречит данной модели.

Модель управления человеческими ресурсами так же имела развитие и в русле синергетического подхода, т.е. объединения специалистов с позиций взаимоусиления друг друга (Питерс, Т., 1986; Парыгин Б.Д., 1981 и др.).

Хотелось бы подчеркнуть ключевое значение личности специалиста и тех организационно-экономических, в том числе и психологических условий, в которых находится эта личность - вот что является фундаментальной сущностью управления человеческими ресурсами [1; 7; 8].

В контексте нашего исследования важно обратиться к термину «потенциал». В понимании потенциала как совокупности скрытых, не проявивших себя возможностей человека, как носителя личностно-профессиональных характеристик, в принципе едины как западно-европейские (М. Армстронг М. Мартин, Д. Ульрих), так и отечественные (А.А. Максименко, А.В. Морозов, Г.С. Никифоров) исследователи. В данных исследованиях рассмотрены следующие компоненты трудового потенциала: здоровье; нравственность и умение работать в команде; творческий потенциал; продуктивная активность; организованность и ассертивность; образование; профессионализм; способность активизировать и перераспределять ресурсы рабочего времени. Трудовой потенциал является экономической категорией. Но инструменты его развития лежат, на наш взгляд, в плоскости психологии и акмеологии [5; 9; 10].

Систематизация экономических и социально-психологических исследований в области управления трудовыми коллективами позволяет нам говорить о том, что выявлена определённая совокупность личностных свойств специалистов. В наших предшествующих исследованиях (безусловно, ссылающихся на фундаментальные труды в области эффективной профессиональной деятельности) были определены требования к личностным особенностям специалистов, обеспечивающим успешную работу команд: искренняя заинтересованность в окружающих; готовность сосредоточиться на позитивных отношениях с коллегами; воспринимать и инициировать нововведения, соподчинить с другими

индивидуальный стиль работы, ответственность, конструктивное поведение в конфликтной ситуации [9; 10].

Доказательства эффективности такой организации труда базируются на экономических показателях: снижении издержек на организацию деятельности специалистов, снижение затрат времени на взаимодействие, повышение качества труда за счет объединения людей на принципах синергетики.

Отметим, что наиболее сильным фактором мотивации являются деньги, а так же, особенности их распределения (например, справедливость, объективность). В целом, теоретико-методологические основы управления человеческими ресурсами базирующиеся на акмеологическом подходе позволили нам сформулировать совокупность следующих экономико-психологических условий, которые *гипотетически* способны обеспечивать повышение качества медико-социальных услуг [2; 3; 4; 11-20].

*Первое условие.* Организация деятельности трудового коллектива по принципам работы команд:

– проведение внутренней учебы по вопросам культуры совместной профессиональной деятельности;

– стимулирование профессионального сотрудничества (предоставление заданий с дифференцированием индивидуальной и групповой ответственности, групповые обсуждения);

– вовлечение в процесс принятия решений, поощрение взаимоподдержки;

– поощрение высокого уровня организационной культуры;

– нивелирование оценочных суждений и деструктивных способов влияния.

*Второе условие.* Полипрофессиональная специализация персонала: направление на курсы повышения квалификации на родственные специальности, предоставление возможности работы по дополнительным специальностям.

*Третье условие:* внедрение измеряемых показателей качества оказываемых услуг («положение о премировании», мониторинг удовлетворенности пациентов (клиентов). Непосредственно психологическим преимущественно является первое условие. Второе и третье условия носят преимущественно организационно-экономический характер.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Таким образом, актуальность изучения психологических (акмеологических) аспектов мотивации является важным элементом в системе профессиональных отношений, соединяя в себе экономику и психологию. Цель исследования – эмпирическая проверка выдвинутой гипотезы.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Эмпирическая база: администрация, младший и средний медицинский персонал и врачи двух санаторно-курортных учреждений.

Метод сбора информации: анкетирование, психологическое исследование.

Поставленные в рамках данного исследования задачи реализованы с использованием метода полуформализованного анкетирования с использованием целенаправленной выборки респондентов. Формулирование эмпирической гипотезы определило постановку следующей задачи: выявить изменение в особенностях работы персонала в условиях реализации совокупности организационно-экономических условий.

В качестве объективных показателей эффективности выступали:

– экономические показатели;

– повторные обращения пациентов, вызванные высоким качеством оказываемых услуг;

– оценка пациентами качества услуг.В исследовании приняли участие два коллектива, названные нами: контрольная группа (286 чел.) и экспериментальная группа (238 чел).

Сравнение двух учреждений проходило по следующим параметрам: среднесписочная численность (чел.), принятые сотрудники (чел.), уволенные сотрудники (чел.), в том числе уволено по собственному желанию (чел.), принятые (чел.), коэффициент оборота рабочей силы по приему (%), коэффициент оборота рабочей силы по увольнению (%), коэффициент текучести кадров (%). При сопоставлении показателей было выявлено, что группы не являются гомогенными по возрастному составу и стажу работы, таким образом для чистоты исследования нами были сформированы две гомогенные группы (таб. 1).

Таблица 1- Характеристика групп участников исследования

| Группа участников в целом (n = 74) | | | Экспериментальная группа (n = 35) | | | Контрольная группа (n = 39) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Размах, лет | Сред-нее | Мода, лет | Размах, лет | Сред-нее | Мода, лет | Размах лет | Среднее | Мода, лет |
| 19-57 | 38 | 39 | 22–54 | 38 | 39 | 19–57 | 38 | 39 |

В качестве измеряемых показателей эффективности реализуемой совокупности условий выступали следующие характеристики:

– ценностное отношение к результатам профессиональной деятельности, к потребностям пациентов (клиентов);

– мотивация к работе в команде;

– знание о принципах и организации работы в команде;

– умение дифференцировать совместную и индивидуальную ответственности в работе команды;

– умение адаптировать профессиональный опыт работы в команде к новым рабочим ситуациям;

– ответственность за пациента.

Данные показатели измерялись анкетами с разбросом ответов от 1 до 5 баллов. Мотивация достижения измерялась опросником А. Мехрабиана.

Измеряемые характеристики и методики исследования у пациентов санаториев выступала удовлетворенность клиентов качеством деятельности персонала. В качестве анонимных показателей замеряли проценты (%) повторных обращений пациентов (клиентов). При этом измерялся экономический эффект, связанный с повторными обращениями. Наиболее значимые результаты исследования представлены в таб. 2.

Таблица 2- Различие/сходство показателей результата внедрения организационно-экономических при оценочном эксперимента

| Компоненты условий | Показатели | Среднее значение | | U |
|---|---|---|---|---|
| | | Контр. группа | Экспер. группа | |
| Организация деятельности трудового коллектива по принципам работы команд | Ценностное отношение к результатам профессиональной деятельности | 3,2 | 4,6 | p = 0,01* |
| | Ценностное отношение к потребностям пациентов | 2,8 | 3,4 | p = 0,03* |
| | Мотивация к работе в команде | 4,7 | 4,8 | – |
| | Знание о принципах и организации работы в команде | 2,3 | 4,8 | p = 0,001* |
| | Умение дифференцировать совместную и индивидуальную ответственности в работе команды | 3,4 | 4,4 | p = 0,05* |
| Полипрофессиональная специализация персонала | Умение адаптировать профессиональный опыт работы в команде к новым рабочим ситуациям | 2,9 | 3,7 | p = 0,05* |
| Внедрение измеряемых показателей качества оказываемых услуг | Мотивация достижения | 152,8 | 165,1 | – |
| | Ответственность | 6,9 | 9,2 | p = 0,01* |
| | Соотношение премиальной части к основной до и после внедрения условий | 1,5 | 2,2 | p = 0,01* |

Показатели, имеющие достоверно более высокие значения, обозначены «*»; показатели, имеющие достоверно более низкие значения, – светлым курсивом. Показатели, не получившие достоверных различий, обозначены прочерком.

Таким образом, результаты сравнительного исследования показали, что реализованная в течение года совокупность экономико-психологических условий привела к следующим изменениям в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой:

1) усилилось ценностное отношение к результатам профессиональной деятельности. Данный фактор чрезвычайно важен в связи с тем, что в условиях оздоровительного учреждения (санатория) персонал должен ра-

ботать преимущественно на результат, т.е. максимально обеспечивать реабилитационную составляющую своей профессиональной деятельности. Мы объясняем эти изменения тем, что система поощрения была нацелена преимущественно на результат. С этим же мы связываем и рост ответственности.

2) усилилось и ценностное отношение к потребностям пациентов (клиентов). Это означает, что в процессе своей деятельности медицинские сестры стали больше внимания уделять актуальному состоянию пациента, быть более внимательными к его пожеланиями. Мы склонны это объяснять в связи с введением мониторинга удовлетворенностью качеством оказываемых услуг.

3) мотивация к работе в команде не претерпела каких-либо изменений, что тоже может находить свое объяснение: специалисты, работая в коммерческом учреждении, более заинтересованы на достижение успеха, кооперацию усилий в целях достижения заданного результата.

4) особо хотелось бы обратить внимание на то, что статистически значимое происходит и увеличение заработной платы (премиальная часть).

Далее проанализируем то, как сами руководители оценивают результативность внедренных организационно-экономических условий.

Администрации санаториев (директору, заместителям, главным медицинским сестрам) было предложено провести хронометраж времени на принятие кадровых управленческих решений по кадровым вопросам, взаимодействию с персоналом. Взаимодействие включало следующие аспекты:

– урегулирование конфликтов;

– решение вопросов смежного ведения, напрямую не относящихся к должностным инструкциям персонала;

– проведение оперативных совещаний (плановых и неплановых);

– приемы по личным вопросам.

По мнению администрации, уменьшение потерь времени произошло по вопросам урегулирования конфликтов (их стало меньше) и при решение вопросов смежного ведения. Это мы можем объяснить проведением программ дополнительного образования по вопросам командного взаимодействия, где достаточно много внимания уделяется методам формирования культуры совместной профессиональной деятельности.

Таким образом, мы еще можем сказать, что культура совместной профессиональной деятельности является экономико-психологическим условием повышения профессиональной деятельности. Следующий фактор, который оценивался у администрации, это эмоциональная вовлеченность в процесс принятия кадровых управленческих решений. Данный показатель – без изменений. Мы связываем это со следующей причиной: эмоциональность являются достаточно устойчивой характеристикой личности, имеет в основе психофизиологические компоненты. Поэтому в рамках краткосрочных интенсивных образовательных программ (тренинги, 144 часа) вряд ли могли произойти существенные изменения в эмоциональной сфере.

Оценка удовлетворенности клиентов качеством оказания услуг проводилась путем анонимного анкетирования и предусматривала оценку.

– коммуникативной культуры;

– исполнительности/ответственности;

– качество выполнения услуг.

Обратим внимание на объективные показатели работы санатория:

1. Повторные обращения пациентов (клиентов) замерялись путем изучения клиентской базы; так же пациентам было предложено в анкетах указать причину повторного обращения.

Согласно ответам, 92% причин повторного обращения - качество сервиса, доброжелательность персонала, качество услуг.

2. Экономический эффект изучался путем анализа финансовой документации санатория. За единицу измерения был взят оборот койко-дня, который по сути и обеспечивал дополнительные источники финансирования.

Таким образом, в результате опытно-поисковой работы были сделаны следующие *выводы:*

1. Установлено, что организационное поведение сотрудников чувствительно к совокупности экономико-психологических условий.

2. Только экономические и образовательные условия (премирование и проведение семинара-тренинга по командообразованию) не являются достаточным условием для изменения организационного поведения сотрудников.

3. Для руководителей (администрации) санаториев в целях повышения организационной культуры персонала и качества их профессиональной деятельности необходимо сочетать комплекс условий:

– обучение общим вопросам развития организационной культуры;

– обучение смежным специальностям для повышения взаимозаменяемости и возможностей дополнительного источника дохода для сотрудников;

– внедрение системы премирования, основанной на системе критериев, компонентов и показателей качества профессиональной деятельности;

– внедрения в систему организации, управления и администрирования санаториев комплекса организационных условий.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Архипова С.В., Перстенева Н.П., Двойников С.И. Методика оценки деятельности бюджетной медицинской организации // Управление экономическими системами. Электронный научный журнал. 2015. № 9 (81). С. 11. Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=24397419 (дата обращения 20.03.2016).

2. Адуева Т.П. Обеспечение здравоохранения кадрами средних медицинских работников / Т.П. Адуева // Главная медицинская сестра. – 1999. - №6. – С. 103-107.

3. Балаева Г.Ю. Влияние личности руководителя на формирование коллектива / Г.Ю. Балаева // Проблемы и перспективы многоуровневой подготовки специалистов здравоохранения – Киров. – 2006. – с. 28-35.

4. Беляев С.М. О реализации концепции кадровой политики в здравоохранении Российской Федерации в учреждениях Федерального медико-биологического агентства / С.М. Беляев // Актуальные вопросы управления кадрами в лечебно-профилактических учреждениях. Материалы научно-практической конференции. – Саров, 2005. – с. 5-9.

5. Деркач А.А. Акмеологическая концепция конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2007, № 3 (23), с. 15-21

6. Катульский, Е. Д. Мотивация на рынке труда. / Е. Катульский . – 1997 // Вопросы экономики . – 02/1997 . – N2 . – с. 92-101

7. Левина И.А. Комплексная безопасность деятельности сестринского персонала как элемент системы качества медицинской помощи // Бюллетень национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н.А. Семашко. 2013 г., № 2, с. 149-151. Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=20272463 (дата обращения 20.11.2015).

8. Манерова О.А. Кадровая политика в здравоохранении – от традиционного управления кадрами к управлению человеческими ресурсами / О.А. Манерова // Проблемы управления здравоохранением. – 2004. - №5 (18). – С. 66-69.

9. Патраков Э.В. Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов.:Автореф. …дис. канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2008. – 27 с. Режим доступа: http://

elibrary.ru/item.asp?id=15870878 (дата обращения: 15 марта 2016).

10. Патраков Э.В., Попов В.Д. Совместная профессиональная деятельность: синтез экономики и психологии. // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – С-Пб.:Информационный издательский учебно-научный центр «Стратегия будущего», 2015. – С. 55-62. Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=25316067 (дата обращения 16 марта 2015).

11. Перминова Е.И. Проблемы правового урегулирования труда медицинских сестер / Е.И. Перминова // Проблемы и перспективы многоуровневой подготовки специалистов здравоохранения. – Киров, 2006. – С. 103-105.

12. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. — М. : ЦСПиМ, 2013. — 376 с.

13. Ваховский В.В., Гуренкова О.В., Смирнова Е.А. Источники саморазвития современной организации в контексте управления человеческими ресурсами // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3 (29). С. 125-128.

14. Филиогло Л.Д. Экономическая социализация как фактор формирования социально-ценностного значения денег // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 102-106.

15. Шестакова И.Г. Человеческий капитал как ресурс // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 37-42.

16. Шаландин В.А. Человеческий фактор в российском экономическом цикле // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 17-20.

17. Захаров А.Н. Зарубежный опыт мотивации и оплаты труда // Вестник НГИЭИ. 2014. № 9 (40). С. 19-30.

18. Вахтина М.А. Неравенство или эффективность: есть выбор // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 13-16.

19. Прокофьева У.Н. Трудовая мотивация и психологический климат в коллективе в сфере торгового бизнеса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 62-65.

20. Афонин Ю.А., Галкина О.В. Управленческая культура как фактор перехода к новой концепции управления «человеческим ресурсом» // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 13-16.

УДК 159.9.01

# ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРЫ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

© 2016

**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)*

**Аннотация.** Игра в ее различных проявлениях изучается с позиций философии, эстетики, этнографии, педагогики, психологии, социологии, биологии, иных дисциплин. Все многообразие подходов к пониманию игры выросло из попыток ее философского осмысления. Но все же, начало разработки общей теории игры связано с работами И. Канта, Ф. Шиллера, позднее - Г. Спенсера. Сегодня целый ряд направлений философской и психологической мысли выдвигают игру в качестве самостоятельной области изучения. Причем, речь идет не только об игре ребенка. Например, на теориях игры построено большое количество тренингов, интерактивных и интенсивных образовательных программ. В статье приведен системный анализ основных литературных источников, рассматривающих понятие игры в философских источниках. Теоретическое значение работы заключается в краткой систематизации подходов к изучению игры как психологического феномена. В прикладном значении статья может быть использована при разработке программ различных видов тренингов, основанных на игровых методах. Также статья может быть востребована при исследовании феномена психологических рисков, связанных с игровой зависимостью, подростковыми субкультурами, т.к. на наш взгляд, они также преимущественно реализуются в игровой форме.

**Ключевые слова:** философия игры, игра, психологические риски, психология игры.

# PHILOSOPHICAL BASES of APPLICATION OF GAME IN PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL CARE

© 2016

**Patrakov Eduard Victorovich,** PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Safety, Institute of Physics and Technology
*Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg (Russia)*

**Abstract**. Different types of games are learnt in the field of philosophy, esthetics, ethnography, pedagogic, psychology, sociology, biology and other disciplines. All the variety of approaches to understanding of game has come from the attempts of philosophic comprehension. First steps in developing the theory of game made I. Kant, F. Schiller, later – G. Spencer. Nowadays many philosophic and psychological theories are considering game as a separate field of research. However, it's not only a game of children. It is also about different types of trainings and intensive educational programmes. A system analysis of scientific philosophic sources on the theory of game is given in the article. Theoretical value of that work is in brief systematisation of different approaches to studying the game as a psychological phenomenon. In practice the article can be useful in developing the different types of trainings based on the game methods. It can be also useful in researching the phenomenon of psychological risks of game addictions and teenage subcultures as it is also connected with the game principles.

**Key words:** philosophy of game, game, psychological risks, game psychology.

Начальные системные разработки общей теории игры принадлежат И. Канту, Ф. Шиллеру, отчасти Г. Спенсеру.

При всей разноплановости осмысления игры, в целом Канту присущее ее понимание как особой формы проведения свободного времени, либо форма реализации личностью своей свободы. В частности, Кант пишет, что душевное состояние должно быть состоянием чувства свободной игры способностей. Далее в психологии этот тезис будет играть важнейшее значение. На наш взгляд, практически вся психология детской игры опирается на эту идею [18].

Но игра у Канта и многих его последователей – не только свободное состояние, она несет в себе эстетическое начало, она является своеобразной формой сознания и источником удовольствия одновременно [6]. В таком понимании игры Канту близки К. Гроос [4], Ф. Шиллер [16]. Таким образом, И. Кант фактически объединяет понимание игры и искусства, игры и эстетики. Так же, анализируя впоследствии отличие игры от серьезной деятельности, К. Гроос отмечает в игре чувство свободы и удовольствия.

Практически все философы и психологи анализируя понятие игры, обращаясь к работам двух выдающихся немецких философов – Канту и, особенно, Шиллеру [1; 2; 5; 13; 14].

В последующие годы классический шиллеровский идеал искусства как бескорыстной игры находил все новых и новых своих сторонников. В частности, Й. Хейзинга создал универсальную концепцию культуры как свободной и «честной» игры. Экзистенционалист М. Хайдеггер осмыслил игру как «язык трансценденции» как возможность, открывающую себя в свободе человеческого поступка. Также экзистенционалист Ж.-П. Сартр считал, что человек должен выбирать, «либо быть ничем, либо играть».

«Эстетическое состояние игры» отмеченное Кантом, Шиллер в значительной мере переосмыслил и представил игру как относительно развернутую теорию искусства, пронизанного духом удовольствия и эстетического наслаждения. Но если для Шиллера игра – наслаждение, связанное со «свободными от внешних потребностей проявлением избытка сил» (цит. по [7]), то Спенсер видел происхождение игры «из внутренней потребности в деятельности», он видел игру формой упражнения, укрепления и развития наследственных форм поведения. Аналогичной позиции придерживался и немецкий философ и эстетик К. Гроос, рассматривая игру преимущественно с биологических позиций. Он прямо называет игру упражнением природных наклонностей.

В этот же период Г. Гессе пишет философскую утопию «Игра в бисер», а Т. Манн в центр своей эстетической программы ставит игру и «принцип иронии».

Таким образом, согласно К. Гроосу основной смысл игры состоит в том, чтобы человек развивался от «наследуемой природы» к «приобретаемой природе». Наряду с этим, Гроос отмечает, что он не выделяет «инстинкта игры» или «влечения к игре». Работы К. Грооса подверг резкой критике Ф. Бейтендайк. Его основные возражения состоят в следующем (цит. по [7]):

1. Инстинктивная деятельность не нуждается в управлении. Инстинкты и обслуживающие их соответствующие механизмы созревают независимо от упражнения.

2. Упражнения, подготавливающие человека к жизни, не являются игрой. Например, когда ребенок учится ходить, его ходьба является хоть и несовершенной, но реальной, а не игровой, совсем другое дело, когда умею-

щий ходить ребенок играет в ходьбу.

Таким образом, если мы перефразируем высказывание Грооса об игре, то можно отметить, что по Бейтендайку ребенок именно и играет потому, что он ребенок.

Наряду с влечением к игре, Бейтендайк вводит категорию и предмета игры. Однако, Бейтендейк уходит от проблем природы игры – она оказывается сведенной к природе влечений, динамики и т.п., объясненной из них, а не из своей природы. Пожалуй, это связано с тем, что игра рассматривается в контексте биологического смысла, как феномен приспособления, или к контексте проявления биологической же природы организма – влечений, динамики и т.д.

Для психологической практики существенный вклад внес нидерландский историк культуры Й. Хейзинга, рассмотрев вопрос игры с позиций генезиса культуры в своем труде «Человек играющий». Вслед за ним многие европейские философы и рассматривали источник культуры именно в способности человека к игровой деятельности (например, немецкие философы Х. Г. Гадамер, Э.Финк.

Хейзига связывает и сознание народов с их отношением к игре. Так, он делит все языки на две группы в зависимости от обозначения понятия игра.

Понятие «игра» определяется как деятельность, которая является добровольной, приносит удовлетворение и не имеет никакой иной очевидной цели, кроме удовольствия. В концепции Й. Хейзинги игра сопоставляется с ритуалом, культом, карнавалом, праздником, даже философским дискурсом и во всех случаях автор находит сходство. Но в то же время, у Хейзинги игра может быть и сама по себе, вне культуры. В частности, он пишет, что игра существовала до и прежде всякой культуры, что игра «в определенном смысле парит поверх всякой культуры или, во всяком случае, не привязана к ней. Человек играет, подобно ребенку, для удовольствия и развлечения, ниже уровня серьезной жизни. Он может играть и выше этого уровня, играть с красотой и святыней» [15, с. 134].

Таким образом, к эстетическому и свободному пониманию игры, разработанному кантом и Шиллером, дополняется и еще одна ее функция – сохранение и, фактически, зарождение культуры.

Хейзинга раскрывает социокультурный феномен игры, исходя из принципа «игра старше культуры».

Концепция игрового генезиса культуры, созданная Хейзингой, поддерживается в культурологии и феноменологом Э. Финком.

Особая позиция относительно игры есть у русского философа – марксиста Г.В. Плеханова. По его мнению, игра у ребенка возникает в ответ на потребности общества.

При этом игре отводилась коллективизирующая и тренирующая роль. Вообще, авторы считали, что в ходе эволюции будет происходить постепенное вытеснение игры из жизни взрослых спортом и драматическим искусством, в то время, как дети в игре воспроизводят и будут воспроизводить деятельность взрослых и систему отношений в обществе.

Отметим, что сегодня игра как феномен взрослой жизни отнюдь не исчезает, она становится все более доминирующим моментом поведения взрослых [8; 9; 11; 12].

Но в контексте нашего исследования особую роль играет анализ значения игры в развитии ребенка.

Для философско-психологического анализа важно установить, в чем значение игры именно как игры, как специфической формы деятельности и общения ребенка [3; 17. Например, в игре ребенок укрепляет мускулы не потому, что это именно игра, а потому, что в игре он осуществляет разнообразные движения, отмечает И.Е. Берлянд.

Поэтому можно сказать, что детская игровая субкультура относительно независима от взрослых и опосредованно, через игру, она выполняет следующие функции:

– социализирующую (социальным агентом здесь является группа сверстников);

– психотерапевтическую (детский фольклор);

– культурооохранительную (обряды, ритуалы, жанры);

– прогностическую (ориентир на будущее).

Как отмечает И.Е. Берлянд, психику ребенка раннего возраста (наиболее активного периода развития игровой деятельности) можно понять в свете доминанты на сознание. В этом возрасте рождается несовпадение Я с моими умениями, действиями и т. п., возникает некая исходная самоустремленность деятельности.

Взрослый естественно общается с ребенком не только как более знающий с менее знающим, более умеющий с менее умеющим и т. п. (т. е. по вертикали), но именно в контексте сознания – со-бытия.

Воображая себя, «примеряя» на себя определенные образы (я – продавец; я – плохой; я – хороший; я – большой), фактически, в игре ребенок пробует наиболее возможные варианты своего развития. Ребенок проигрывает в игре самого себя. И в этом также одно из ее фундаментальных значений, подмеченное еще Шиллером – в игре человек создает самого себя. Отметим, что зависимость от игры – тоже создание образа.

Игра в себя всегда связана с «воображением» себя, с вненаходимостью по отношению к себе, с созданием образа себя, а не просто с воссозданием себя реального. В этом смысле все детские игры – это игры в себя, так как любая игра предполагает отделение от себя, завершение себя с позиции роли, а в то же время и незавершенность, примеривание различных ролей, несводимость к ним. Эта «игра в себя» формирует и выявляет для ребенка неоднозначность его самого, несовпадение его с ним самим, его авторство по отношению к самому себе – его самосознание. Отстранение предмета требует от ребенка активности сознания, близкой к эстетической – воссоздания, воображения.

Социальная природа детской игры заключается не в том, что в игре воссоздается и тем самым осваивается внешняя социальность, а в том, что становится социальность внутренняя, социальность, диалогичность Я, которую, конечно нельзя сводить к интериоризованной внешней социальности, как отмечает Берлянд.

Начиная с первой трети XX века игра рассматривается в самых различных направления. Например, соотношение игры, театра и культа углубленно рассматривает итальянский католический философ Р. Гвардини; развитие эстетики исходя из игровой модели – немецкий философ, основатель «критической онтологии» Н. Гартман; теорию «языковых игр» развивает австрийский философ Л. Витгенштейн.

Заключение.

Примерно в течение двухсот лет анализ игры являлся прерогативой философов. Но за этот период сформировалась база современного не только философского, но и психологического, культурологического понимания игры и взрослого, и ребенка.

Все исследователи подчеркивают незаинтересованный характер игры. Игра необходима человеку как его биологическая и социальная При анализе отличия игры животного от игры человека отмечается, что игра созданный человеком.

Итак, систематизация исследований позволяет нам выделить следующие функции игры, применимые в практике как психологической помощи:

*Реализация личностной свободы и естественного проявления эмоций.* На наш взгляд, активизация этой функции будет эффективна в практике психолого-педагогической помощи детям раннего и или дошкольного возраста при широком спектре дезадаптивного поведения, а также страхов. При работе со взрослыми клиен-

тами: высокая социальной изолированность, чрезмерная стеснительность, замкнутость.

*Функция получения удовольствия.* Наряду с активизацией этой функции при работе с детьми, обратим внимание на высокую психологическую рискогенность этой функции. Например, возможно формирование игровой зависимости, при чрезмерной активизиции этой функции в сочетании с первой – инфантилизация. Из нашей практики, наиболее эффективным антагонистом этой функции является активизация продуктивной занятости, про-социальной активности в целом.

Активизация *функции тренировки, приобретения новых навыков* в нашей практике применима на всех видах интенсивных образовательных программ, независимо от возраста и предмета психологической помощи. Какие-либо психологические риски при активизации данной функции не выявлены.

*Формирование социальных навыков* – также важная функция игры, которая активизация которой применима при всех дезадаптивных реакциях клиентов практически независимо от возраста. Но обратим внимание, что при игровой зависимости также наблюдается и деструкция социальных навыков личности. Поэтому при реабилитации при игровой зависимости эта функция также очень важна.

Особо обратим внимание на функцию игры как *ритуала, культа.* В практике психологической помощи мы встречались, скорее, необходимостью дезактивизации этой функции при некоторых расстройствах (например, шизотипическое расстройство, код F21), при реабилитации адептов сект. Отметим, что обесценивание значения ритуала, культа для личности наиболее эффективно сопровождалось в нашей практике активизацией и формированием новых *успешных* социальных навыков.

Драматическая функция игры, требующая зрителя, применима практически во всех видах арт-терапии, но на наш взгляд, ее активизация противопоказана истероидным личностям.

Будь то Гадамер или Хейзинга, Шиллер или Выготский, фактически, они рассматривали игру с различных позиций, существенно не противореча друг другу, а лишь дополняя и развивая взгляды своих коллег – какие бы времена и пространства их не отделяли. Сегодня применение игровых методов является важным элементом практически любой психологической помощи.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., 1975. 809 с. Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/84/1/783188.pdf (дата обращения 11.02.2015).
2. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992;
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6, с.: 64-75.
4. Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
5. Зворыгина Е. Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления // Дошкольное воспитание. 1981. № 12. – С. 38-45. Режим доступа: http://igrashkolaslnovoselovoy.narod.ru/olderfiles/1/DV_1981_12_Z.pdf (дата обращения 27.05.2016.
6. Кант И., Сочинения. Т 5. М., 1966.
7. Князев А.М. Обучение и развитие личности в организации (технологический подход). М., 2005, 185 С.
8. Левада Ю.А. Игровые структуры в системах социального действия //Системные исследования. М., 1984.
9. Никулина М.А. Специфика дискурса постмодернизма. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Ростов-на-Дону, 2002. [Электронный ресурс] URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=19180829 (Дата обращения: 06.06.2016).
10. Оттенс А.П. Использование системы игр в формировании природоведческих представлений у детей младшего возраста.: Автореф…дис. канд. пед. наук. – Улан-Уде, 2006. – 27 с.
11. Патраков Э.В., Шайдурова Т.Ю., Шмакова И.В., Командное взаимодействие в профилактике наркомании: организационные, психолого-педагогические и правовые аспекты. Учебное пособие для педагогов, специалистов по социальной работе, социальных и медицинских работников. РГППУ. 2006 г. 160 с. Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=24143495 (дата обращения 20.05.2016).
12. Патраков Э.В. Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов.:Автореф. …дис. канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2008. – 27 с. Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=15870878 (дата обращения: 15 марта 2016).
13. Смирнов С.А. Философия игры // Кентавр. 1995. № 2.
14. Современая западная философия. Словарь. М., 1991.
15. Хейзинга Й. Homo Lundes; В тени завтрашнего дня. М., 1992.
16. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Шиллер Ф. Собр. соч. Т. 6 М., 1957.
17. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Пг., 1922.
18. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы игры дошкольника // Дошкольное воспитание. 2008., № 7, с. 19-29.

УДК 159.99+316.6

# МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ КОНКУРСА ПРОФМАСТЕРСТВА КАК ВИДА СОЦИАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ

© 2016

**Серафимович Ирина Владимировна**, кандидат психологических наук,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
*Ярославский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова, Ярославль, (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом профессионализации, который понимается как процесс изменения профессионального мышления от ситуативного к надситуативному и анализируется на примере конкурсного движения как вида социального движения. Проанализирован практический опыт социально-психологического сопровождения участия в региональном конкурсе профессионального мастерства «Педагог-психолог года». Особое внимание уделено анализу одного из заключительных этапов для финалистов конкурса – «Кейса», в рамках которого продемонстрированы возможности моделирования процесса психологического консультирования. Приводятся результаты эмпирического исследования проявлений профессионального надситуативного мышления и его метакогнитивных признаков в условиях консультирования в ситуации стресса (на примере анализа видеоматериалов и речевой продукции при решении проблемной ситуации, самоанализа участников конкурса, экспертной оценки). Показано, что ситуативность или надситуативность мышления могут рассматриваться как критерий эффективности решения проблемных ситуаций в консультативной деятельности психолога. Обосновано, что на этапе конкурса «Кейс», при демонстрации педагогом-психологом опыта разрешения моделируемых реальных проблемных ситуации в режиме он-лайн в условиях дефицита времени создаются условия для интеграции метакогнитивных процессов и реализации надситуативного профессионального мышления. Обозначены новые возможности и направления работы с психологами по формированию качеств надситуативного профессионального мышления

**Ключевые слова:** профессиональное мышление (ситуативное/надситуативное), метакогнитивные процессы, коммуникативные проблемные ситуации, профессионализация, конкурсное (социальное) движение, конкурсы профессионального мастерства, моделирование, психологическое консультирование.

# METACOGNITIVE PROCESSES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SKILL COMPETITION AS A KIND OF SOCIAL MOVEMENT

© 2016

**Serafimovich Irina Vladimirovna**, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of Humanities
*Yaroslavl Branch of Plekhanov Russian University of Economics, Yaroslavl, (Russia)*

**Abstract.** The article examines issues related to professional development process which is understood as a process of changing of professional thinking from contextual thinking into non-contextual one and is analyzed through the example of a competition as a kind of social movement. The experience of social-psychological support in the regional professional skill competition «Educational Psychologist of the Year» has been analyzed. Special consideration has been given to the analysis of one of the final stages of the completion- «Case» - demonstrating the possibilities of the modeling process of counseling simulation. The article presents the findings of the empirical study of showing professional non-contextual thinking and its metacognitive characteristics of counseling in a stressful situation (based on the analysis of the video recordings and speech used for problem solving, self-analysis of contestants, expert evaluation). It shows that contextuality and non-contextuality of thinking can be seen as a criterion of problem solving effectiveness in counseling. The stage of «Case» presenting the demonstration by an educational psychologist of the experience of simulated problem solving on-line under severe time constraints proves creating of conditions for metacognitive processes integration and non-contextual thinking realization. New possibilities and aspects of work with psychologists aiming at developing non-contextual thinking have been specified.

**Keywords:** professional thinking (contextual/non-contextual), metacognitions, problematic communicative situations, professional development, professional skill competition, competition (social) movement, modeling, counseling.

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

Модернизационные процессы российского образования испытывают потребность изменений в деятельности всех специалистов системы образования, появляются новые требования к постоянному повышению профессиональной компетентности специалистов, в том числе психологов (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, М.М. Кашапов, К.Ю.Комаров, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков). В современном мире очень интенсивно развивается конкурсное движение, которое, на наш взгляд, вполне можно отнести к виду социальных движений, в процессе которого формируются определенное поведение, мировоззрение, установки и ценности, направленные на непрерывное образование и самообразование. Не останавливаясь в данной публикации подробно на анализе самого понятия «социальное движение» и на особенностях конкурсного движения как такового, нам бы хотелось отметить, что в сложившихся социально-экономических условиях, в России, конкурсы, олимпиады, представлены для различных возрастных и профессиональных категорий: от дошкольников до взрослых. У взрослых конкурсы связаны с демонстрацией каких-либо профессиональных достижений, выявлением лучших практик в различных профессиональных областях. Анализ материалов, предоставляемых Интернет-источниками и другими Масс-Медиа средствами, позволяет говорить о том, что во многих сферах профессиональной деятельности развивается конкурсное движение, которое приобретает статус международного уровня (сфера банковского дела, маркетинга, служб телекоммуникаций, транспорта, шоу-бизнеса). Эскизное воззрение на особенности социального контекста представления конкурсов в СМИ дают основание говорить о некоторой смене акцентов в общественном сознании (смысл вызывающего наибольший интерес Российской публики теле-шоу составляет состязание, оцениваемое по определенным критериям, особенно музыкально-вокальное, например, «Точь в точь», «Один в один», «Голос», «Фабрика звезд» и т.п.), а также о том, что так называемой процесс непрерывного самообразования, повышения уровня профессиональных компетенций, становится социально одобряемым, привлекательным, и, в тоже время, требующим достаточно большой подготовительной работы и психологического сопровождения участников конкурса.

В новых условиях конкурсы профессионального мастерства становятся инновационной и интегративной

формой, позволяющей в сжатые сроки не только повысить уровень профессиональных компетенций, но и выйти на качественно новый уровень профессионального видения, преобразовать уровень профессионального мышления от ситуативного и эклектичного до надситуативного и творческого. Вид профессионального мышления, называемый надситуативным, проявляется в способности решать возникающие перед профессионалом проблемные ситуации на эффективном уровне, используя творческий подход, прогнозирование последствия собственных решений, осуществляя рефлексию, конструктивно отреагируя эмоции, исследовался в Ярославской психологической школе под руководством М.М. Кашапова и коллег (Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, Ю.В. Пошехонова). Как было показано ранее исследователями использование надситуативного мышления (по сравнению с ситуативным мышлением) в различных сферах профессиональной деятельности (управленческая, педагогическая, врачебная, спортивная и т. д.) позволяет более успешно разрешать возникающие производственные затруднения, конфликтные и проблемные ситуации (М.М. Кашапов, Т.В. Огородова, Ю.В. Пошехонова, И.В. Серафимович). При этом остается пока открытым вопрос об отслеживании результативности процессов профессионализации с учетом участия /неучастия в конкурсном движении, создании условий для интеграции метакогнитивных процессов в профессионализации, определения новых направлений работы с психологической службой в целом на уровне региона по формированию качеств надситуативного профессионального мышления для успешного решения актуальных запросов, возникающих в современных условиях в психолого-педагогической практике. Эти вопросы мы частично начали затрагивать в предыдущих наших публикациях (И.В. Серафимович, Н.А. Сафарова, М.В. Самарина, О.В. Фураева, 2014) относительно конкурсов педагогического мастерства, но многие общие и частные вопросы не решены и требуют дополнительного рассмотрения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Профессионально-личностное развитие, в том числе посредством конкурсов профессионального мастерства, детерминирует развитие и повышение профессиональных компетенций, что наглядно представлено в трудах многочисленных авторов Н.И. Дроздецкой, Ю.Ю. Дубцовой, Е.Н. Зыряновой, И.Л. Кайгородцева, М.В. Кайгородцевой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.М. Кашапова.

Согласно современным результатам исследований использование метакогнитивных процессов способствует эффективности решения различных проблемных ситуаций, формированию профессионального опыта, позволяющего демонстрировать мастерство в различных формах, том числе в рамках участия в конкурсе (J. G. Borkowski, N. Muthukrishna, P.Briñol, R.E.Petty, J.& Barden, J.T. Cacioppo, J.H.Flavell, R.H. Kluwe, S.G.Paris, P. Winograd, R.A.Sperling, R. Sternberg, В.А. Барабанщиков, В.В. Знаков, А.В. Карпов, В.Я. Ляудис, Ю.В. Пошехонова, А.О. Прохоров, Е.А. Сергиенко, М.А. Холодная).

Опираясь на последние исследования и теоретические размышления А.В. Карпова в области метапроцессов, их видов, и особенностей (синтез как минимум двух процессов, возможно «удвоение», которые не сводятся к первичным процессам, самоорганизации первичных процессов, гетерогенный состав метапроцессов (А.В. Карпов, 2015 с. 427-430) и, используя уровневую градацию видов обнаружения проблемности (М.М. Кашапов), мы посчитали целесообразным представить различия и характеристики метамышления (надситуативного), проявляющегося в синтезе различных процессов. Здесь стоит сделать небольшое отступление теоретического плана о том, что рассматривая и вводя понятие ситуативности/надситуативности эмоций (А.В. Карпов, 2015) ситуативность рассматривает как краткосрочность, а надситуативность как длительность эмоции, которая сопровождает деятельность (при этом, мы можем видеть, что понятия ситуативность/надситуативность эмоций (А.В. Карпов) и мышления (М.М. Кашапов) являются понятиями из разных категорий, т. е. омонимы в лингвистическом смысле слова (разные по значению, но одинаковые по звучанию и написанию слова). При этом, А.В.Карпов, используя положение о том, что с одной стороны эмоции детерминируются когициями, а с другой стороны, когнитивные процессы обуславливаются эмоциональным контекстом, считает, что в случае надситуативности эмоций (а значит и их метакогнитивности) возможно говорить о том эмоциональном «фоне», который сопровождает деятельность.

Сделанный нами ранее анализ отличий ситуативной и надситуативной проблемности на основании последних исследований в русле концепции надситуативности, в том числе выполненных под нашим руководством, позволяет скорректировать отличия при реализации разных уровней мышления в классически выделяемых классах психических процессов, а именно – мотивационных, эмоциональных, ценностно-смысловых, регулятивной и когнитивной (интеллектуальных) сферах. При составлении аналитической таблицы кроме теоретического анализа мы использовали данные исследований, реализуемых автором с 2006 года по настоящий период времени, а именно показания экспертной оценки ситуативности/надситуативности решения проблемных ситуаций в рамках изучения метакогнитивных характеристик прогнозирования как детерминант надситуативного мышления. Выборка включала в себя сотрудников и руководителей среднего и нижнего звена в областях педагогики, менеджменты, медицины, экономики (около 450) и студентов, обучающихся по аналогичным специальностям в высших учебных заведениях (около 330).

Таблица 1 - Общая характеристика различных видов проблемности

| *Параметры проявлений* | *Уровни* | *Ситуативный уровень обнаружения проблемности* | *Надситуативный уровень обнаружения проблемности (надситуативный уровень мышления с признаками метакогнитивных процессов)* |
|---|---|---|---|
| Эмоциональная сфера | Ситуативный (собственно эмоции) | Ощущение субъектом напряженного отношения к проблемной ситуации, сложность преодоления негативных эмоций, инертность, спонтанность эмоций, резкие колебания в полярных эмоциях. | Возможность оперативного изменения поведения в зависимости от изменений в ситуации, естественность реакций, эффективный перевод негативных эмоции в конструктивное русло, представленность градаций в уровнях эмоций. |
| | Мета-уровень | Оценка возникшей ситуации как труднорешаемой (нерешаемой). Слабоструктурированное понимание своей позиции и трудность встать на позицию другого. | Оценка возникшей ситуации как решаемой. Оценка себя как способного решить ситуацию, адекватность самооценки. Осознание собственных чувств и эмоций, уважение и принятие позиции другого. |
| Мотивационная сфера | Ситуативный | Направленность мотивации на необходимость устранения внешних, явно наблюдаемых, зачастую поверхностных помех (причин). | Восприятие проблемной ситуации как творческой задачи, стремление выявить скрытые мотивы оппонента, согласованность мотивов стремления к успеху и избеганию неудач. |
| | Метауровень | Стремление как можно быстрее завершить решение возникшей проблемной ситуации, в случае трудностей оперативного решения ситуации возникают сложности и невозможность выполнять другие виды деятельности продуктивно. | Возможность проблемной ситуации стать инструментом реализации не только личных (локальных,частных) но и более широких (общих, общественных) целей организации, источником для переоценки ценностей; конструктивного переосмысления приоритетов. Реализация умение ждать и навыки обращения за советом к окружению. |
| Когнитивно-интеллектуальная сфера | Ситуативный | Поиск внешних средств для разрешения ситуации, ограничение анализом конкретной ситуации, без общего контекста, нахождение и реализация первых пришедших решений. | Способность «выйти за пределы» конкретной ситуации, оригинальность, гибкость мышления, видение объекта с качественно новой точки зрения; анализ собственного поведения и конкретных действий, учёт возможных последствий для профессиональной деятельности. Нахождение конструктивных выходов из создавшейся ситуации. Снятие проблемности и разрешение проблемной ситуации, формулировка некоторого обобщенного способа действия для подобных ситуаций. |
| | Метауровень | Выяснение субъектом причин возникновения противоречия и способов его снятия. Актуализация профессионального опыта – включение интеллектуальных заготовок, наработанных и использованных при решении предыдущих конкретных проблемных ситуаций. | Привлечение теоретических и практических социально-психологических знаний, учет общего контекста. Личная включенность в решение ситуации (расширение и углубление анализа познаваемой и преобразуемой ситуации и себя в ней). Гипотетическая проработка конкретных способов решения возможных проблемных ситуаций, исходя из своего опыта, внутренних ресурсов, волевого и эмоционального настроя. Активизация позитивного смыслообразования. |
| Личностные особенности | | Не выражен систематический личностный рост педагога, наблюдаются трудности в преодолении стереотипов. Внутреняя пассивность, позиция ожидания решения извне, или саморазрешения ситуации. | Осознание учителем необходимости изменения, самосовершенствования себя. Разработка ориентиров дальнейшего самоизменения, саморазвития, самоуправления собственным личностным ростом. Творчество. Активность и преобразующая позиция субъекта мышления. Низкий уровень психологических защит. Критичность, доказательность позиции. |

Представленный в таблице анализ ситуативного и метауровня, проявляющихся при реализации ситуативного/надситуативного уровней мышления, позволяет заметить, что наиболее полно функции конкурса профмастерства проявляются при реализации надситуативного метауровня, позволяющего более целостно и глубоко решать профессиональные задачи. Кроме того, можно видеть, что даже при реализации ситуативного уровня мышления возможно проявление метауровня, который имеет свои особенности. Здесь уместно отметить, что очень близкое к надситуативности понятие в экзистенциальной психологии – поиск смыслов (умение ситуацию рассмотреть в контексте общего смысла жизни). Есть основания полагать, что, когда мы можем общий смысл всех ситуаций, возникающих в жизнедеятельности, перенести в частную ситуацию, возникает метамышление, а в нашем зауженном контексте по отношению к профессиональной деятельности – надситуативность. Сходная проблематика изучается в трудах Л.М. Митиной (2005), где смысл жизни является как организующей характеристикой личности педагога, позволяющей сохранять профессиональное здоровье.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Конкурсы профессионального мастерства педагогов-психологов направлены на выявление высококвалифицированных специалистов области, распространение опыта; расширение сферы делового профессионального общения; приобретение в рамках конкурса новых компетенций, значимых с точки зрения новых образовательных стандартов. Последние несколько лет «Кейс» становится приоритетным этапом конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог года». Суть и назначение этапа «Кейс» (согласно Положения об областном конкурсе) это – оценить компетенции педагога-психолога по структурированию проблемы, анализу данных и нахождению оптимального решения, выявить победителя конкурса. В качестве кейса используются проблемные ситуации в консультационной деятельности педагога-психолога. Роль клиента выполняет профессиональный психолог. *Цель исследования:* установить особенности проявления профессионального надситуативного мышления и его метакогнитивных признаков в условиях прохождения конкурсных этапов областного конкурса «Педагог-психолог года». *Выборка:* В исследовании приняли участие педагоги-психологи, участники конкурсов 2012, 2014 года (21 человек), финалисты (8), эксперты (более 25 человек), организаторы конкурса (более 10 человек). *Методы:* метод моделирования**,** который выражается в имитации/организации вида деятельности психолога – консультирования, экспертная оценка, анализ продуктов деятельности (в общей сложности у консультантов-финалистов было проанализировано речевой продукции 6 435 слов, знаков без пробелов – 34 323, количество знаков с пробелами – 40 415).

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Нами были проанализированы проявления профессионального надситуативного мышления и его метакогнитивных признаков при консультировании в ситуации дефицита времени. Метаконитивные функции проявляются в анализе проблемной ситуации и способах осуществления деятельности (А.В. Карпов, М.М. Кашапов), и метод моделирования позволяет описывать и анализировать психические явления на разных уровнях их структурной организации. Несмотря на то, что наше исследование имеет ограничения (небольшая выборка, отсутствие широкого спектра используемых методов для диагностики профессионального надситуативного мышления, использование исключительно экспертной оценки для выявления уровня надситуативности при решении конкретной проблемной ситуации в консультировании), качественный анализ полученных нами разнообразных данных дает возможность обозначить следующие важные моменты:

Во-первых, из показателей надситуативности при консультировании в ситуации стресса на этапе «Кейс» наиболее страдают глубина, достаточность анализа, оригинальность, подтверждением чего являются фразы в самоанализе типа: «Я не успела вникнуть в проблему, и в голове был такой сумбур», «За 7 минут было очень сложно найти пути и выходы из данной проблемы», «Я пыталась выяснить, но не получилось…». При этом, параметры надситуативности такие как адекватность, обоснованность, оперативность, полнота анализа присутствуют в достаточной степени и имеют разный уровень представленности у участников конкурса. «Для того, чтобы подтвердить эту гипотезу, прояснить ситуацию, я пригласила на консультацию маму с детьми, чтобы продиагностировать ребенка и посмотреть, что действительно происходит», «Я увидела, что мама волнуется, беспокоится. Она возлагает на меня какие-то надежды как на психолога, что я ей прямо сейчас скажу, что нужно делать. Я постаралась свои вопросы направить на то, что действительно она хочет, что ее беспокоит, каковы отношение детей…», «Я рассматривала несколько вариантов: возможно, у ребёнка возникают новые роли, может быть у ребёнка не складываются отношения в школе, с детьми…», «Я понимала, что в первую очередь, наверное, надо поддержать родителя, затем я планировала…». Таким образом, если в проведенных автором ранее исследованиях (2016) было показано, что ситуации критики очень малозаметны и слабо представлены метакогнитивные признаки надситуативного мышления, такие как включенность в ситуацию, направленность на конструктивный выход, преобразующая направленность мышления на себя, то в ситуации консультирования в условиях дефицита времени и психологического стресса, вышеуказанные признаки частично сохраняются. Но вместе с тем, такие качества надситуативности как глубина, (выяснение причин проблемной ситуации, способствующих её возникновению, нахождение адекватных средств разрешения основных противоречий), достаточность (успешность распознавания признаков сложной ситуации, высокий диагностический вес), и оригинальность не могут выразиться в полной мере. Ранее нами было показано (при решении проблемных ситуаций в реальной профессиональной деятельности), что именно интеграция большинства качеств и их примерно равный удельный вес дает возможность реализовать надситуативное решение, здесь мы можем предположить, что самоорганизация первичных процессов (в нашем случае качеств надситуативности), если мы говорим о наличии свойств метакогнитивности, позволяет за счет преобладания одних качеств, компенсировать другие и достигать надситуативности.

*Во-вторых,* нам удалось пронаблюдать трансформацию социально-психологического пласта профессионального мышления, а именно, метакогнитивная направленность надситуативного профессионального мышления проявляется как сугубо индивидуальный, так и социально-профессиональный феномен: новые проблемные ситуации, появляющиеся в обществе, по отношению к которым требуется определение вектора решения проблемного поля (М.М.Кашапов. И.В.Серафимович, 2015). Поясним вышеуказанное высказывание. Следует отметить, что надситуативное осмысление кейса в социальном ракурсе представляло трудности, а именно: на первых этапах внедрения нового этапа «Кейс» члены конкурсной комиссии (всего более 25 ученых и практиков психологов) и организаторы конкурса выдвигали гипотезу о принципиальной трудности решения и полноценного разрешения кейсовой ситуации, но двухгодичный опыт проведения конкурсного испытания и многолетний опыт наблюдения за Российским этапом конкурса позволил отметить следующие нижеследующие моменты.

Момент первый: существующие отзывы клиентов, которых «играли» профессиональные психологи гово-

рят о том, что при работе с разными конкурсантами-психологами, в некоторых случаях при решении «Кейса» возникает ощущение полноценной психологической помощи, понимания, удовлетворенности общением, что дает основания говорить о субъективном изменении восприятия времени и ином, если можно так сказать, еще одном варианте «надситуативного» взгляда на проблему из несколько другого пласта реальности (с точки зрения психолога о психологических возможностях) т.е. своеобразная скрытая, не совсем явная надситуативность в рассмотрении кейса на новом эмоционально-когнитивном уровне может содействует созданию положительного метакогнитивного «фона».

Момент второй: предварительный анализ мнений руководителей методических объединений, руководителей образовательных учреждений, психологов области, высказанных на семинарах и круглых столах, говорит о том, что в современном мире увеличились запросы на экспресс-консультацию от психолога в (разводы, суицидальные тенденции, стрессовые ситуации для учащихся – ЕГЭ и ГИА, реорганизации, потеря работы, сложные жизненные ситуации и т.п.). Это не означает, что необходимо менять логику и структуру консультационной помощи, но вместе с тем психологам необходимо приобретение навыков осуществления консультативной помощи в ситуациях дефицита времени и особого внимания со стороны общественности, что требует принципиально иной логик работы мыслительных процессов.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Наше исследование позволило частично ответить на поставленные вопросы, а именно:

Продемонстрировано, что наиболее сложный этап конкурса «Кейс», который проводится исключительно для финалистов, позволяет развертывать содержание психологического консультирования в динамике, и создает условия для интеграции разнообразных знаний, содержащихся в опыте субъекта, развития метакогнитивных признаков профессионального мышления.

Показано, что при прогнозировании оптимальных путей развития психологических служб города и области необходимо учитывать увеличившиеся в современных социальных условиях запросы на экспресс-консультацию психолога, для чего требуется дополнительное обучение (в том числе профподготовка) навыкам консультативной помощи в ситуации дефицита времени.

Аргументировано, что необходимо дополнительное изучение метакогнитивных процессов в профессионализации психологов (и других специалистов системы образования) в условиях конкурсного движения как вида социального движения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] //Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32- 37.

2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) [Текст] // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20-26.

3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования: дайджест [Текст] //Высшее образование в России, 2005. №4. С. 23-30.

4. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография [Текст] /Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 140-149.

5. Комаров К.Ю. Формирование территориальных (региональных) пространств непрерывного профессионального образования [Текст] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5 № 1 (14). С. 68-71.

6. Митина Л.М., Анисимова О.А., Митин Г.В. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. Учебное пособие. [Текст] // Москва: Академия, 2005. 368с.

7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Учебное пособие. [Текст] // Москва: Academia, 2004 . 318с.

8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] //Ю.П. Поваренков. М.:УРАО, 2002. 160 с.

9. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Текст] //Сибирский учитель. 2007. N 6. С. 5-15.

10. Кашапов М.М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления [Текст] //Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов /Под. ред. М.М. Кашапова, Ю.В. Пошехоновой. Ярославль: ЯрГУ, 2012. С.35-121.

11. Серафимович И.В., Киселева Т.Г. Об актуальности формирования социальной активности молодежи в современных социально-экономических условиях [Текст] //Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития : материалы российской науч.-метод. конф. с международным участием, г. Вологда, 20 марта 2014 г. - Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2014. с. 367-372.

12. Пошехонова Ю.В. Метакогнитивные процессы и творческий подход к решению педагогических проблемных ситуаций [Текст] // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Монография /Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой; ЯрГУ. Ярославль, 2012. С. 122-154.

13. Серафимович И.В., Сафарова Н.А., Самарина М.В., Фураева О.В. Конкурсы профессионального мастерства как возможность самореализации и инновационная форма профессионального роста педагога в условиях модернизации российского образования [Текст] // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль: ЯГПУ, 2014. С.50-57

14. Серафимович И.В., Сафарова Д.И., Сафарова Н.А. Личностные особенности педагогов эффективность прохождения конкурсов профессионального мастерства [Текст] //Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества //Сборник материалов научно-практической конференции 26-28 февраля 2014, г. Самара/Отв. Ред. М.В.Наянова. Самара: ООО «Офорт» ГБОУ ВПО Самарская государственная областная академия, 2014. С.215-218.

15. Дроздецкая Н.И. Методическое сопровождение участников профессиональных конкурсов [Электронный ресурс] URL: http://www.myshared.ru/slide/142795/#(дата обращения 25.11.2012).

16. Дубцова Ю.Ю. Профессиональные конкурсы как ресурс развития образования //Педагогическое обозрение. 2011. №3. С. 8. [Электронный ресурс] URL: http://centr-gcro.nios.ru/DswMedia/po_111.pdf2 (дата обращения 10.01.2013).

17. Зырянова Е., Бекреева И. Проверка на профессионализм. Психологическое сопровождение участников конкурса «Педагог года». [Электронный ресурс] URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200900311 (дата обращения 10.12.2012).

18. Кайгородцев И.Л., Кайгородцева М.В. Участие педагогических работников в конкурсном движении: управленческий аспект //Педагогическое обозрение. 2011. №3. С. 6. [Электронный ресурс] URL: http://centr-gcro.nios.ru/DswMedia/po_111.pdf2 (дата обращения 10.12.2012).

19. Маркова А.К. Психологические критерии и сту-

пени профессионализма учителя [Текст] //Педагогика. 1995. №6. С. 55–63.

20. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. [Текст] // М.: РАО, 2011. 1087 с.

21. Прохоров А.О., Чернов А.В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности [Текст] // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82-93.

22. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. [Текст] // СПб.: Питер, 2002. 384с.

23. Карпов А.В.Психология деятельности. Функциональные закономерности. [Текст] // М.: РАО. Т.3. 496с.

24. Серафимович И.В. Метакогнитивность мышления: социально-психологический аспект [Текст] // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. №1. С.133-142

25. Кашапов М.М., Серафимович И.В., Огородова Т.В. Метакогнитивное обоснование си-туативности/ надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях [Текст] //Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 189–202.

26. Borkowski, J. G., Muthukrishna N. Moving metacognition into the classroom: 'Working models' and effective strategy teaching» // Promoting academic literacy: Cognitive research and instructional innovation, edited by M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie. Orlando, FL: Academic Press, 1992. P. 477-501.

27. Briñol P., Petty R.E., & Barden J. Happiness versus sadness as determinants of thought confidence in persuasion: A self-validation analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. V. 93. P. 711-727.

28. Cacioppo J.T., Petty R.E., & Kao C.F. The efficient assessment of need for cognition// Journal of Personality Assessment. 1984.V. 48. P. 306-307.

29. Flavell J.H., Miller, P.H., & Miller, S.A. Cognitive development (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall Publishing, 2002.

30. Kluwe R.H. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition // D. R. Griffin (Ed.). – Animal mind - human mind. New York: Springer-Verlag, 1982. P. 201-224.

31. Paris S.G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction // B.F. Jones, L. Idol (Eds.). – Dimensions of thinking and cognitive instruction. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P. 15-51.

32. Sperling R.A. Measures of children's knowledge and regulation of cognition / Sperling R.A., Howard B.C., Miller L.A., Murphy C. // Contemporary Educational Psychology. 2002. Vol. 27. pp.. 51—79.

33. Sternberg R. Metacognition, Abilities, and Developing Expertise: What Makes an Expert Student? // Instructional Science. №26, nos. 1-2 March. - 1998.-S. 127-140.

***Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Метакогнитивные процессы в профессионализации субъекта» (проект № 15-06-10823а)***

УДК 159.9

# ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИЙ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАССОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

© 2016

**Староверова Марина Семеновна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Клиническая и специальная психология»
*Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)*

**Аннотация.** В последние годы выражена тенденция к увеличению количества подростков, имеющих пограничные расстройства эмоционально-волевой сферы. Значительную долю среди них составляют подростки, имеющие в анамнезе резидуально-органическое поражения ЦНС, которые наиболее сложно проходят данный этап развития и характеризуются расстройствами, не являющимися специфичными для подросткового периода. Представленное исследование посвящено изучению и описанию особенностей взаимодействия подростков с расстройствами эмоционально-волевой сферы с окружающими для определения основных направлений психолого-педагогического сопровождения в условиях массового образовательного учреждения. Подробно описаны результаты исследования уровня коммуникативного контроля и принятия окружающих подростками, имеющими расстройства эмоционально-волевой сферы. Показано, что подросткам данной категории свойственен низкий уровень коммуникативного контроля, проявляющийся в высокой импульсивности при общении и неумении соотносить свое поведение с поведением окружающих. Отчетливо выявлена разница в уровнях формирования коммуникативного контроля у подростков с депрессивными и невротическими расстройствами: подростки с депрессивными расстройствами испытывают большие сложности в контролировании эмоций в процессе общения, чем подростки с невротическими расстройствами. Низкий уровень принятия других у подростков с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения проявляется в «эмоциональной уплощенности» и нетерпимости по отношению к окружающим. При этом подростки с депрессивными расстройствами имеют «уровень принятия других» ниже, чем подростки с невротическими расстройствами. Выявленные особенности коммуникаций подростков, имеющих расстройства эмоционально-волевой сферы, должны коррегироваться как в процессе индивидуальной, так и в процессе групповой психотерапевтической работы, в рамках психолого-педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** расстройства эмоционально-волевой сферы, невротические расстройства, депрессивные расстройства, подростки, уровень принятия окружающих, коммуникативный контроль, коммуникативные способности, нарушение поведения, эмоциональное самочувствие.

# FEATURES COMMUNICATION DISORDERS ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL AND VOLITIONAL, PUPILS OF GENERAL EDUCATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2016

**Staroverova Marina Semenovna,** candidate of psychological sciences, assistant professor of “Clinical Psychology and Special”
*Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia)*

**Abstract.** In recent years expressed a tendency to increase the number of adolescents with borderline disorder emotional and volitional. A significant proportion of them are adolescents with a history of residual-organic CNS, which are the most difficult to pass this stage of development and are characterized by disorders that are not specific to adolescence. The present study focuses on the study and description of the interaction of adolescents with disorders of emotional and volitional with others to determine the main directions of psychological and pedagogical support in a mass educational institution. Detailed description of the results of the study of the communicative level of control and decision surrounding adolescents with disorders of emotional and volitional. It has been shown that young people in this category are characterized by low levels of communicative control, reflected in the high impulsivity in communication and inability to correlate their behavior with the behavior of others. Clearly revealed the difference in the levels of formation of communicative control in adolescents with depressive and neurotic disorders: adolescents with depressive disorders have great difficulty in controlling emotions in the process of communication, than teenagers with neurotic disorders. The low level of acceptance of other disorders in adolescents with emotional and volitional behavior and manifested in «emotional flatness» and intolerance towards others. At the same time adolescents with depressive disorders have a «level of acceptance of the other» lower than teenagers with neurotic disorders. These peculiarities of communication of adolescents with disorders of emotional and volitional should korregirovat in the process of individual and group psychotherapy in the process of work in the framework of psychopedagogical support.

**Key words:** disorders of emotional and volitional, neurotic disorders, depressive disorders, adolescents, the level of acceptance of others, the communicative control, communication skills, behavioral disorders, emotional well-being.

*Введение*

По ряду причин психофизиологического и социального характера в последние годы отмечается тенденция к увеличению количества подростков, имеющих расстройства эмоционально-волевой сферы [3, 6 ,7, 18]. Так, в период с 2009 по 2014 гг. в медицинские учреждения страны обратились 296 566 подростков, имеющих расстройства эмоционально-волевой сферы, а именно депрессивные и невротические расстройства. Рост количества «внебольничных» подростков с пограничными психоневрологическими расстройствами в период 2000 по 2014 гг. составил 16,4% [11, 16].

Исследования показывают, что только 20% подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, имеют нормативные показатели психического здоровья, а свыше 50% – относятся к так называемой “группе риска” [10, 14, 16, 19].

А.А.Северный, Ю.С.Шевченко, Н.М.Иовчук отмечают, что значительная доля подростков, имеющих расстройства поведения – это подростки, имеющие в анамнезе резидуально-органическое поражения ЦНС, которое оказывает неблагоприятную роль на обучение, личностное развитие и органическое функционирование подростка [15]. Подростки данной группы в большей мере испытывают трудности в общении и адаптации, в частности, для них характерно снижение активности и фона настроения.

Многие исследователи рассматривают подростковый криз, как фактор социальной дезадаптации, но в отношении подростков, имеющих органически-церебральную недостаточность это приобретает особое звучание. Подростки данной категории наиболее сложно проходят данный этап развития, и их значительная доля характеризуется расстройствами эмоционально-волевой сферы, не являющимися специфичными для подросткового периода [11]. Среди психических нарушений у под-

ростков, обучающихся в массовой школе от 65% - 85% занимают «внебольничные» психические расстройства, в основном невротического и депрессивного характера [14, 16, 18].

Таким образом, становится очевидной актуальность изучения и описания особенностей взаимодействия подростков с расстройствами эмоционально-волевой сферы в школе и социуме в целом, что позволит определить основные направления в рамках психологического сопровождения в данной категории.

*Условия и методы исследования*

В исследовании приняли участие 46 подростков в возрасте от 16 до 18 лет, обучающихся в общеобразовательных школах и проходивших лечение в психоневрологическом отделении РРЦ «Детство» Министерства здравоохранения РФ (F 92.0, F 48) в 2013, 2014, 2015 гг.

Проведенное нами исследование включало в себя несколько взаимосвязанных этапов. Первым этапом стала оценка психоэмоционального состояния подростков. Это связано, во-первых, с необходимостью уточнить состояние подростков экспериментальной группы на момент проведения исследования для подтверждения имеющихся расстройств эмоционально-волевой сферы. Во-вторых, необходимо оценить психоэмоциональное состояние подростков, вошедших в контрольную группу, для того чтобы «отсечь» подростков с расстройствами эмоционально-волевой сферы, так как предварительно мы ориентировались только на данные медицинской карты образовательного учреждения и опрос педагогов. Оценка эмоционального самочувствия подростков проводилась с помощью опросника «Самочувствие, активность, настроение (САН)» авторы - В.А.Доскин, Н.А.Лаврентьева, В.Б.Шарай, М.П.Мирошников.

Второй этап исследования направлен на выявление особенностей коммуникаций у подростков с нарушениями эмоционально-волевой сферы, обучающихся в массовой школе. Для этого подросткам были предложены методика «Принятие других» В.Фейя и методика «Диагностика уровня коммуникативного контроля» М.Шнайдера.

*Результаты исследования*

Оценка эмоционального самочувствия позволяет говорить о том, что показатели подростков, отнесенных нами на основании анамнестических данных в экспериментальную группу, по категориям «самочувствие», «активность», «настроение» статистически значимо отличаются от показателей сверстников из контрольной группы. Сравнение показателей экспериментальной и контрольной группы представлено в таблице 1.

Таблица 1

| | Экспериментальная группа | Контрольная группа | U-критерий | Уровень значимости |
|---|---|---|---|---|
| «Самочувствие» | 606,000 | 1212,000 | **113,000** | 0,0001 |
| «Активность» | 323,000 | 845,000 | **132,000** | 0,0003 |
| «Настроение» | 533,000 | 1345,000 | **93,000** | 0,0002 |

Зафиксируем внимание на наиболее значимых различиях между подростками экспериментальной и контрольной групп. Так, анализ показателей экспериментальной группы по заданным категориям, свидетельствует о том, что психоэмоциональное состояние 76% подростков оценивается как неблагоприятное. Для них характерна общая пассивность и бездеятельность, которая сочетается со сниженным фоном настроения и пессимистическим взглядом на мир, а также малоподвижным образом жизни и «ощущением усталости», что косвенно подтверждает имеющиеся расстройства эмоционально-волевой сферы, которые определены ранее поставленными психоневрологическими диагнозами. Полученные результаты позволили нам сформировать достоверно различающиеся экспериментальную и контрольную группы.

Следующим шагом исследования стала оценка уровня коммуникативного контроля и коммуникативных реакций подростков в различных ситуациях взаимодействия. Анализ результатов свидетельствует о том, что для подростков, имеющих расстройства эмоционально-волевой, сферы характерно снижение уровня коммуникативного контроля, проявляющиеся в излишней импульсивности поведения и снижении контроля за своими эмоциями в ситуации общения. Наиболее иллюстративными являются показатели высокого уровня коммуникативного контроля, которые графически представлены на рисунке 1.

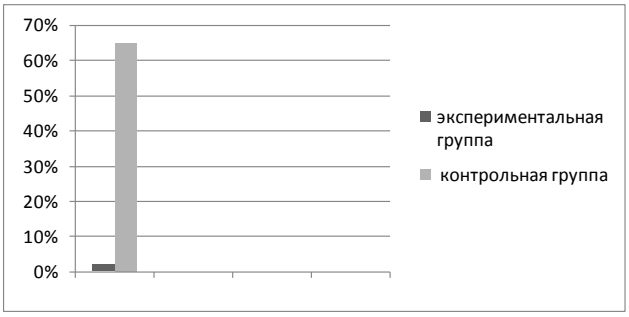


Рисунок 1 - Показатели высокого уровня коммуникативного контроля

В связи с тем, что в экспериментальную группу вошли подростки, имеющие разнородные расстройства эмоционально-волевой сферы (F 92.0, F 48) мы сочли возможным сопоставить показатели подростков, имеющих невротические и депрессивные расстройства. Результаты обследования подростков с депрессивными расстройствами приведены на рисунке 2.

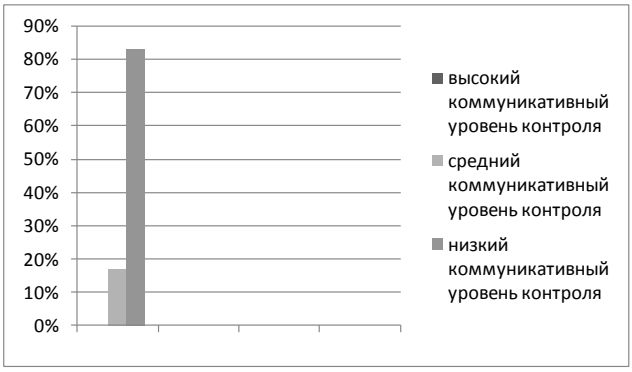


Рисунок 2 - Показатели уровня коммуникативного контроля в группе подростков с депрессивными расстройствами

Обращает на себя внимание тот факт, что в данной группе подростков не отмечен высокий уровень коммуникативного контроля, а значительная часть подростков имеет низкий уровень контроля, свидетельствующий о трудностях установления контакта с окружающими и не сдержанности эмоций в процессе общения.

Результаты обследования группы подростков, имеющих в анамнезе невротические расстройства, имеют более выраженную вариативность: в разных соотношениях представлены все уровни коммуникативного контроля. Графически анализ полученных результатов представлен на рисунке 3.

В ходе сравнения полученных данных отчетливо прослеживается разница в уровнях формирования коммуникативного контроля у подростков с депрессивными и невротическими расстройствами в анамнезе. Подростки с депрессивными расстройствами испытывают большие сложности в контролировании эмоций в процессе общения, чем подростки с невротическими расстройствами. Полученные нами данные коррелируют с ранее имеющимися данными, указывающими на значительное снижение уровня коммуникативного контроля у подростков с депрессивными расстройствами, в частности при депрессиях с нарушением поведения [8].

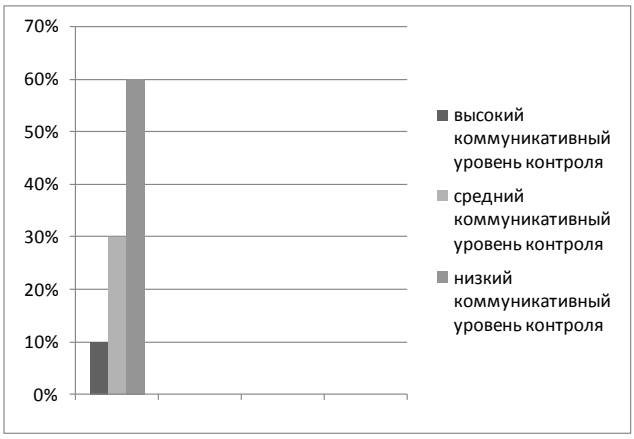


Рисунок 3 - Показатели уровня коммуникативного контроля в группе подростков с невротическими расстройствами

Выявление уровня принятия других людей подростками позволит понять, как подростки, имеющие расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения оценивают себя и как это влияет на процесс общения. Результаты, полученные при обследовании экспериментальной группы, представлены на рисунке 4.

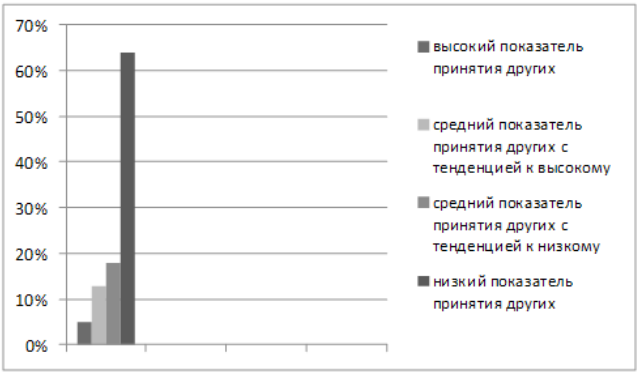


Рисунок 4 - Показатели уровня принятия других у подростков экспериментальной группы

Значительная доля подростков с расстройствами эмоционально-волевой сферы имеет низкие показатели принятия других: не выражены нравственные переживания, такие как жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатия. Наряду с этим отмечается снижение уровня самоприятия собственной личности – чувство «собственной идентичности», когда мысль или мысленный образ, которые сложились относительно навыков, умений, знаний, компетентности и индивидуальности, не соответствует реальности. И только 18 % подростков данной группы характеризуются как более восприимчивые к переживаниям окружающих, сочувствующие и сопереживающие им.

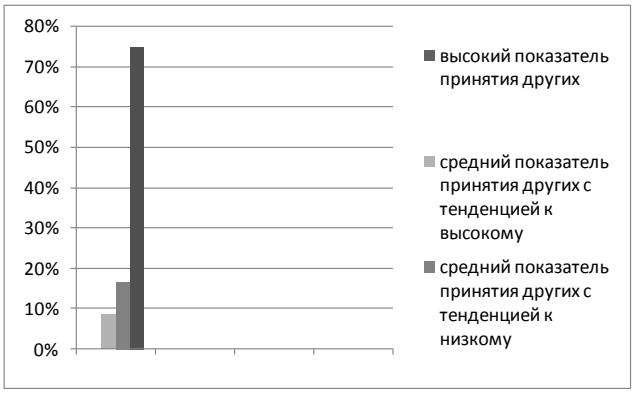


Рисунок 5 - Показатели уровня принятия других у подростков контрольной группы

Результаты обследования подростков контрольной группы, значительно отличаются от представленных выше результатов экспериментальной группы, и графически представлены на рисунке 5.

Сравнительный анализ результатов позволяет нам говорить о том, что у подростков, имеющих расстройства эмоционально-волевой сферы, отмечается низкий уровень принятия других, что в свою очередь влияет на поведение подростков - «эмоциональное безразличие» по отношению к окружающим.

Отметим, что отчетливо прослеживается разница в уровнях принятия других между подростками с депрессивными и невротическими расстройствами.

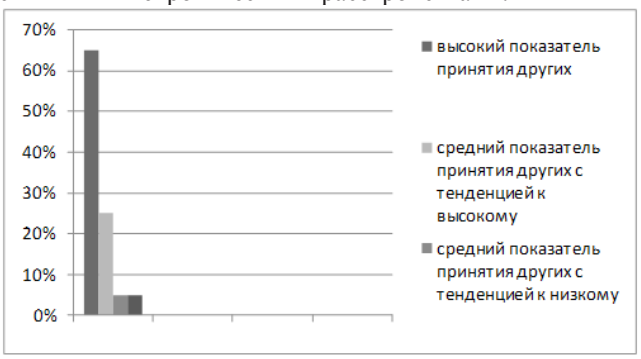


Рисунок 6 - Показатели уровня принятия других у подростков с депрессивными расстройствами

На диаграмме наглядно видно доминирование в группе подростков с депрессивными расстройствами низкого уровня принятия других, свидетельствующего о низкой эмоциональной отзывчивости по отношению к другим людям, что вызывает трудности поддержания коммуникаций. Результаты обследования группы подростков с невротическими расстройствами представлено на рисунке 7.

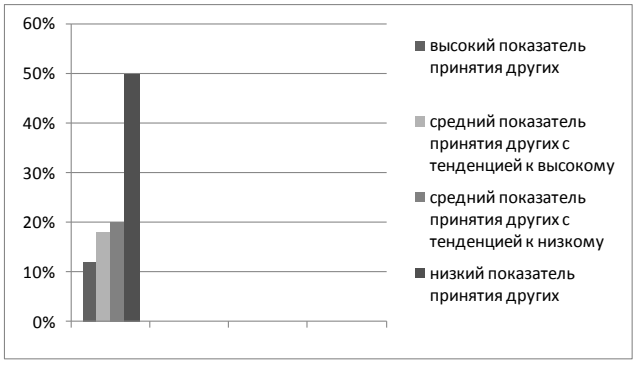


Рисунок 7 - Показатели уровня принятия других у подростков с невротическими расстройствами.

Сравнительный анализ результатов позволяет говорить о том, что подростки с невротическими расстройствами более отзывчивы по отношению к окружающим, чем подростки, имеющие депрессивные расстройства.

Заключение

Исследование уровня коммуникативного контроля подростков и их коммуникативных реакций в различных ситуациях взаимодействия показала, что подростки, имеющие расстройства эмоционально-волевой сферы имеют низкий уровень коммуникативного контроля, проявляющийся в высокой импульсивности при общении и неумении соотносить свое поведение с поведением окружающих. Кроме того, отчетливо выявлена разница в уровнях формирования коммуникативного контроля у подростков с депрессивными и невротическими расстройствами: подростки с депрессивными расстройствами испытывают большие сложности в контролиро-

вании эмоций в процессе общения, чем подростки с невротическими расстройствами.

Низкий уровень принятия других у подростков с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения проявляется в «эмоциональной уплощенности» и нетерпимости по отношению к окружающим. При этом подростки с депрессивными расстройствами имеют «уровень принятия других» ниже, чем подростки с невротическими расстройствами. Выявленные особенности коммуникаций подростков, имеющих расстройства эмоционально-волевой сферы, позволят определить основные направления в рамках психологического сопровождения «мягких психических расстройств» невротического и депрессивного характера в условиях массового образовательного учреждения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Бизюк А.П. Особенности формирования групп у подростков с различными психическими нарушениями. М.: 2009.
2. Богдановска Л.П., Личко А.Е. Психология отношений как теоретическая концепция в медицинской психологии и психотерапии. М.: 2007.
3. Вдовиченко А.А. Подростки с повышенным риском нервных заболеваний. М.: 2000.
4. Гурьева В.А., Семке В.Я., Гиндикин В.Я. Психопатология подросткового возраста. М.: 2012.
5. Жезлов Л.Я., Личко А.Е., Кабанова М.М. Психопатология подросткового возраста. М.: 2004.
6. Захаров Л.И., Крылов Д.Н. Нервно-психическое здоровье учащихся и его классификация как основа профилактики и коррекции пограничных нарушений. Спб.: 2003.
7. Иванов Н.Я. Характерные расстройства у подростков. М.: 2004.
8. Иовчук Н.М. Депрессии у детей и подростков. М.: Школа-Пресс 2000.
9. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Минск: Беларусь. 2000.
10. Королев В.В. Психические отклонения у подростков. Спб.: 2013.
11. Котягина С.Н., Староверова М.С. Системный подход к сохранению психического здоровья детей с перинатальной энцефалопатией // Проблемы современной медицины: актуальные вопросы. Иркутск: 2015.
12. Личко А.Е. Неврозы и неврозоподобные расстройства при акцентуациях характера подростков. М.: 2006.
13. Личко А.Е. Подростковая депрессия. М.: 2002.
14. Попов Ю.А. Подростковые нарушения психики. М.: 2003.
15. Прихожан А.М. Эмоционально-волевые расстройства у подростков. М.: 2001.
16. Северный А.А., Морозова Н.Б., Иовчук Н.М. Детская социальная психиатрия для непсихиаторов. Спб.: 2010.
17. Сердюковская Г.Н. Медико-психологические аспекты средовой дезадаптации и принципы ее профилактики. М.: 2008.
18. Староверова М.С., Кузнецова О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы Практические материалы для психологов, педагогов и родителей. М.: 2014.
19. Староверова М.С. Психологический феномен школьной неуспешности. Саарбрюккен: Германия. 2016.

УДК 159.9.072

# ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ И СТЕРЕОТИПОВ ЛИДЕРОВ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ГОРОДА ОРЕНБУРГА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

© 2016

**Бендас Татьяна Владимировна**, доктор психологических наук, профессор кафедры «Социальная психология»
**Трифонова Елена Александровна**, старший преподаватель кафедры «Социальная психология»
*Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)*

**Аннотация.** Данная проблема имеет важные социально-психологические аспекты, результаты анализа которых позволят рассматривать ее системно, осуществляя междисциплинарный подход, в котором нашли отражение, прежде всего, социальные представления об этнических особенностях, психологических, социально-политических и других аспектах системы ценностей лидеров общественных организаций. В современном мире, в XXI веке происходят глобальные процессы, ускоряется темп активности, зарождаются новые стили коммуникаций, по-новому понимается смысл человеческой жизни, трансформируются личностные и социальные ценности. Лидеры являются как раз носителем этой системы в той или иной skультуре, оказывают влияние на формирование определенного мнения внутри своей этнической группы и внутри других этнических групп и, конечно же, на межкультуральные отношения в целом. Оренбуржье- это регион с множеством этносов, что связано со значимостью проведения научно-практических исследований в рамках диалога лидеров различных национальностей. Основным предметом изучения является роль лидеров общественных организаций (мужчин и женщин) как представителей и носителей системы ценностей, этнических стереотипов в формировании отношений между представителями культур, проживающих на территории Оренбуржья. Прикладное значение разработки проблемы приведет к конструированию и воплощению в жизнь научно обоснованной технологии работы лидеров общественных организаций по гармонизации отношений внутри своей и внутри других этнических групп.

**Ключевые слова:** лидеры общественных организаций, система ценностей, этнические особенности, этнические группы, социальная дистанция, межэтнические отношения, этническая компетентность, стереотипы, культура, Оренбургская область.

# ETHNIC FEATURES OF THE VALUE SYSTEM AND STEREOTYPES OF LEADERS OF PUBLIC ORGANIZATIONS OF THE CITY OF ORENBURG: GENDER ASPECT

© 2016

**Bendas Tatyana Vladimirovna**, doctor of psychological sciences, professor of the chair “Social psychology”
**Trifonova Elena Aleksandrovna**, assistant professor of the chair “Social psychology”
*Orenburg State University, Orenburg (Russia)*

**Abstract.** This problem has important social and psychological aspects which analysis results will be allowed to consider it systemically, performing cross-disciplinary approach in which found reflection, first of all, social ideas of ethnic features, psychological, socio-political and other aspects of a value system of leaders of public organizations. In the modern world, in the 21st century there are global processes, is accelerated activity, new styles of communications arise, the sense of human life in a new way is understood, personal and social values are transformed. Leaders are just the carrier of this system in this or that skulture, exert impact on forming of a certain opinion in the ethnic group and in other ethnic groups and, of course, on the intercultural relations in general. Orenburg Oblast is a region with a great number of ethnoses that is connected with the importance of carrying out scientific and practical researches within dialogue of leaders of various nationalities. The main learning object is the role of leaders of public organizations (men and women) as representatives and carriers of a value system, ethnic stereotypes in forming of the relations between representatives of the cultures living in the territory of Orenburg Oblast. Applied value of development of a problem will lead to designing and the embodiment in life of evidence-based technology of work of leaders of public organizations in harmonization of the relations in the and in other ethnic groups.

**Keywords:** leaders of public organizations, value system, ethnic features, ethnic groups, social distance, interethnic relations, ethnic competence, stereotypes, culture, Orenburg region.

Проблема кросс- культурного исследования лидерства изучается многими учеными и стала поистине междисциплинарной. Интерес исследователей закономерен, в человеческом обществе существуют различные группы, непременным атрибутом которых на определенном этапе развития является выдвижение лидера. Особенно актуальна эта проблема для современного пространства - России и стран ближнего зарубежья. Демократизация этих стран, изменение социально-экономических условий жизни приводит к появлению новых видов групп и группировок, нуждающихся в новых лидерах. [7],[9],[11]

Ценностные ориентации в одном и том же этносе, формируют новые и видоизменяют старые отношения. Кросс-культурные различия ценностных ориентаций исследовались В.С. Агеевым [1], В.М. Бызовой [6], Р. Инглхартом[12], Н.М. Лебедевой[8], Г.У.Солдатова[10] и др. В этой связи Б.Г. Ананьев рассматривает ценностные ориентации как одно из центральных звеньев в комплексном изучении личности и закономерностей ее развития [2].

Оренбуржье является регионом с множеством культур, в таком мультикультурном пространстве значимы научно-практические исследования диалога национальностей и этносов.

Поскольку русские среди них составляют большинство и являются титульной этнической группой, а, также, лидеры влияют на формирование общественного мнения, мы поставили задачу - изучить отношение лидеров-русских к 10-ти этническим группам (и соответственно к их культурам): к русской, татарской, казахской, украинской, башкирской, мордовской, немецкой, чувашской, белорусской, еврейской.

Всего в исследовании приняли участие 131 чел. (55 женщин, 76 мужчины; возраст: 20-64 лет; 10 испытуемых татарской национальности, остальные - русские). В связи с разрабатываемой проблемой была поставлена задача модификации известных методик и разработка новых. Нами (Т.В.Бендас, И.С.Якиманская, Е.А.Трифонова) была разработана методика этнической компетентности (что я знаю о других национальностях). Процедура разработки методики включала: сбор информации об особенностях вышеперечисленных 10-ти этнических групп (их культуре, кухне, одежде, литературе, пословицах, музыке, обычаях - включая праздники и свадьбы, названиях субэтнических групп), наиболее многочисленных в Оренбуржье. Источником информации служили литературные произведения (научные и художественные, справочники и энциклопедии) и беседа (в свободной форме) с представителями указанных этнических групп об особенностях их этнической культуры.

На основании полученной информации были сфор-

мулированы пункты методики в пилотажном варианте. Специальное внимание уделялось форме вопросов, формулировке пунктов с вариантами выбора и вопросам, предполагающим восстановление соответствия. Каждая из 10 этнических групп была отражена примерно одинаковым количеством пунктов (5-6).

Шкала социальной дистанции Э.Богардуса была разработана для измерения отношения белокожих жителей США к чернокожим (американцев к афро-американцам соответственно). Т.В.Бендас модифицировала методику, расширив количество ситуаций до 10 и видоизменив некоторые из них. 3 ситуации касались политического статуса этнических групп (в связи с Оренбургской областью): образование самостоятельного государства за пределами области (самая далекая дистанция, которая мало касается испытуемых); полноправное гражданство на территории области; образование национальной автономии на территории области (наиболее близкая дистанция из политических ситуаций). Была расширена и ситуация, связанная с работой: вместо одной, их стало 3 - работа в одном учреждении, работа с коллегами или подчиненными, и работа с начальником определенной этнической группы (нам представляется, что эти 3 ситуации более точно отражают различные особенности деловых отношений с другими этносами). При обработке данных подсчитывались суммы баллов по отдельным этническим группам и по типам дистанции (по ситуациям), затем эти суммарные данные сравнивались между собой. [5]

Нами был проведен анализ различий в отношении и знании разных этнических групп у мужчин и женщин лидеров общественных организаций. Для этого мы использовали t-критерий Стьюдента. Сравнение групп между собой по t-критерию Стьюдента показало, что между группами мужчин и женщин обнаружено немного значимых различий. Так, по методике «Этническая компетентность» различия наблюдаются в том, что женщины лучше, чем мужчины знают особенности национальной кухни, традиции; в частности, что шаньги- особые булочки с картошкой, относящиеся к русской кухне ($p<0,01$). Женщины больше, чем мужчины знают о том, что фаршированная рыба- это любимое блюдо евреев ($p<0,01$) и что в украинской кухне не приветствуется напиток- чай ($p<0,01$). Также, различия состоят в том, что женщины чаще чем мужчины слышали об известной русской песне «Дубинушка» ($p<0,001$) и лучше знают о том, к какой культуре принадлежит обычай перевязывания гостей специальным полотенцем ($p<0,01$),а также, что сэмбеле – это татарский праздник урожая ($p<0,01$). Очевидно, что женщины чаще принимают на себя роль хранителя семьи, лучше знают и соблюдают обычаи, традиции, интересуются народным творчеством, что и объясняет данные различия.

Различия по t-критерию наблюдаются по методике Богардуса. Так, женщины чаще чем мужчины согласны, чтобы башкиры, татары, немцы образовали за пределами Оренбургской области самостоятельное государство ($p<0,01$), а также наряду с немцами жили на территории Оренбургской области как полноправные граждане ($p<0,01$). Также женщины больше, чем мужчины согласны, чтобы мордва образовали в Оренбургской области свою автономию ($p<0,01$); и не возражают, чтобы их непосредственными начальниками были татары ($p<0,01$). Таким образом, женщины больше хотят общаться, иметь близкие отношения с другими национальностями и более терпимы по отношению к ним, чем мужчины.

Вопреки сложившимся в обществе стереотипам, что мужчины имеют, как правило, большой жизненный сексуальный опыт, в нашем исследовании женщины чаще чем мужчины стремились к сексуальному общению с представителями различных наций (белорусы, евреи, татары, немцы ($p<0,01$), а также женщины не возражали против брака их детей с башкирами, евреями ($p<0,01$).

Таким образом, в результате анализа полученных данных значимые различия в группах мужчин и женщин лидеров общественных организаций г.Оренбурга выявлены в знаниях традиций, обычаев, рецептов других национальностей, а также в отношение к ним.

С целью исследования стереотипов и ценностных ориентаций лидеров общественных организаций г.Оренбурга Т.В.Бендас, Е.А.Трифоновой, И.С.Якиманской, было разработано интервью, которое состояло из 5 блоков: взгляды на жизнь, социальное окружение, взгляды и ценностные ориентации, представление об этносах, гендерные стили. Каждый блок состоял из нескольких вопросов по определенной проблеме. Нами для анализа материала был выбран 3 блок (исследование взглядов и ценностных ориентаций лидеров). [3],[4]

В ходе глубинных интервью были опрошены лидеры десяти общественных организаций таких как: Российская ассоциация телефонной экстренной психологической помощи, Общественная организация инвалидов, Союз художников и писателей России, женские клубы, различные партии и др. Респондентам были заданы следующие вопросы: Что вы можете сказать о том, что сейчас происходит в мире? Какие ситуации вспоминаются в связи с организацией, городом, областью? В каких ситуациях вы чувствуете себя уверенно, в каких нет? Какие материальные и духовные ценности встречаете у окружающих людей и в своей организации? Каково отношение окружающих к вашей организации?

Анализируя ответы на вопросы интервью мы можем сделать следующие выводы.

1. Оценка ситуации в мире и стране часто окрашена в негативные тона, что объясняется тревогой и непониманием лидерами многих процессов, политики и обстановки в стране и, возможно, тем, что негативные стороны жизни сейчас воспринимаются более ярко (к примеру, обстановку в стране рассматривают как противоречивую, недовольны недостаточным развитием промышленности, процветанием преступности, отсутствием порядка, недостаточным развитием и деградацией культуры и культурных ценностей, выражается страх перед властью Америки и американских ценностей).

2. Тем не менее, в целом ситуацию в стране оценивают как изменяющуюся к лучшему (по сравнению с 90-ми годами), и этот успех (развитие предпринимательства, инициативы, активности людей) отчетливо связывается с именем главного лидера страны - президента В.В.Путина.

3. Особое место среди ответов испытуемых занимают те, что связаны с ситуацией в городе и организации и в целом в их жизни. И здесь наблюдалась более позитивная и оптимистичная оценка: вспоминались яркие эпизоды праздников, активное участие лидеров в выборах, митингах, поездка в Москву в связи с деятельностью их организации, получение сертификата государственного образца, приезд комиссии, участие в выборах, митингах, общение и сотрудничество в неформальной обстановке, издание книг, встречи с интересными людьми. Среди ценностей этого типа выделяются те, что связаны с историей города и страны и способствуют воспитанию молодежи. Очевидно, именно активная политическая позиция и причастность лидеров к жизни города, а также их общественная деятельность (в качестве лидера и воспитателя молодежи) создают эффект “соучастия” и, как следствие - позитивную оценку таких событий.

4. Наблюдался приоритет духовных ценностей над материальными (выражалось сожаление по поводу чрезмерного стремления некоторых людей к материальному благополучию). Среди духовных ценностей выделяется терпимость или толерантность по отношению к другим людям и, в частности, к людям иной этнической принадлежности и иных религиозных конфессий.

5. Лидеры общественных организаций отмечали противоречивое отношение окружающих к их деятельности: наряду с позитивной оценкой этой деятельности

наблюдается и отчетливо негативная, связанная с недостатком информированности населения о программе и целях организации.

6. Нам представляется, что парциальные установки, ценности и стереотипы восприятия лидеров являются отражением глобальных установок, ценностей и стереотипов: политических взглядов, патриотической или прозападной ориентацией. Поскольку большинство испытуемых были людьми немолодыми, наблюдалось тяготение к “просоветской” ориентации и “просоветским” ценностям, хотя наблюдалось и стремление усвоить ценности нового, изменяющегося мира.

7. Важным процессом в формировании установок и ценностей лидеров общественных организаций является их подражание авторитетным лидерам. Для большинства испытуемых Президент страны является необычайно авторитетным, воплощением их ожиданий и надежд. Более критично оценивались местные лидеры.

8. Поскольку лидеры распространяют свое влияние на других лидеров и рядовых членов своих общественных организаций и население в целом, необходимо исследование и коррекция их стереотипов и установок по отношению к другим людям, к различным этническим группам.

Наше исследование было поисковым. В дальнейшем, актуальным представляется идея изучения системы ценностей и межэтнических отношений в семьях, смешанных по этническому признаку, учитывая фактор гендерной и этнической принадлежности испытуемых в одном и том же исследовании.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.:МГУ,1990.240 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.:ЛГУ,1968.338 с.
3. Бендас Т.В., И. С. Якиманская Лидеры общественных организаций: кросс-культурное исследование: монография. — Оренбург: Издательство ОГУ, 2006.
4. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
5. Бендас Т.В. Психология лидерства. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
6. Бызова, В. М. Ценностные ориентации представителей коми и русского этносов Текст. / В.М. Вызова. // Психол. журн. 1998. Т. 19. № 5. С. 60 -70.
7. Вишняков А.И., Карымова О.С., Трифонова Е.А. Особенности ценностной сферы студентов русской и татарской этнической принадлежности (на примере Оренбургского государственного университета) // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-10. С. 2248-2252
8. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века//Психологический журнал. 2000. Т. 21 № 3. С.25-32
9. Мухина, В.С. Личность и этносы в условиях столкновения цивилизаций. Текст. / В.С. Мухина. // Мир психологии. 2001, №4 (28). С.114-127.
10. Солдатова, Г.У. О методических проблемах этнопсихологического исследования Текст. / Г.У. Солдатова. //Психологический журнал.Т. 13 №4.1992. С.33-43.
11. Юе Вэнь Бо. Кросс-культурные особенности иерархии ценностей в структуре личности: на примере менеджеров России и Китая к.20 н.21 вв. Дисс. на соискание ученой степени канд.психол.наук, Барнаул, 2002. 199с.
12. Яницкий, М.С. Модификация методики Р.Инглхарта для изучения ценностной структуры массового сознания. Текст. / М.С. Яницкий. // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбасвузиздат, 2002. С. 189-195.

УДК 159.9.072.433

# ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

**Федина Нина Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент, и.о. ректора
**Васильева Елена Михайловна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии и коррекционного образования
*Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)*

**Аннотация**. В статье обобщаются результаты диагностики понимания и принятия психологами дошкольных учреждений положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Для самооценки испытуемым предлагались следующие переменные: основные принципы, цели, требования, структурные единицы, образовательные области и реализация их целевых ориентиров, содержательный и организационный разделы Программы, развитие предметно-пространственной среды, взаимодействие с семьёй ребёнка. Авторами рассматривается соотношение объективных и субъективных трудностей у психологов в готовности к реализации ФГОС ДО. Анализируется иерархия субъективных трудностей в когнитивной готовности, мотивационной готовности и деятельностной готовности психологов дошкольного образования к профессиональной деятельности в условиях в реализации ФГОС ДО. Выделяются две подгруппы специалистов в зависимости от их самооценки готовности к реализации государственного стандарта дошкольного образования. Первая подгруппа абсолютно уверена в том, что грамотно реализуют государственный стандарт. Вторая подгруппа продемонстрировала уверенность в готовности реализации ФГОС ДО в два раза меньше, чем первая. Все респонденты испытывает значительную потребность в организационно-методическом сопровождении. Проанализированы субъективные трудности в когнитивной, мотивационной, деятельностной готовности к реализации ФГОС ДО.

**Ключевые слова**: психологи дошкольного образования, субъективные и объективные трудности, когнитивная готовность, мотивационная готовность и деятельностная готовность.

# RESEARCH OF READINESS OF PSYCHOLOGISTS TO IMPLEMENT THE FEDERAL STATE STANDARD OF PRESCHOOL EDUCATION

© 2016

**Fedina Nina Vladimirovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, acting rector
**Vasilyeva Elena Mikhailovna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of «Psychology and special education»
*Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky", Lipetsk (Russia)*

**Abstract**. The article summarizes the results of diagnostic understanding and acceptance of psychologists of preschools of the provisions of the Federal state educational standard of preschool education. For self-assessment subjects were asked the following variables: basic principles, goals, requirements, structural units, educational areas and their implementation targets, content and organizational sections of the Program, the development of spatial environment, the interaction with the child's family. The authors considered the correlation of objective and subjective difficulties psychologists have in readiness for the implementation of FSES PE. Analyzes the hierarchy of the subjective difficulties in cognitive readiness, motivational readiness and activity of readiness of psychologists of preschool education to professional activity in the conditions the implementation of FSES PE. There are two subgroups of people leaves depending on their self-assessment of readiness to implement the state standard of preschool education. The first subgroup is " absolutely convinced that properly implementing the state standard. The second subgroup showed confidence in the commitment of implementation of the GEF up TO two times less than the first. All respondents experiencing significant demand for organizational and methodological support. Analyzed subjective difficulties in cognitive, motivational, activity-ready for implementation of FSES PE.

**Key words:** implementation of GEF TO, psychologists, preschool education, subjective and objective difficulties, cognitive readiness, motivational readiness and activity readiness.

Реализация федерального государственного образовательного стандарта способствует нравственному, личностному, интеллектуальному развитию, саморазвитию и самосовершенствованию, готовности к творческой профессиональной деятельности психолога.

В основе профессиональной деятельности психолога ДО в соответствии с ФГОС лежит: уважение личности ребенка; эффективная реализация Программы в игровой, познавательной и исследовательской деятельности детей, в форме творческой активности; обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей.

Исследование проводилось в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации № 27.169.2016/НМ.

Теоретическую основу исследования составили:

- положения о реализации ФГОС третьего поколения в психолого-педагогическом образовании (Ю.М. Забродин, Н.Л. Росина, Т.И. Чиркова и др. [1-3]);
- формирование профессиональной готовности (К. А. Абульханова, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин и др. [4-5)

Проведённое нами исследование готовности психологов Липецкой обрасти работающих в дошкольных учреждениях, к реализации ФГОС ДО, позволило выявить следующие особенности.

В качестве ведущего принципа - руководящего положения, основного правила, установки для профессиональной деятельности психолога ДО, лежащего в основе Федерального государственного образовательного стандарта специалисты единодушно выделяют личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей, поддержку разнообразия детства в противовес кооперации дошкольных учреждений, универсализации и модернизации содержания дошкольного образования.

В качестве ведущей цели - конечного результата, на который направлена деятельность психолога ДО в реализации ФГОС ДО, все испытуемые отметили обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования. Именно эта цель обеспечит и ампликацию (обогащение) содержание дошкольного образования, и содействие, сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.

Вместе с этим, требования ФГОС ДО они понимают узко, сводя их к конкретным профессиональным действиям, не видят глубину и глобальность. Психологи в своей деятельности ориентированы на процесс взаимодействия с детьми, а не на его результат и создание специальных условий. Реализация намеченных рабочих программ и планов, традиционные формы психологи-

ческой деятельности переключили специалистов от новых требований, предъявляемых к специалистам ДО.

Что касается структурных единиц, представляющих определенные направления развития и образования детей (образовательные области), то все специалисты ориентированы правильно. Этот факт свидетельствует о том, что все образовательные области находятся в поле деятельности психологов ДО.

В вопросе о конкретном содержании реализации образовательных областей, испытуемые ошибочно выделяют «опыт, компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений», ориентируясь на традиционные подходы в работе с дошкольниками, вместо «возрастных и индивидуальных особенностей детей». Несмотря на то, что ведущий принцип реализации ФГОС ДО выбран в анкете у всех испытуемых правильно, психологи видят свою миссию в дошкольном образовании традиционно, «по старинке». Эта ошибка говорит о непонимании, а может быть и о неприятии новых принципов ФГОС ДО.

Все испытуемые верно ориентированы в содержательном разделе Программы, выделяя описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребёнка, представленными в пяти образовательных областях. Они полностью исключили перечень компетенций и значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, реализуемых педагогами в образовательном процессе, которые отсутствуют в Программе.

Выявлено абсолютное понимание того, что коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на освоение Программы детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Отвечая на вопрос о содержании Организационного раздела Программы, психологи ДО, вместо «описания материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания» выбирают «описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников». Поэтому они указывают лишь на испытываемые потребности в конкретных разработках для индивидуальных и групповых занятий с дошкольниками разных возрастов.

Их гораздо меньше беспокоит материально-техническое обеспечение, описание образовательных и воспитательных технологий, чем конкретные материалы для повседневной работы с детьми.

Ответы на вопрос об обеспечении развивающей предметно-пространственной среды подтвердили значительную потребность психологов в организационно-методическом сопровождении, как и в ответе на вопрос об Организационном разделе Программы. То есть специалисты работают в первую очередь, ориентируясь не на новые технологии, основанные не на материально-техническом оснащении, а на традиционные приёмы работы в ДО.

Исходя из ответов, полученных на предыдущие вопросы, выявлены абсолютные показатели в целевых ориентирах в создании развивающей предметно-пространственной среды: возможность изменений, разнообразие функций, вариативность вызывают сомнение в понимании содержания этих понятий. На наш взгляд, лишь 100% доступности и 1000% безопасности в целевых ориентирах в создании развивающей предметно-пространственной среды возможны.

Оценивая эффективность целевых ориентиров в планировании и проектировании образовательной деятельности, 100% испытуемых выбрали «разработку образовательной деятельности разных видов и культурных практик (на основе парциальных программ)» и «разработку способов и направлений поддержки детской инициативы в игровой и других видах творческой деятельности».

Что касается «разработки основной образовательной программы (ООП)», «выбор и рациональное сочетание вариативных основных примерных и парциальных образовательных программ дошкольного образования», и «проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка», уверенность в умениях продемонстрировала лишь половина испытуемых. Эти результаты противоречат ответам на вопрос об успешности осуществления целевых ориентиров в создании развивающей предметно-пространственной среды, где и возможность изменений, и разнообразие функций, и вариативность, и доступность и безопасность эффективны у респондентов оценены на 100%. Анализируя ответы на этот вопрос, мы усомнились в искренности специалистов, особенно по первым трём переменным.

Анализируя потребности в различных формах методического сопровождения, мы выявили, что половина психологов ДО не испытывает такую потребность. Другая половина испытуемых нуждается в таких формах методического сопровождения как : в практико-ориентированные курсах повышения квалификации; в мастер-классах, в открытых просмотры ОД; в практикумах по составлению конспектов занятий, рабочих программ; в индивидуальных консультациях.

Вместе с этим все испытуемые не нуждаются в методических семинарах и стажировках. Этот факт свидетельствует о том, что неэффективные семинары проводятся регулярно, а стажировки для них обременительны.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы.

1.50% испытуемых-психологов ДО абсолютно уверены в том, что грамотно реализуют ФГОС ДО. Они не испытывают субъективных затруднений (в когнитивной, мотивационной и деятельностной готовности).

Вместе с этим, эта подгруппа из 10-ти вопросов, в которых нужно выбрать один ответ из 3-х вариантов, правильно ответила лишь в 50% случаев.

2. Все респонденты-психологи ДО:

- не ориентируются в требованиях к реализации Программы,
- в содержании реализации образовательных областей, ошибочно ориентируются на традиционные подходы в работе с дошкольниками;
- путают три основных раздела программы с традиционными разделами, используемых в предыдущие годы;

Из выше изложенного следует подтверждение значительной потребности психологов в организационно-методическое сопровождении, как и в ответе на вопрос об Организационном разделе Программы. То есть специалисты работают, в первую очередь, ориентируясь не на новые технологии, основанные на материально-техническом оснащении, а на традиционные приёмы работы в ДО.

3. Вторая подгруппа психологов, которая оценивает свою эффективность реализации ФГОС ДО на 50%, в ответах на вопросы анкеты сделала те же ошибки, что и первая. Кроме этого, они отмечают в самооценке реализации целевых ориентиров образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» максимальную успешность в социально-коммуникативном развитии детей, в художественно-эстетическом развитии, в речевом развитии, в физическом развитии, а в познавательном развитии детей, их результативность составляет лишь 50%.

Вместе с тем, общеизвестно, что развитие познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения), прерогатива психолога. Но наши испытуемые преуспевают во всех остальных направлениях детского развития, которыми должны в большей мере заниматься воспитатели, логопеды и узкие специалисты.

Психологи ДО испытывают затруднения в органи-

зации инклюзивного образования. Причина, на наш взгляд, состоит в том, что в ДОО ещё не создана база для инклюзивного образования.

Эта подгруппа испытывают затруднения в области просвещения родителей и взаимодействия с ними.

4. Оценивая собственную готовность к реализации образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС ДО, психологи отмечают абсолютную готовность когнитивного и деятельностного компонентов реализации, а мотивационный компонент составляет лишь 50%.

Выявлены особенности трудностей при реализации ФГОС ДО у психологов дошкольного образования. Выделены объективные и субъективные трудности.

Объективные трудности: обеспечение научно-методической и организационно-педагогической поддержки ДОО; недостаток материалов и оборудования; нехватка помещений для организации деятельности (погрешности планировки и т.д.); недостаточность финансирования для реализации ФГОС ДО).

Структура субъективных трудностей в реализации ФГОС ДО трёхкомпонентная: когнитивная готовность, мотивационная готовность и деятельностная готовность (И. А. Зимняя [5]).

Когнитивный компонент – это теоретическая психолого-педагогическая подготовленность. Она составляет лишь 50% (несмотря на то, что 50% респондентов уверены в своём понимании теоретических основ ФГОС ДО, они допускают серьёзные ошибки). Знания о реализации ФГОС ДО поверхностные, недостаточно осознанные и перекликаются с традиционными подходами.

Мотивационный компонент – это профессионально-педагогическая позиция. Она сформирована лишь у половины опрашиваемых. Остальные не уверены в положительном влиянии введения ФГОС ДО на развитие и воспитание детей, и том, что ФГОС ДО способствует совершенствованию образовательного процесса ДОО. И как результат - поверхностное отношение к профессионально-педагогическому самообразованию и самовоспитанию.

Деятельностный компонент готовности к реализации ФГОС ДО – это профессионально-педагогическая результативность. Он так же сформирован лишь у ½ психологов ДО. Другие испытывают затруднения в разработке ООП, в проектировании индивидуальной траектории ребёнка, в просвещении родителей, в реализации инклюзивного образования.

На наш взгляд, слабая сформированность профессионально-педагогической позиции - мотивационной готовности к реализации ФГОС ДО значительно снижает когнитивную готовность - теоретическую психолого-педагогическую подготовленность и деятельностную готовность - психолого-педагогическую результативность в реализации ФГОС ДО.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Асмолов А.Г. Стандарт – это норма необходимого разнообразия / Интервью с А.Г. Асмоловым // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. № 5. – С. 14-15.

2. Об утверждении федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426, рег. номер 40536 от 11 января 2016 г.

3. Об утверждении федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 № 1457, рег. номер 40623 от 18 января 2016 г.

4. Забродин Ю.М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 58-73.

5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека/ И.А Зимняя // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18-21.

УДК 159.9.072

# ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2016

**Фирсова Тамара Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
**Бусыгина Алла Львовна,** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
**Архипова Ирина Владимировна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности социальной адаптации детей дошкольного возраста, определяются основополагающие факторы, механизмы и уровни детской адаптации. Представлены результаты исследования уровня социальной адаптации дошкольников (высокого, среднего, низкого) в соответствии с разработанным протоколом наблюдения. Основными параметрами наблюдения выступают: удовлетворение физиологических потребностей, взаимодействие с окружающими, эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды, выполнение норм, правил, инструкций взрослого. Выявлены особенности влияния стиля семейного воспитания на уровень социальной адаптации детей дошкольного возраста. Так, у детей, воспитывающихся в семьях, сочетающих либеральный и авторитарный стили воспитания либо имеющих ярко выраженный авторитарный стиль семейного воспитания, наблюдается средний уровень социальной адаптации. Преобладание демократического стиля семейного воспитания соотносится с высоким уровнем социальной адаптации дошкольников. Низкий уровень социальной адаптации детей дошкольного возраста, имеющих серьезные нарушения в развитии, чаще формируется в условиях либерального стиля семейного воспитания, что особенно заметно в отношении детей с органическим поражением центральной нервной системы ребенка. Предлагается комплексное рассмотрение понятия социальной адаптации дошкольников: как с учетом физиологических и нейропсихологических, так и социальных факторов (семейного воспитания, посещения дошкольного образовательного учреждения, района проживания ребенка).

**Ключевые слова:** социальная адаптация, уровни и параметры адаптации, трудности социальной адаптации, дети дошкольного возраста, удовлетворение потребностей, взаимодействие с окружающими, эмоциональное реагирование, выполнение норм и правил, стиль семейного воспитания.

# FEATURES OF FAMILY EDUCATION IN THE STUDY OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE

© 2016

**Phirsova Tamara Anatoljevna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Pedagogy and psychology»
**Busygina Alla Lvovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair «Pedagogy and psychology»
**Arkhipova Irina Vladimirovna,** candidate of psychological science, associate professor of the chair «Pedagogy and psychology»
*Samara State Socio-Pedagogical University, Samara (Russia)*

**Abstract**. The article describes the features of social adaptation of children of preschool age, determined by fundamental factors, mechanisms and levels of child adaptation. There are results of the study the level of social adaptation of preschool children (high, medium, low) in accordance with the developed monitoring protocol. The main parameters of observation are: the satisfaction of physiological needs, interaction with others, emotional response to real situations, the implementation of adult's rules and instructions. There are features of the influence of the style of family education on the level of social adaptation of children. For example, children who are brought up in families that combine liberal and authoritarian parenting style or having a pronounced authoritarian style of family education, there is medium level of social adaptation. Democratic style of family education correlates with a high level of social adaptation of preschool children. The low level of social adaptation of preschool children with serious developmental disorders, often formed in a liberal style of family education, most notably in relation to children with organic lesion of the central nervous system of the child. It offers a comprehensive review of the concept of social adaptation of preschool children: how taking into account the physiological and neuropsychological, and social factors (family education, visiting preschool educational institution, area of residence of the child).

**Keywords:** social adaptation, adaptation levels and parameters, difficulties of social adaptation, preschool children, needs satisfaction, interaction with others, emotional reaction, implementation of rules and regulations, style family education.

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

В современных социально-экономических условиях увеличивается количество семей, испытывающих трудности в воспитании социально активной и психологически здоровой личности. Гармоничное развитие ребенка и эффективный процесс его социальной адаптации обеспечивается как микросоциумом в рамках первичных социальных групп, так и на уровне макросоциума, под влиянием глобальных общественных процессов. Чаще всего родители, обеспокоенные возникшими проблемами в поведении ребенка, пытаются разрешить их собственными силами, что зачастую приводит к ряду приобретенных вторичных нарушений (аномалий) психического развития, нервно-психическим и психосоматическим заболеваниям. Существенную роль в образовании вторичных нарушений детей оказывают именно социальные факторы, связанные с не всегда положительным влиянием институтов воспитания.

Проблема социальной адаптации находит отражение в исследованиях многих отечественных и зарубежных ученых (Г.М. Андреева, А. Бандура, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Т. Парсонс, А.В. Петровский, О.И. Зотова, И.К. Кряжева, А.А. Реан и др.) [1, 2]. При этом существование множества подходов к определению понятия «социальная адаптация» обусловлено его разнонаправленностью [3-6]. Большинство авторов выделяют активность личности в процессе социальной адаптации, именно тогда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию ее индивидуальности. При изучении причин, вызывающих трудности социальной адаптации ребенка дошкольного возраста, очевидным как для ученых, так и для практиков, являются различия между теоретическими предположениями и реально существующими ситуациями, которые требуют своевременного осмысления того, в чем именно заключается данный разрыв.

В процессе ранней социализации детей дошкольного возраста наиболее важными институтами воспитания являются семья, а также дошкольное образовательное учреждение, в которых ими осуществляется освоение предметного мира и отношений между людьми. Доминирующей в развитии дошкольника является познавательная сфера взаимоотношений с субъектами дея-

тельности (сверстниками, родителями, воспитателями), соответственно, процесс социальной адаптации должен проходить во взаимодействии с окружающими и ради взаимодействия с ними, то есть характеризоваться направленностью как на процесс, так и на результат [7].

Механизмы социальной адаптации, как важнейшего показателя психологического здоровья формирующейся личности, обеспечивают возможность организма благополучно существовать в постоянно изменяющихся условиях внешней среды. Процесс адаптации позволяет оптимально функционировать всем системам организма, включая широкий спектр индивидуальных реакций, и удерживать баланс во взаимодействии человека с окружающей средой. Соответственно, благодаря процессу социальной адаптации выстраивается равновесие во взаимоотношениях личности с окружающими людьми (социумом).

Происходящие изменения в психической, личностной или социально-психологической сферах организма ребенка обуславливаются интегральной характеристикой процесса адаптации, что может привести к негативным изменениям в развитии ребенка при условии трудностей его реализации. Так, признаки социальной дезадаптации личности, соответственно, могут сопровождаться нарушениями в психическом развитии, что напрямую касается детского возраста в силу восприимчивости, неустойчивости и пластичности мозга ребенка. По мнению А.И. Захарова, адаптация ребенка к новым социальным условиям всегда будет протекать труднее и длительнее у детей с более сложной психикой и эмоциональной привязанностью к матери. Оба этих фактора наблюдаются у детей с неврозами, которые представлены и изучены в работах А.И. Захарова, при этом данные симптомы заболевания начинаются в 3 года и в 6-7 лет, когда ребенок начинает посещать детский сад и школу [8].

Принимая во внимание данное положение, можно выделить многоступенчатость процесса адаптации, отражающую различные уровни ее сформированности у ребенка, которые зависят от влияния совокупности важнейших социальных факторов в период дошкольного детства.

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

В научной литературе существуют различные теории, по-разному отражающие структуру социальной адаптации ребенка относительно вхождения его в новую социальную среду. Так, Т.В. Дорожевец предлагает одну из моделей социальной адаптации, включающую в себя три ее вида: академический, характеризующийся степенью соответствия поведения ребенка нормам жизни; социальный, отражающий успешность нахождения ребенка в социальной группе в виде принятия его сверстниками; личностный, связанный с уровнем принятия ребенком себя как представителя какой-либо социальной общности (например, воспитанник ДОУ) [9].

Г.И. Семенова, А.Э. Симановский выделяют следующие уровни адаптации детского возраста (от низшего к высшему):

1 уровень – пространственно-предметный, предполагающий адаптацию к пространственным характеристикам окружающих предметов и объектов;

2 уровень – коммуникативно-симбиотический, характеризующий приспособление к действиям других людей и способность выстраивать с ними отношения взаимодействия;

3 уровень – деятельностно-манипулятивный, отражающий учет различных условий (особенности эмоционально-волевой и произвольной сфер личности) при реализации предметных действий. Этот уровень предполагает активность субъекта и способность использовать других людей для реализации своих планов;

4 уровень – социально-символический, означающий способность понимать социальную символику, а значит значение поступков, что, в свою очередь, позволяет предвидеть поступки других людей и самому поступать соответствующим образом [10].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Соотнося вышеуказанные уровни с важнейшими факторами, которые необходимо учитывать в процессе социальной адаптации со стороны значимых институтов воспитания, мы предлагаем в процессе наблюдения анализировать поведенческие показатели детей дошкольного возраста с целью диагностики высокой, средней или низкой степени их социальной адаптации.

Во-первых, показатель «удовлетворение физиологических потребностей ребенка», который, являясь базовым, раскрывает природосообразные механизмы развития личности и создает физиологическую основу, внутренние условия для реализации более высокоорганизованной деятельности. Данный показатель соответствует низшему, пространственно-предметному уровню вышеуказанной классификации и отражает простейшие предметные взаимосвязи потребностей ребенка с объектами окружающего мира. Другими словами, если ребенок способен удовлетворять свои потребности, принимая их как повседневную норму (кушает, пьет, ходит в туалет), то это уже свидетельствует об определенной степени его социальной адаптации.

Во-вторых, показатель «взаимодействие с окружающими людьми», соотносящийся с коммуникативно-симбиотическим уровнем социальной адаптации, обеспечивает сформированность коммуникативной стороны дошкольников, то есть умение ребенка обратиться с просьбой, вопросом или высказыванием к окружающим и дать соответствующую обратную связь при обращении к нему. Обмен информацией с взрослыми и сверстниками сообщает о достаточной степени социальной адаптации дошкольников.

В-третьих, деятельностно-манипулятивному уровню социальной адаптации соответствует показатель «эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды», в том числе и на взаимодействующих с ним людей. Значимость данного показателя определяется психологическим фактором, отражающим общую активность и эмоциональный фон ребенка, особенности эмоционально-волевой сферы личности в различных жизненных ситуациях. Проявления эмоций положительной направленности по отношению к жизненным реалиям говорят о хорошей степени социальной адаптации ребенка.

В-четвертых, показатель «выполнение ребенком инструкций, социальных правил, норм и требований» напрямую соотносится с ее социально-символическим уровнем. Усвоение ребенком программы действия до его полного завершения, осознание смысла собственной деятельности отражает наиболее высокую степень социальной адаптации дошкольника, характеризующуюся комплексными, интегративными, социально значимыми взаимоотношениями с окружающей средой.

На основании вышеизложенного нами было проведено исследование, направленное на определения влияния стиля семейного воспитания на уровень социальной адаптации детей дошкольного возраста.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Исследование осуществлялось на базе Центра Детской Нейропсихологии «Счастливые детки» (г. Самара): в условиях стороннего и включенного наблюдения за детьми дошкольного возраста (выборку составили 65 детей), а также с помощью тестирования (Методика изучения родительских установок Е.С. Шефер и Р.К. Белл (PARI), Методика «Анализ родительских отношений» А.Я. Варга, В.В. Столина) [11].

С целью определения уровня адаптации детей дошкольного возраста мы разработали протокол наблю-

дения, параметры и критерии которого основаны на вышеуказанных показателях социальной адаптации (Г.И. Семенова, А.Э. Симановский), а именно: пространственно-предметном, деятельностно-манипулятивном, деятельностно-манипулятивном и социально-символическом.

Параметр «Удовлетворение физиологических потребностей» оценивается по следующим критериям: осознание и удовлетворение потребностей естественным образом (высокий уровень); трудности, периодически возникающие в удовлетворении физиологических потребностей (средний уровень); серьезные проблемы, существующие в их осознании и удовлетворении (низкий уровень).

Параметр «Взаимодействие с окружающими людьми» оценивается по следующим критериям: сформированные навыки общения с взрослыми и сверстниками (высокий уровень); трудности, возникающие в определенной зоне общения: с взрослыми или с детьми, при вступлении в диалог или в обратной связи (средний уровень); отсутствие контакта с окружающими (низкий уровень).

Параметр «Эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды» оценивается по следующим критериям: проявления позитивного реагирования, положительных эмоций на стимулы окружающей среды (высокий уровень); инертное эмоциональное состояние или изменчивость направленности эмоционального состояния от позитивного к негативному (средний уровень); преимущественно отрицательное отношение к объектам окружающего мира (низкий уровень).

Параметр «Выполнение ребенком правил, норм и требований» оценивается по следующим критериям: понимание ребенком инструкций взрослого и воспроизведение их в полной мере (высокий уровень); частичное (ситуативное) выполнение требований взрослого (средний уровень); непонимание и/или полное невыполнение заданных ребенку программ и инструкций.

Результаты наблюдения оценивались по трехбалльной системе:

- 3 балл – низкий уровень социальной адаптации;
- 2 балла – средний уровень социальной адаптации;
- 1 балла – высокий уровень социальной адаптации.

Результаты исследования показывают, что в выборке респондентов 54% детей имеют средний уровень социальной адаптации, отражающийся в периодически проявляющихся трудностях в одной или нескольких сферах жизни ребенка. У 36% детей наблюдается высокий уровень социальной адаптации, характеризующийся отсутствием явных проблем в жизнедеятельности ребенка. Низкий уровень социальной адаптации отмечается лишь у 10% дошкольников. Низкий уровень адаптации выявляется у детей с грубыми нарушениями в развитии, связанными с органическим поражением центральной нервной системы, которые не позволяют ребенку соответствовать стандартным социальным нормам и требованиям [12, 13]. Поэтому дальнейшая работа по изучению стиля семейного воспитания проводилась в основном в группах детей с высоким и средним уровнем социальной адаптации, хотя частично затрагивала и группу детей с низким уровнем социальной адаптации.

Стиль семейного воспитания определялся нами с помощью Методики изучения родительских установок Е.С. Шефер и Р.К. Белл (PARI), а также Методики «Анализ родительских отношений» А.Я. Варга, В.В. Столина, которые предлагались родителям респондентов.

Результаты тестирования, отражающие наиболее значимые различия, представлены на рисунке 1.

В результате обследования группы детей с высоким уровнем адаптации по шкале «Симбиоз» выявлено наличие значительной психологической дистанции родителя с ребенком (75%). У детей со средним уровнем социальной адаптации дистанция наблюдается только в 20% обследуемых семей. Соответственно, с детьми, имеющими проблемы в адаптации, родители сокращают дистанцию, стараясь всегда быть ближе к ним, удовлетворять их основные потребности, оказывать помощь и поддержку, в отличие от детей с высоким уровнем адаптации, которые получают от родителей определенную долю самостоятельности в процессе приспособления их к реальной действительности.

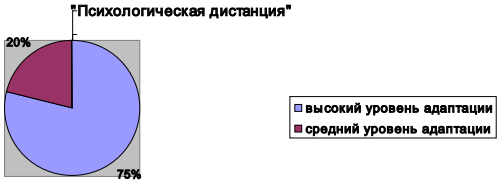


Рисунок 1. Соотношение результатов по шкале «Симбиоз»

Кроме того, полученные данные, представленные в шкалах «Кооперация» и «Принятие – отвержение», показывают, что родители, имеющие детей с высоким уровнем социальной адаптации, в несколько большей степени проявляют внимание к интересам ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть на равных с ребенком (75%). Они высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывают чувство гордости за него (100%). У детей с имеющимися проблемами в социальной адаптации данные показатели выражены в меньшей степени (60% и 80%).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Анализ результатов исследования позволил нам синтезировать отдельные показатели по вышеуказанным методикам в три стандартные, общепринятые стили семейного воспитания, а именно: авторитарный, демократический и либеральный.

Выявлено, что у детей, воспитывающихся в семьях, сочетающих либеральный и авторитарный стили воспитания, в большинстве своем наблюдается средний уровень социальной адаптации (63%). Другими словами, непоследовательный (противоречивый) стиль воспитания, проявляемый по отношению к детям, ведет в первую очередь к нарушению параметра «Выполнение ребенком правил, норм и требований», когда у них не формируется четкая (единая) система норм и ценностей. В таких случаях дети зачастую проявляют демонстративное непослушание, «по умолчанию» ведут себя не как требуют, а как ему самому хочется, удовлетворяя собственные потребности на фоне протестного поведения в ответ на контроль и давление родителей, так как в ситуациях проявления либерализма такое поведение имеет место быть и даже ситуативно приветствуется.

Наблюдается взаимосвязь преобладания демократического стиля семейного воспитания и высокого уровня социальной адаптации дошкольников, что, однако, встречается значительно реже (27%). Оптимальное сочетание родительского контроля и одновременно принятия свободы и инициативы ребенка ведет к адекватному восприятию ребенком самого себя и окружающих и эмоциональному реагированию на ситуацию, выполнению правил и инструкций взрослого. Другими словами, дети с высоким уровнем социальной адаптации, воспитывающиеся в условиях демократического стиля общения, проявляют сформированные поведенческие навыки по всем выделенным нами параметрам, начиная с физиологического уровня удовлетворения собственных потребностей и заканчивая высшим уровнем социально значимых свойств и качеств личности дошкольника.

Ярко выраженный авторитарный стиль семейного воспитания доминирует в 5% случаев и отражает взаимосвязь со средним уровнем социальной адаптации дошкольников. Жесткая система правил при отсутствии эмоционально теплого отношения к ребенку формирует

защитное поведение и зачастую создает (и явно не решает) внутренние проблемы в его социальной адаптации. При таком стиле воспитания возникают трудности параметра «Эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды», когда наблюдается либо общий негативный эмоциональный фон, либо яркие аффективные всплески в ответ на сложившуюся ситуацию.

В процессе исследования нами было отмечено, что низкий уровень социальной адаптации детей дошкольного возраста часто формируется в условиях либерального стиля семейного воспитания (5%). Потворствующая гиперпротекция свойственна родителям, воспитывающим детей с серьезными нарушениями развития, и сопровождается гиперопекой, избыточным вниманием и заботой к ребенку в связи со сложившимися обстоятельствами, всеразрешающим и всепозволяющим родительским поведением. Однако такое взаимодействие, как показывают результаты исследования, усугубляют ситуацию нарушенного развития ребенка и отсрочивают во времени результаты коррекционной работы [14, 15, 16]. У детей с низким уровнем социальной адаптации наблюдаются трудности по всем вышеуказанным параметрам.

Таким образом, признавая многоуровневость и многокомпонентность процесса социальной адаптации, а также учитывая специфику дошкольного этапа развития, важно отслеживать внешние поведенческие реакции детей, которые, являясь значимыми показателями адаптивного/дезадаптивного поведения, в своих сочетаниях могут свидетельствовать о разной степени их социальной адаптации.

Однако оценивая характеристики разных уровней адаптации детей дошкольного возраста, важно заметить, что помимо внешних проявлений необходимо всестороннее понимание всех физиологических и нейропсихологических систем организма ребенка, тех структурных и функциональных особенностей, которые определяют реакцию организма на внешние воздействия. Кроме того, при изучении социальной адаптации необходимо учитывать и дополнительные факторы социализации дошкольников, в частности, посещение дошкольного образовательного учреждения и район проживания ребенка (город/сельская местность), что также влияет на возможности ребенка к адаптации в новых условиях обучения и воспитания.

Только комплексный подход к пониманию социальной адаптации дошкольников поможет сделать шаг к созданию условий для ее эффективного формирования на ранних этапах развития личности ребенка. В соответствии с этим, важно разрабатывать рекомендации для субъектов воспитательного процесса (родителей, воспитателей, учителей) по специфике социальной адаптации детей, воспитывающихся в разных социокультурных условиях и имеющих свойственные им особенности в развитии, использование которых в рамках микро- и макросоциума будет способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья подрастающего поколения в целом.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
2. Позднякова О.В., Смолярчук И.В. Соотношение стиля семейного воспитания и уровня социальной адаптации дошкольников 5-7 лет // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 7. С. 297-302.
3. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г., Папушина А.В. Социально-профессиональная адаптация начинающих преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 79-83.
4. Воскрекасенко О.А., Шилина А.В. Формирование готовности будущих бакалавров-инженеров к социально-профессиональной адаптации как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 48-53.
5. Криводонова Ю.Е. К вопросу о личностных особенностях и адаптации слепых и слабовидящих граждан // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 28-31.
6. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г., Папушина А.В. Профессиональная адаптация преподавателей вуза // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 62-66.
7. Тарасова Н.И. Социальная адаптация дошкольников: воспитательный потенциал дошкольного образования. В сборнике: Образование: традиции и инновации. Материалы VIII международной научно-практической конференции. 2015. С. 498-500.
8. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в развитии детей. Издательство: «Союз» 2007. 280 с.
9. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. Витебск, 2005. 182 с.
10. Семенова Г.И., Симановский А.Э. Социальная адаптация дошкольников с задержкой психического развития. 2011 Т. 2. № 3. С. 233-237.
11. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. Психолого-педагогическая диагностика. Издательский центр «Академия». 2003.
12. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие / В.В. Ткачева. М.: АСТ; Астрель, 2007. 318 [2] с. (Высшая школа).
13. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2010. 400 с.
14. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
15. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
16. Панько Е.А. Психологическое здоровье ребенка: о путях и способах его укрепления в семье. СПб.: Речь, 2014. 176 с.

***Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Социальная адаптация детей дошкольного возраста с особенностями в развитии» (16-06-00190)***

УДК 159.9:37.015.3

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

© 2016

**Целуйкина Татьяна Геннадьевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической психологии и психологии государственной службы
*Поволжский институт управления имени П.А.Столыпина – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Саратов (Россия)*

**Аннотация.** В статье представлен анализ различных подходов к определению понятия «гражданственность». Выделены различные аспекты формирования гражданственности личности. Особое внимание уделяется исследованию основных критериев и показателей формирования гражданственности будущих государственных и муниципальных служащих. Цель эмпирического исследования заключалась в изучении особенностей формирования гражданственности государственных и муниципальных служащих на разных этапах профессионального обучения. Основными критериями и показателями формирования гражданственности молодежи являются определенный уровень сформированности их смысложизненных ориентаций, ценностных ориентаций, гражданской идентичности. Результаты исследования смысложизненных ориентаций, ценностных ориентаций и различных компонентов гражданской идентичности студентов позволяют сделать вывод о том, что уровень сформированности данных критериев гражданственности у студентов последнего курса выше по сравнению со студентами первого курса. В статье представлен авторский спецкурс «Формирование гражданской позиции и ответственности», позволяющий оптимизировать работу по формированию гражданственности будущих государственных и муниципальных служащих. Полученные результаты исследования позволят спрогнозировать необходимые условия для формирования гражданственности у будущих государственных и муниципальных служащих, будут способствовать профессионализации кадрового обеспечения государственной службы, помогут скорректировать современные программы подготовки государственных и муниципальных служащих.

**Ключевые слова:** гражданственность, смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, гражданская идентичность, социальная зрелость личности, гражданское самосознание, компоненты гражданской идентичности: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий

# PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF CIVIC CONSCIOUSNESS IN FUTURE STATE AND MUNICIPAL SERVANTS

© 2016

**Tseluikina Tatiana Gennadevna,** candidate of pedagogic sciences, associate professor of the department of economical psychology and psychology of civil service
*Stolypin Volga Region Institute of Administration – a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saratov (Russia)*

**Abstract.** The article presents the analysis of different approaches to the definition of the notion “civic consciousness”. The different aspects of formation of a personality’s civic consciousness were identified. Particular attention is paid to the study of the main criteria and indicators of how civic consciousness of future state and municipal servants is formed. The aim of the empirical study was to research peculiarities of civic consciousness formation of state and municipal servants on different levels of professional education. The main criteria and indicators of young people’s civic consciousness formation are a certain level of formation of their life-purpose orientations, systems of values, civil identity. The results of the research of life-purpose orientations, systems of values and different components of students’ civic consciousness lead to the conclusion that the level of formation of these civic consciousness criteria of the students in their senior year is higher than that of the first year students. The article presents the author’s special course “Formation of civic stance and responsibility” that allows to optimize the work on the formation of civic consciousness of future state and municipal servants. The obtained results of the study will allow to predict the necessary conditions for the formation of civic consciousness in future state and municipal servants, to contribute to the professionalization of personnel maintenance of the public service, to improve current training programs of state and municipal servants.

**Key words:** civic consciousness, life-purpose orientations, system of values, civil identity, social maturity of personality, civic consciousness, components of civic identity: cognitive, emotional and evaluative, behavioural

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Изучению феномена гражданственности в последнее время посвящены работы многих ученых, которые предлагают множество различных определений данного понятия, что говорит о дискретности исследований и не совсем точных формулировках основных особенностей этого явления. Понятие гражданственности разрабатывалось в различных науках, поэтому проблема формирования гражданственности носит междисциплинарный характер.

Центром понятия «гражданственность» выступают такие элементы его содержания, как правовая и нравственная культура, воплощенные в соответствующих действиях, поступках, стратегиях поведения, деятельности. Гражданственность рассматривается учеными с различных сторон, но недостаточно исследованным остается определение гражданственности как психического явления.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* В статье И.С. Ереминой [1] описывается позиция Л.М. Архангельского, который выделяет в структуре личности иррациональную (чувственную) сферу личности, которая содержит признаки гражданственности. В понятие «гражданственность» Л.М. Архангельский включает «развитие сознания общественного долга, возрастание моральной, личной ответственности за порученное дело, дела коллектива, всего общества, то, что можно назвать расширением масштаба совести...».

Гражданственность в более обобщенном смысле, по мнению Л.М. Архангельского, является высшим уровнем нравственного сознания человека [2]. Конструктивный предмет общественного долга излагается через основные потребности, запросы «безупречного и чистосердечного взаимоотношения» к обучению - как центральной деятельности молодежи. В то же время долг, как обязательство осознается человеком через необходимость выполнять обязанности, что является центральным моральным мотивом, который напрямую мотивирует человека к совершению поступка.

С развитием гражданского общества в настоящее время остро встает вопрос о компетентности государственных и муниципальных служащих. Личностные и профессиональные качества студентов имеют особое

значение для работодателей. Мы считаем, что одним из важных интегративных личностных качеств будущих государственных и муниципальных служащих является гражданственность [3].

И.С. Еремина считает, что каждый человек формирует свои определенные ценностные и мировоззренческие установки, которые становятся основой готовности к деятельности в соответствующих условиях и в определенном направлении [4].

Под гражданственностью общепринято понимать осознание своих прав и обязанностей по отношению к государству: общегражданскую организованность и повиновение.

Во временном отрезке со второй половины 70-х и в начале 80-х годов стали появляться социологические исследования, акцентирующие внимание на феномене гражданственности как показателе социальной зрелости человека, ценности формирования личности (И.С.Кон, В.Т.Лисовский, Л.П. Буева, Л.К.Фомичева, А.С. Капто, В.П.Киселев, И.Н.Руссу). Эти социологические исследования трактовали показатели гражданственности сквозь призму физических, психологических и социальных показателей возраста, выделяя последний как доминирующий, необходимый для фиксации статуса и ценности личности в окружающем его обществе. Можно сказать, что феномен социальной зрелости позволял объяснить изменение приобретенных социальных ролей, а ответственность расценивалась как барометр социальной зрелости.

В.П. Киселев рассматривает гражданственность как порождение реальной общественной жизни. Предпосылкой возникновения противоречий становится столкновение в общественном развитии проблем старого и нового. А гражданственность является системой для разрешения внутренних противоречий социальной жизнедеятельности [5].

Эту исследовательскую точку зрения разделяют и другие исследователи, например, Ю.М. Резник отмечает, что увлеченность идеями гражданского общества в современности вызван поиском и пересмотром существующих социальных идеалов [6].

Объясняя свое понимание гражданственности, И.Н. Руссу направляет к потребности воздействовать на все сферы личности через осознание долга. Непосредственное олицетворение гражданственности, по его мнению, мы увидим в реализации гражданского долга, социальных обязанностей. В этом долге сравнивается общность, близость сознания, чувств и поступков человека как гражданина.

Уровень развития гражданственности диагностируется через оценку характеристик гражданской зрелости человека, которая выражается в его социальном сознании, креативной осмысленной деятельности и морально-волевой направленности.

«Гражданственность - не только убеждения, но и активная жизненная позиция, это деятельность за претворение своих жизненных убеждений. Гражданское самосознание предполагает не только знание и осознание гражданских требований, а также соответствующее к ним отношение» [7].

В педагогических исследованиях акцент делается на становлении идейно-нравственных личностных качеств, воплощенных в политической осмысленности поведения, обязанностях перед обществом и государством, на создании критериев воспитания гражданственности выпускника, на воспитании в нем патриотизма, изучении характеристик гражданской активности (Ю.Л. Маринкина, Н.А. Шатунова, Н.Н. Щукин, Л.К. Фомичева, Е.И. Кокорина, Р.Р. Бандура, Н.И. Шевченко, И.В. Николаенко и др.).

В 80-х годах появляются новые тенденции к операционализации понятии «гражданственность». Работы с философской и юридической направленностью выстраивают новую объяснительную парадигму воспитания гражданственности через осмысление идей свободы личности, изменении места и ценности личности в социуме, государстве, новую потребность в человеке как носителе демократической правовой культуры (А.П. Бутенко, Ю.В.Колесниченко, Е.Л. Лукашева и др.).

Подобные идеи исследователей обращают внимание к развитию интереса с акцентом на историко-культурной русской гражданственности, осознании своих гражданских прав и обязанностей (Л.В. Кузнецова, М.П. Чумакова, Т.А. Шингирей). Однако в этих исследованиях заявлялось, что гражданственность не формулируется как социально-психологическое личностное качество.

Уход от трактовки гражданственности как высшей ступени развития политической сознательности личности раскрывает разносторонние перспективы для гражданского и патриотического воспитания.

В 90-е годы акцент в исследованиях смещается на развитие гражданственности через просвещение, через формирование правовых знаний (Г.П. Давыдов, Е.В. Известнова, Ф.Б. Горелик).

В это же время многими учеными гражданственность трактуется как многообразный социально-психологический феномен, который воплощается в осознании и анализе личностью своего статуса в социуме, прав и обязанностей гражданина, представителя конкретной социальной группы; воплощается в сумме чувств и личностных качеств. Формируется предположение, что уровень сформированности гражданственности определяется обстоятельностью знаний прав и обязанностей (интеллектуальной сферой личности), ценным является формирующаяся ее основа. В монографии А.И. Турчинова представлен анализ уровней сформированности гражданственности через понимание ее природы как социально-педагогического явления [8]. Работы С.В.Черенковой, О.С.Богдановой, М.Г.Тайчинова, Р.Г.Гуровой и др. описывают формирование гражданственности через опыт вовлечения личности в систему социальных и межличностных отношений, ответственной зависимости и нравственного выбора.

С позиции психологического подхода К.Н.Волков [9] считает, что формирование гражданственности проходит через становление общественной и личной мотивации. С его позиции, доминирование социальной мотивации формирует бескорыстие и благородство человека, гражданскую твердость. Основной задачей педагога выступает развитие и воспитание общественной мотивации, личностных и социально-психологических черт гражданина.

Во второй половине XX века и начале XXI века гражданственность рассматривается как интегративное личностное качество и выступает центральной характеристикой ценностных ориентаций личности (А.М. Фактор [10], А.В.Беляева [10], С.Б. Калинченко [11], А.М. Князев [12,13], Т.Ф. Пушкина [14], Г.Н.Филонов [15], Г.Б. Кошарная [16], Л.В. Рожкова [16], С.Н. Беккер [17], О.Д. Халтагарова [18], Л.В. Руглова [19], Л.В. Матолыгина [19], Н.Н. Хомутова [20] и др.).

В статье А.М. Фактора А.М., Г.Ю. Беляевой дается коннотация понятию гражданственность с точки зрения Г.Н. Филонова. По определению Г.Н.Филонова, «гражданственность - это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций - осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений» [10, с. 227].

Значимые ценности, характеризующие гражданственность, способствуют развитию творческого потенциала народовластия: общественного благополучия, соблюдения прав человека, независимость в выборе на

основе осознанной законности, равноправие перед законом, множественность позиций и убеждений, терпимость, нравственность, патриотизм.

Г.Н.Филонов делает акцент на целесообразности сохранения «энергии в стимулировании интеллектуальных и мотивационно-волевых усилий личности, направленных на освоение всей совокупности ценностей, составляющих феномен гражданственности» [10, с. 233].

Исследования данного периода перемещают акцент на формирование гражданственности через введение новых учебных дисциплин, формирования правовой и общей культуры.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей формирования гражданственности государственных и муниципальных служащих на разных этапах профессионального обучения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Выборочная совокупность исследования представлена студентами направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» Поволжского института управления имени П.А. Столыпина, обучающихся на первом и последнем курсах, в количестве 60 человек, в возрасте от 17 до 22 лет. Выборка представлена 37 человек женского пола и 23 человек мужского пола (1 курс – 12 человек мужского пола и 18 человек женского пола, последний курс – 11 человек мужского пола и 19 человек женского пола).

Согласно исследовательской гипотезе нами было выдвинуто предположение о динамических особенностях формирования гражданственности студентов на разных этапах профессионального обучения.

Мы считаем, что основными критериями и показателями формирования гражданственности молодежи будут являться определенный уровень сформированности их смысложизненных ориентаций, ценностных ориентаций, гражданской идентичности.

Сначала были изучены смысложизненные ориентации студентов по методике Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации». Подсчитаны средние значения по двум выборкам. Результаты исследования смысложизненных ориентаций студентов представлены на рисунке 1.

Д.А. Леонтьев выделяет два уровня, на которых формируются смысложизненные ориентации:

1. уровень самых общих смысловых ориентаций, которые характеризуют степень критических изменений в смысложизненных ориентациях, происходящие путем свободного выбора или саморефлексии в определении развития и трансформации личностных смыслов.

2. смысловой уровень (отношения личности с миром).

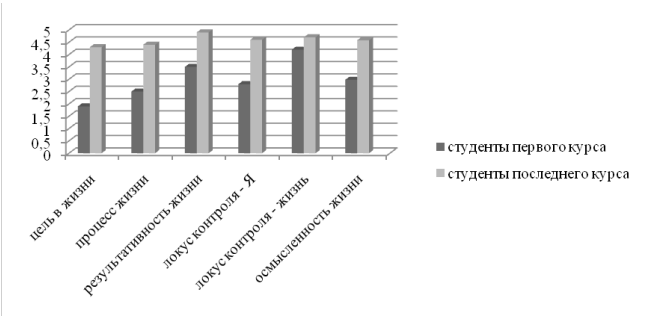


Рисунок 1 – Средние значения показателей смысложизненных ориентаций студентов

Результаты исследования средних значений показателей смысложизненных ориентаций студентов первого курса свидетельствуют о том, что они имеют определенные сложности при определении смысла жизни. Средние значения показателя «осмысленность жизни» у первокурсников – 2,98, а у старшекурсников – 4,58. Первокурсники считают, что не могут полностью полагаться на себя и контролировать процесс своей жизни. Студенты последнего курса имеют более высокие показатели средних значений смысложизненных ориентаций. Более высокие средние значения показателей «цель в жизни», процесс жизни» и «результативность жизни» свидетельствуют о том, что старшекурсники более четче, в отличие от первокурсников, представляют себе определенные цели будущего, считают наполненность жизни более эмоционально насыщенной. Также старшекурсники отмечают более высокую удовлетворенность своей жизнью в настоящий момент времени и в прожитый отрезок времени. Интересным представляется то, что средние значения по показателю «локус контроля - жизнь» у первокурсников и старшекурсников примерно одинаковые (4,2 и 4,7 соответственно). Это может быть связано с тем, что независимо от стадии профессионального обучения, на которой находятся студенты, и те, и другие считают, что они самостоятельно могут контролировать свою жизнь и воплощать в нее свои идеи.

Для уточнения содержательной составляющей формирования гражданственности у студентов была использована методика М.Рокича «Ценностные ориентации». Наибольшее значение для нас имели те ценности, которые при ранжировании заняли первые пять мет. Результаты ранжирования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты ранжирования ценностей по методике М.Рокича «Ценностные ориентации»

| | Терминальные ценности | | Инструментальные ценности | |
|---|---|---|---|---|
| № места | Студенты первого курса | Студенты последнего курса | Студенты первого курса | Студенты последнего курса |
| 1. | здоровье | здоровье | воспитанность | независимость |
| 2. | наличие хороших и верных друзей | интересная работа | аккуратность | образованность |
| 3. | уверенность в себе | любовь | образованность | ответственность |
| 4. | любовь | счастливая семейная жизнь | твердая воля | аккуратность |
| 5. | счастливая семейная жизнь | наличие хороших и верных друзей | смелость в отстаивании своего мнения, взглядов | самоконтроль |

Таким образом, в результате сравнительного анализа результатов ранжирования терминальных ценностей первокурсниками и студентов последнего курса выявлены незначительные изменения в структуре ценностных ориентаций. В первую пятерку ценностей-целей как у первокурсников, так и у старшекурсников входят «здоровье», «наличие хороших и верных друзей», «любовь» и «счастливая семейная жизнь». Различия имеются только в том, что в данную пятерку ценностей первокурсников входит «уверенность в себе», а у старшекурсников – «интересная работа». Различия в структуре терминальных ценностей могут свидетельствовать об актуализации у студентов последнего курса кризиса профессионального самоопределения, связанного с окончанием обучения и поиском своего места в профессиональном мире. А для студентов первого курса, только начавших обучение в новых условиях, одной из ценностей целей является поиск себя и нахождение уверенности в себе в новых изменившихся ситуациях. В результате сравнительного анализа были установлены ценности, отличающие структуру инструментальных ценностей в исследуемых нами группах. А именно, в первой пятерке ценностей-средств студентов первых курсов присутствуют большей частью ценности дела («смелость в отстаивании своего мнения», «аккуратность», «образованность», «твердая воля»), а у студентов последнего курса - этические ценности («ответственность», «независимость», «самоконтроль»).

Далее для установления особенностей формирования гражданственности у будущих государственных и муниципальных служащих с помощью анкетирования были изучены особенности формирования гражданской идентичности с позиции трех компонентной ее структуры: поведенческой, эмоционально-оценочной и когнитивной составляющих. Результаты исследования представлены на рисунке 2.

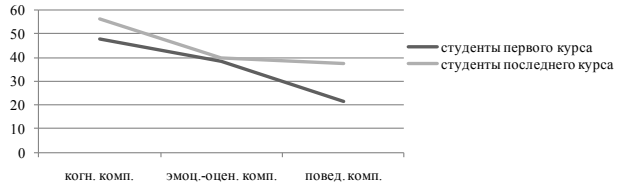


Рисунок 2 - Средние значения показателей компонентов гражданской идентичности студентов

Анализ соотношения компонентов в структуре гражданской идентичности студентов первокурсников и старшекурсников разнится, это свидетельствует о неравномерной сформированности этих компонентов. В целом по всей выборке студентов отмечается более высокий уровень сформированности когнитивного компонента гражданской идентичности, что говорит о том, что у них в основном сформирован образ государства, они обладают знаниями о народах, населяющих государство, имеют представление о своеобразии их культуры, языка и традиций. Студенты осознают свою принадлежность к гражданской общности, обладают знаниями об особенностях взаимоотношений между государством и гражданами.

Развитие эмоционально-оценочного компонента гражданской идентичности связано со способностью к рефлексии знаний и представлений, наличии собственного отношения к общественно-политическим событиям, способностью четко выражать и обосновывать свою точку зрения, суждения и выводы. Средние значения показателей эмоционально-оценочного компонента сравнительно одинаковы в группах первокурсников и старшекурсников (38,4 и 39,7 соответственно). Мы считаем, что гражданская идентичность формируется не только посредством того, что человек осознает свою гражданскую принадлежность, но и при помощи того отношения, которое к ней проявляется.

При сравнении показателей поведенческого компонента в исследуемых группах были установлены определенные различия. Средние значения показателей компонентов гражданской идентичности у студентов первого курса – 21,5, у студентов последнего курса – 37,3. Так старшекурсники в отличие от первокурсников в большей мере проявляют гражданскую активность, инициативность, ответственность, законопослушание, готовы соблюдать правовые, моральные и социальные нормы, у них более развита гражданская компетентность.

С целью оценки различий между первокурсниками и старшекурсниками по уровню сформированности компонентов гражданственности был подсчитан U-критерий Манна-Уитни. В результате подсчета было установлено, что уровень осмысленности жизни у первокурсников статистически ниже, чем у старшекурсников. Также были выявлены статистически значимые различия по когнитивному и поведенческому компонентам гражданской идентичности, а именно уровень сформированности когнитивного и поведенческого компонентов у первокурсников статистически ниже, чем у старшекурсников. Значимых различий между исследуемыми группами не обнаружено по факторам «локус контроля - жизнь», а также эмоционально-оценочному компоненту гражданской идентичности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления*. Таким образом, из результатов исследования видно, что уровень сформированности различных показателей гражданственности у старшекурсников выше по сравнению с первокурсниками. Но все же этот уровень не является высоким. Поэтому, в качестве одной из мер, позволяющей оптимизировать работу по формированию гражданственности будущих государственных и муниципальных служащих, был разработан спецкурс «Формирование гражданской позиции и ответственности». Архитектура спецкурса исходит из положения о структурных компонентах гражданской идентичности: познавательный, поведенческий, эмоциональный, ценностно-ориентационный.

В составе спецкурса предусматривается 8 факультативов, рассчитанных на 8 семестров обучения (1 факультатив в семестр). Объем спецкуркурса - 576 часов (72 академически часа отводится на факультатив в семестр). В качестве основных форм проведения спецкурса можно выделить преимущественно активные формы обучения с применением интерактивных методов обучения. Заявленный спецкурс рассчитан сроком на 4 года. Тематический план спецкурса представлен в таблице 2.

Таблица 2 -Тематический план спецкурса «Формирование гражданской позиции и ответственности»

| № | Тема | Количество часов |
|---|---|---|
| 1. | Ценности гражданского общества и российского государства | 72 |
| 2. | Преемственность поколений и передача традиций в современном обществе | 72 |
| 3. | Я гражданин: гражданские права и обязанности | 72 |
| 4. | Диалог культур. Толерантность как качество гражданина многонациональной страны | 72 |
| 5. | Ценностные ориентации молодежи: проблемы формирования и ресурсы развития | 72 |
| 6. | Профессиональное самоопределение: польза государству или индивидуальная выгода? | 72 |
| 7. | Гражданское самосознание и самовоспитание | 72 |
| 8. | ПВК государственного служащего в контексте формирования гражданственности | 72 |

В дальнейшем будет проведено исследование влияния различных личностных качеств будущих государственных и муниципальных служащих на формирование их гражданственности. Полученные результаты исследования позволят спрогнозировать необходимые условия для формирования гражданственности у будущих государственных и муниципальных служащих, будут способствовать профессионализации кадрового обеспечения государственной службы, помогут скорректировать современные программы подготовки государственных и муниципальных служащих.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Еремина И.С. Сущность проявления феномена гражданственности в структуре личности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). №9(17). 2012. С. 61. http://www.sisp.nkras.ru/

2. Архангельский Л.М. Нравственное воспитание личности //Личность при социализме. М., 1968. С. 221-234.

3. Целуйкина Т.Г. Гражданственность как интегративное качество личности будущих государственных и муниципальных служащих // Теория и практика современной науки (электронный научный журнал). Выпуск № 2(8). 2016. С. 438-441. http://modern-j.ru.

4. Еремина И.С. Системный подход к становлению гражданственности в профессионально-образовательном пространстве вуза. М.: Прометей, 2012. 168 с.

5. Киселев В.П. Гражданственность как качество личности в социалистическом обществе // Ученые записки. Серия общественных наук. Вып. 109: Горький, 1971. С.3-12.

6. Резник Ю.М. Гражданское общество как феномен цивилизации. М.: Союз, 1993. 223 с.

7. Руссу И.Н. Воспитание гражданственности у учащихся общеобразовательной школы. Кишинев-Штешнца, 1976. 239 с.

8. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта. 1998.

9. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. М.: Просвещение, 1981. 206 с.
10. Фактор А.М., Беляева Г.Ю. Содержание деятельности как условие формирования гражданственности // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2009. № 4. С. 227-233.
11. Калинченко С.Б. Гражданственность и патриотизм как ценностные установки сознания современной молодежи //Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2014. № 1. С. 23-24.
12. Князев А.М. Сущностное содержание категории «гражданственность» и ее характеристики как особого отношения (в психологическом и акмеологическом аспектах) //Мир психологии. 2006. № 4. С. 217-230.
13. Князев А.М. Акмеологическая интуитивно-структурная модель гражданственности как сложного интегративного качества личности //Акмеология. 2011. № 2(38). С. 6-13.
14. Пушкина Т.Ф. Эмоционально-ценностные аспекты гражданственности личности //Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 2(267). С. 213-216.
15. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития //Педагогика. 2007. № 8. С. 38-44.
16. Кошарная Г.Б., Рожкова Л.В. Гражданственность и гражданские ценности в сознании студенческой молодежи //Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2012. №3 (23). С. 84-90.
17. Беккер С.Н. Гражданственность как системное качество личности и как базовая ценность Российского государства и общества //Философия образования. 2007. № 3. С.231-239.
18. Халтагарова О.Д. Гражданственность как компонент «Я-Концепции» государственного служащего / дисс. … канд. псих. Наук. М., 2003.
19. Руглова Л.В., Матолыгина Н.В. Формирование гражданственности студенческой молодежи на современном этапе развития общества. СПб.: Инфо-да, 2015. 189 с.
20. Хомутова Н.Н. Роль самосознания личности в становлении гражданственности //Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2016. № 2. С. 73-78.

УДК 159.9.07

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2016

**Шумилова Ольга Николаевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)*

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность психологического исследования проблемы развития профессионально-личностных качеств выпускника, как условия выполнения требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Представленный психологический анализ проблемы профессиональной направленности личности в отечественной и зарубежной науке позволяет сделать вывод о том, что профессиональная направленность является важной социально-психологической основой формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Вместе с тем, вопросы определения и психологической диагностики профессиональной направленности личности студентов, формирования готовности выпускников вуза в полной мере реализовать свой потенциал в сфере профессиональной деятельности; способности компетентно достигать успеха в своей карьерной деятельности, еще недостаточно полно разработаны в теории обучения, что обусловило цель данного исследования. В работе приводятся результаты опыта внедрения инновационного проекта «Комплексная программа непрерывной практической подготовки и трудоустройства студентов НГИЭУ», способствующего созданию адекватных условий для развития профессиональной направленности личности студентов; подробно описана процедура и результаты эмпирического исследования психологической результативности и эффективности данного проекта. Сформулирован вывод о значительном влиянии проекта на формирование целостного отношения студента к собственной карьере, системы представлений о будущей профессии, возможностях и путях карьерного роста; общей карьерной готовности.

**Ключевые слова:** направленность личности, профессиональная направленность личности студентов, психологические аспекты профессиональной карьеры, психологическая диагностика, инновационный проект, карьерная ориентация, карьерная интуиция, карьерная причастность, карьерная устойчивость

# PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PERSONALITY OF UNIVERSITY STUDENTS

© 2016

**Shumilova Olga Nikolaevna**, the candidate of pedagogical sciences, the docent of the chair “Humanities”
*Nizhniy Novgorod state engineering-economic university. Knyaginino, (Russia)*

**Abstract..** The article substantiates the relevance of research of problems of development of professional-personal qualities of the graduate, as a condition of compliance federally chartered educational standards of higher education. Presents a psychological analysis of problems of professional orientation of personality in domestic and foreign science allows concluding that the professional orientation is an important socio-psychological basis of formation of professional competence of future specialists. However, the definition and psychological diagnostics of professional orientation of personality of students, formation of readiness of graduates to fully realize their potential in the field of professional activity; ability competently to achieve success in their career activities is not yet sufficiently developed in the theory of learning that was the purpose of this study. Reflects the results of experience implementing innovation oriented “Complex array continuous practical training and employment of students of NGIEU”, contributing to the creation of adequate conditions for the development of professional orientation of personality of students; describes in detail the procedure and results of an empirical study of the effectiveness and efficiency of the project. A conclusion about significant impact of the project on the holistic relationship of the student to a private career, a system of ideas about the future profession, opportunities and career growth; overall career readiness.

**Keywords:** personal orientation, professional orientation of the personality of students and psychological aspects of career, psychological diagnostics, innovative project, career orientation, career insight, career involvement, career stability

Модернизация российской системы образования обусловлена возрастающими требованиями рынка труда к личности конкурентоспособного специалиста. В этой связи проблема развития профессионально-личностных качеств выпускника в настоящее время является одной из самых обсуждаемых в научном педагогическом сообществе.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования содержат описание результатов профессиональной подготовки выпускников в виде требований к составу формируемых компетенций, данный подход требует пересмотра всей системы высшего образования, создания и применения эффективных психолого-педагогических технологий, способствующих развитию у студентов профессиональных и личностных качеств, необходимых для достижения карьерных целей.

Направленность личности как систему устойчивых потребностей, интересов, идеалов человека относят к одному из сложных личностных образований, определяющих все поведение личности, отношение к себе и окружающим [1,2]. Карьерная направленность личности, сформированная как вид профессионального стремления, является условием успешного построения карьеры выступающая побуждающей силой активности человека, его целенаправленного карьерного развития. Профессиональная направленность является важной социально-психологической основой формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. [3-5]. Под профессиональной направленностью личности понимают систему мотивов, обеспечивающих избирательное отношение к действительности, влияющее на профессиональную деятельность. [3,6].

Исследования психологических аспектов профессиональной карьеры отражены в отечественных и зарубежных теоретико-методологических концепциях Ю.А. Бурмаковой, С.Т. Джанерьяна, А.А. Ждановича, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, А.С. Мироновой-Тихомировой, Е.А. Могилевкина, Е.Г. Молла, Н.С. Пряжникова, О.П. Терновской и других [7-9].

Вопросам дефиниции и психологической диагностики профессиональной направленности личности студентов, посвящены труды многих авторов [10-15], но вместе с тем в психологической науке не существует единого мнения по поводу данной проблемы, это и обусловило цель данного исследования.

Формирование профессиональной направленности студента происходит на протяжении всего периода обучения в вузе, определяется влиянием множества факторов и во многом зависит от начального этапа профессионального самоопределения.

На экономическом факультете Нижегородского государственного инженерно-экономического университета разработан и апробирован инновационный проект

«Комплексная программа непрерывной практической подготовки и трудоустройства студентов НГИЭУ», основанный на опыте коллег Пензенского государственного университета архитектуры и строительства [16]. Концепция этой программы характеризуется целым рядом принципов:

- комплексность использования разнообразных форм работы со студентами;
- непрерывность включения студента в обучающие процессы методом активного погружения в будущее экономическое пространство;
- включение студента в реальные процессы практической деятельности;
- учет и использование жизненных интересов студента, преподавателя и работодателя;
- расширение влияния вуза на довузовскую стадию подготовки студентов;
- четкая связь и согласованность внеаудиторной работы с программой теоретического обучения;
- постоянная нацеленность всех звеньев обучения в вузе на конечную цель проекта — трудоустройство выпускника по специальности;
- повышение роли выпускающей кафедры и ее заведующего на всех стадиях непрерывной практической подготовки студентов — от довузовской подготовки абитуриента до трудоустройства выпускника;
- непрерывный контроль и стимулирование качества практической подготовки студентов на всех этапах.

Комплекс мероприятий в рамках данного проекта включает в себя: вебинары со школьниками, экскурсии на предприятия, встречи с работодателями, создание базовых кафедр в университете, участие работодателей в разработке образовательных программ, формирование портфолио личных достижений студентов, «День карьеры» и т.д.

Педагогическим условием реализации данного проекта является факультативный курс «Управление личной карьерой» для студентов первого, второго и третьего курсов. Его основная цель — создание условий для осознанного выбора студентами младших курсов направления своей дальнейшей специализации в процессе вузовского обучения, осознание своих жизненных целей, места и задач в новых экономических условиях, разработка реальной программы личных действий для формирования конкурентоспособности, трудоустройства и обеспечения собственной карьеры, глубокое понимание содержания и перспектив своего направления обучения и специальности. Эта цель достигается путем решения таких задач, как:

- обучение студентов младших курсов технологиям учебы в вузе;
- воспитание привычки эффективно использовать свое время;
- обучение молодых людей технологиям выбора карьеры и жизненных целей;
- воспитание современной организационной культуры;
- освоение технологии самообеспечения личной конкурентоспособности.

На первом курсе в первом семестре изучается I блок «Как жить и учиться в высшем учебном заведении». В самом начале обучения студентам предлагается освоить некоторые элементы учебного процесса для быстрейшей адаптации к новой для них жизни в вузе. Здесь рассматриваются такие вопросы: как наиболее эффективно организовать свои занятия; как извлечь максимальную пользу из лекции, практического занятия; как правильно пользоваться литературой; как работать в течение семестра, чтобы по его окончании успешно сдать сессию; как получить опыт практической подготовки за время обучения в институте. Обучение в вузе отличается от школьного обучения, поэтому данная информация должна помочь студентам максимально быстро адаптироваться и влиться в общественную жизнь университета, познакомиться с основными правилами обучения и принять соответствующую культуру поведения в вузе. В рамках данного блока занятий происходит знакомство с руководством факультета, выпускающими кафедрами, библиотеками, Центром прикладных квалификаций и послевузовского трудоустройства выпускников и другими структурными подразделениями университета.

На втором курсе раздел «Основы личной организации студента» ориентирован на освоение основ персонального менеджмента. Здесь рассматриваются вопросы планирования рабочего времени, способы принятия решений и ряд других вопросов, помогающих повысить эффективность личного труда.

Раздел «Управление собственной карьерой» предназначен для обучающихся третьего года. В этой части курса студенты найдут ответы на вопросы: как правильно выбрать профессию и сделать карьеру; какая карьера лучше подходит человеку с определенными способностями; где и как искать подходящую работу; как «подать себя» потенциальному работодателю; как добиться успеха на новом рабочем месте и перейти на другую ступень карьерной лестницы.

Для оценки результативности и психологической эффективности данного проекта автором проведено эмпирическое исследование динамики профессиональной направленности личности студентов экономических специальностей Нижегородского государственного инженерно-экономического университета с применением следующих методик: опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн), опросник «Мотивации к карьере» (А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер, адаптация Е.А. Могилевкина) [17-20].

Карьерная ориентация студентов исследовалась с помощью опросника «Якоря карьеры» Э. Шейна, данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Карьерные ориентации студентов экономических специальностей

| Карьерная ориентация | Год обучения | | |
|---|---|---|---|
| | 1 курс | 2 курс | 3 курс |
| Профессиональная компетентность | 12 % | 4% | 12% |
| Менеджмент | 32% | 12% | 16% |
| Автономия (независимость) | 24% | 20% | 4% |
| Стабильность работы | 16% | 20% | 23% |
| Стабильность места жительства | 4% | 12% | 4% |
| Служение | 5% | 8% | 12% |
| Вызов | 4% | 8% | 12% |
| Интеграция стилей жизни | 6% | 12% | 4% |
| Предпринимательство | 10% | 12% | 20% |

Анализируя результаты проведенного анкетирования можно сделать вывод о том, что доминирующей карьерной ориентацией для большинства студентов выступает независимость. Это свидетельствует о желании быть свободными, независимыми, способными самостоятельно принимать важные решения.

Студенты 3-го курса предпочитают стабильность работы, здесь сказывается обеспокоенность нестабильностью рынка труда, дефицитом рабочих мест, осознанным подходом к планированию собственной карьеры. Выбор ориентации «менеджмент» характерен, в основном для студентов 1-го курса и связан с еще не достаточно осознанным желанием занимать руководящие должности и управлять другими людьми, при этом небольшой процент данного выбора у студентов старших курсов, связан с тем, что понимание приходит с возрастом и опытом работы, поскольку требует не только аналитических навыков, но и опыта межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя власти и ответственности.

Также к концу изучения курса начинает доминировать карьерная ориентация «предпринимательство» (20 %). Человек с такой карьерной ориентацией стремится создавать что-то новое, преодолевать препятствия, готов к риску, не желает работать на других, а хочет иметь свое дело, финансовую независимость.

Анализ результатов опросника «Мотивации к карьере» (А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер, Е.А. Могилевкина) позволил выделить основные уровни развития карьерной интуиции, карьерной причастности и устойчивости сту-

дентов, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни развития карьерной интуиции, карьерной причастности и устойчивости студентов

| Год обучения | Уровни развития | | |
|---|---|---|---|
| | Карьерная интуиция | Карьерная причастность | Карьерная устойчивость |
| 1 курс | 4% | 28% | 68% |
| 2 курс | 4% | 24% | 72% |
| 3 курс | 8% | 60% | 32% |

В ходе проведения исследования было выявлено, что у студентов первого курса преобладает высокая степень карьерной устойчивости (68 %) и второго курса - 72 %, , что означает их низкую адаптацию к меняющимся обстоятельствам, способность боязнь трудностей и проблем, возникающих в ходе осуществления профессиональной деятельности. У студентов третьего года обучения преобладает высокая степень карьерной причастности – 60%, что свойственно для тех, кто готов работать с максимальной отдачей ради достижения, прежде всего целей организации и способен достаточно длительный период времени работать сверхурочно.

Проведение итогового этапа исследования включало в себя проведение срезов на определение уровня профессиональной направленности личности (с первого по третий год обучения) на экспериментальном экономическом факультете и инженерном факультете, где проект не внедрен (таблица 3).

Таблица 3. Распределение студентов по уровням развития профессиональной направленности личности экономического и инженерного факультетов НГИЭУ

| Факультет | Курс | Число студентов, достигших определенного уровня профессиональной направленности (в % к общему числу студентов в группе) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | низкий уровень | средний уровень | высокий уровень |
| Экономический | 1 | 42 | 46 | 11 |
| | 2 | 24 | 48 | 25 |
| | 3 | 11 | 35 | 52 |
| Инженерный | 1 | 34 | 48 | 15 |
| | 2 | 33 | 46 | 21 |
| | 3 | 28 | 42 | 27 |

Сравнение полученных данных показало увеличение числа студентов, имеющих высокий уровень профессиональной направленности на экономическом факультете с 11% до 52%, и не значительное увеличение в контрольной группе инженерного факультета - с 15% до 27%. Достоверность полученных результатов была оценена методами математической статистики.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что внедренный на факультете инновационный проект «Комплексная программа непрерывной практической подготовки и трудоустройства студентов НГИЭУ» формирует основные компоненты профессиональной направленности личности студентов экономических специальностей. Проект находится на начальном этапе становления, безусловно требуется доработка и корректировка компонентов для создания целостной вузовской системы. В целом можно сделать вывод, что главным результатом данной программы является формирование целостного отношения студента к собственной карьере, системы представлений о будущей профессии, возможностях и путях карьерного роста; общей карьерной готовности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. - 512с
2. Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А. Ценности личности как основа жизненной и профессиональной стратегии // Современные проблемы науки и образования. 2013. №2 С.315.
3. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика, 1981. 96с.
4. Ларина Е. А. Исследование структуры и динамики мотивационной сферы личности студентов // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. №4-5 С.1218-1227.
5. Шмидт М. А. Профессиональная направленность личности студента: современное состояние, перспективы изучения проблемы // Наука и современность. 2010. №7-1 С.264-270.
6. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико- ориентир. моногр. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2003. 158с;
7. Канаматова А.К. Межличностные отношения студентов вуза как детерминанта развития карьерных устремлений: дис. … канд. психол. наук. Пятигорск, 2010. с. 67
8. Жуина Д. В. Психологическая диагностика карьерной направленности личности студентов вуза // Теория и практика общественного развития. 2013. №11 С.130-132.
9. Петровская И.Р. Психологические особенности карьерных ориентаций студентов-психологов // Молодий вчений. 2015. №2-4 (17) С.224-227.
10. Кадакин В.В., Кутняк С.В. Исследование представлений о карьерном росте студентов – выпускников педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4 (12). С.55-57
11. Адаптация студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности: монография / Под ред. В.И. Земцовой. - Орск: Изд-во ОГТИ, 2003. - 307с.
12. Жуина Д. В. Психолого-акмеологическая модель карьерной направленности личности // Фундаментальные исследования. 2014. №5-2 С.393-397.
13. Арендачук И. В. Профессиональная социализация личности студента вуза в контексте диахронического подхода // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. №4 С.348-353.
14. Коноплянский Д. А. Формирование конкурентоспособности студентов вуза // Успехи современного естествознания. 2007. №11 С.25-26.
15. Гаджиева Х. Н., Шалагинова К. С. Формирование профессиональной мотивации у студентов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2014. №3 (11) С.92-98.
16. Студент вуза: технологии обучения и профессиональной карьеры: Учеб. пособие. — 3-е изд., перераб. и доп. / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. — М.: ИНФРА-М, 2013. — 509 с.
17. Жуина Д.В. Планирование развития карьеры студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2 (6). С. 64-66
18. Щелокова Е.Г. Особенности карьерных направленностей у студентов университета // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 22. С.13-15
19. Земцова В. И., Швалева А. В. Экспериментальное исследование процесса развития профессиональной направленности личности студентов металлургических специальностей // Научные исследования в образовании. 2006. №5 С.61-67.
20. Щелокова Е. Г. Ценностно-смысловые приоритеты будущих профессионалов с разными карьерными ориентациями // Фундаментальные исследования. 2013. №11-4 С.788-794.

УДК 159.99

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: УСЛОВИЯ, ЗАПРОСЫ, ОСОБЕННОСТИ

© 2016

**Кормушина Наталья Геннадьевна**, кандидат психологически наук, доцент кафедры специальной психологии
*Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)*
**Якиманская Ирина Сергеевна,** кандидат психологических наук, доцент, генеральный директор
*АНО ДПО «Институт консультирования и тренинга «Статус», Оренбург (Россия)*

**Аннотация.** В статье приводится обзор подходов к содержанию и организации психологического сопровождения подростков в условиях образовательной среды, в частности их сложных и мрачных переживаний. Авторы определяют сопровождение как целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая. Описаны результаты длительного исследования особенностей и запросов школьников для организации психологического сопровождения, их страхи, социальные представления, личностные ресурсы, представления о смерти, связанные с мрачными и тяжелыми переживаниями. Обнаружено, что подростки обладают ограниченными ресурсами для самопомощи, испытывают переживания утраты и не могут обратиться за помощью. Они бояться принуждения делать что-либо против желания учителями, недоброжелательного отношения одноклассников, внезапных событий, к которым они не готовы, а так же встреч с нехорошими людьми. При описании неприспособленного к жизни школьника подростки выделяют следующие качества: надежда на помощь окружающих; неумение разумно вкладывать деньги; реализовывать собственные желания; трудности в общении, неумение строить отношения с окружающими. Авторами предлагаются стратегии сопровождения в условиях образовательной среды – организация социального партнерства субъектов образовательной среды.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, подростки, сложные и мрачные переживания.

# PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE CONDITIONS, THE QUERY, FEATURES

© 2016

**Kormushina Natalia Gennadievna,** candidate of psychological science, Associate Professor, Department of special psychology
*Orenburg state pedagogical University, Orenburg (Russia)*
**Yakimanskaya Irina Sergeevna,** candidate of psychological science, Associate Professor, General Director
*Institute of counseling and training "Status", Orenburg (Russia)*

**Abstract.** The article provides an overview of approaches to the content and organization of psychological support of teenagers in conditions of educational environment, in particular their complex and darkest experiences. The authors define support as a purposeful process in a common space of activity with a specific content, forms and methods of work corresponding to the tasks of a particular case. Describes the results of a long study of the characteristics and requests of pupils for the organization of psychological support, their fears, societal expectations, personal resources, beliefs about death, associated with dark and heavy emotions. Found that adolescents have limited resources for self-help, experiencing feelings of loss and are not able to ask for help. They are afraid of being forced to do anything against the wishes of teachers, negative attitudes of classmates, the sudden events that they are not ready, and encounters with bad people. When describing unfit for life student Teens identify the following qualities: hope for the help of others; the inability to wisely invest your money to implement their own desires; difficulties in communicating, inability to build relationships with others. The authors propose strategies to support the educational environment, organization of social partnership of educational environment.

**Keywords:** psychological support, adolescents, complex and dark experience.

*Введение*

Психологическое сопровождение в условиях социальной среды является важным видом деятельности психолога. Оно рассматривается Ю.В. Слюсаревым как недирективная форма взаимодействия, в процессе которой обычным людям предлагается психологическая помощь, направленная «на развитие и саморазвитие самосознания личности», активизирующая собственные ресурсы человека [1].

Сопровождение личности в условиях образовательной среды достаточно глубоко и серьезно рассматривалось в работах В.Т. Афанасьева, В.П. Беспалько, Н.П. Ващекина, Е.Н. Жильцова, В.М. Зуева, А.Н. Леонтьева, В.П. Рожина, И.А. Сасовой, Г.Л. Смирновой, В.П. Шубина, В.А. Ядова и других исследователей.

*Обзор иностранной и отечественной литературы*

К определению содержания психологического сопровождения в современной практической психологии существует несколько подходов. Битянова М.Р. [2] трактует психологическое сопровождение как систему профессиональной деятельности специалиста, направленную на создание социально – психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения в рамках образовательного процесса. В систему сопровождения включены все участники образовательного процесса: учащиеся, учителя, администрация, родители.

Другие исследователи под психологическим сопровождением понимают:

• комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих действий для участников образовательного процесса, направленных на создание наилучших условий функционирования образовательного учреждения, дающего возможность самореализации личности; [3].

• систему профессиональной деятельности психолога, сконцентрированную на создание условий для положительного развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ученика с ориентацией на зону его ближайшего развития [4].

• метод создания условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; [5].

• особый вид помощи ребенку, технологию, предназначенную для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [6];

• реальный целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая [7] и др.

Толстошеина В.М. определяет психологическое сопровождение – единство деятельностей всех участников педагогического процесса по созданию условий для позитивного развития ребенка на протяжении всей дошкольной и школьной жизни при сохранении мак-

симума его личностной свободы и ответственности. Основной его целью является создание и поддержание в образовательном учреждении развивающей среды, способствующей максимально полному развитию потенциала каждого ребенка [8].

Молоканова М.С. и Воеводкина Л.Н. [9,10] пишут, что на практике введена концепция психологического сопровождения, которая основывается на всех актуальных запросах и проблемах современного общества. Объектом психологического сопровождения, по их мнению, выступает образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс), предметом деятельности является развитие подростка в системе его отношений с миром, с окружающими (взрослыми и сверстниками), с самим собой.

Актуальной темой в процессе организации сопровождения субъектов образовательной среды является переживание ими мрачных эмоций и чувств, в частности горя, страдания, утраты, траура по умершему близкому человеку, домашнему питомцу, однокласснику.

Современные психологи трактуют феномен горя как сильное душевное страдание, глубокую печаль и рассматривают как переживание потери, утраты. Длительность утраты, с точки зрения К. Изарда, зависит от того, насколько утрата действительна или воображаема, временна или постоянно проявляется в социальной, физической, психологической, духовной или материальной сфере человека [10].

Сопровождая подростка в ситуации утраты, психолог-консультант должен иметь представление о детском, супружеском, родительском, подлинном или демонстративном горе. Всеми авторами отмечается специфика утрат в подростковом возрасте, связанная с глубокой интимностью и трудностями вербализации эмоциональных состояний [11].

Описывая характерные проявления горя Э. Линдеманн, классифицирует его проявления как нормальные и болезненные, отсроченные и искажённые, выделяя среди основных симптомов острого горя такие факторы как: физическое страдание; изменение сознания; враждебные реакции; деструктивные модели поведения; чувство вины; появление у горюющего черт умершего, особенно симптомов его последнего заболевания или копирование манеры поведения. По мнению автора, продолжительность горевания, определяется тем, насколько успешно индивид осуществляет работу горя, способен вновь адаптироваться к окружающему миру [12].

В настоящее время к травмам, которые могут вызвать состояние острого горя у подростков, психологи относят: смерть одного из родителей, членов семьи; развод как смерть супружеских отношений родителей; утрату доверия; измену, предательство; гибель домашнего питомца; лишение невинности; аварии или катастрофы; судьбоносные события в стране.

В психологической литературе мрачные переживания называют *«работой горя»,* («работа печали», «работа скорби»). З. Фрейд полагает, что с завершением «работы скорби» происходит адаптация человека к реальности происшедшего, и значительно уменьшается душевная боль [13].

Как считает В. Франкл, безвыходная и неминуемая ситуация горя является существенной предпосылкой актуализации высшей ценности человека, позволяет осуществить глубочайший смысл страдания: «Пока мы страдаем, мы остаёмся душевно живыми». Процесс горевания ставит перед человеком определенные задачи, которые необходимо решить, чтобы по-настоящему пережить утрату и вернуться к жизни [14].

Обобщая подходы различных авторов можно констатировать основные составляющие успешного психологического сопровождения подростка:

– оценка значимости утраченных взаимоотношений;

– перевод взаимоотношений в категорию воспоминаний без будущего.

*Постановка задачи*

Осуществляя психологическое сопровождение психологу-консультанту следует учитывать актуальное состояние подростка и разобраться в символической палитре разнообразных эмоциональных переживаний тоски и скорби.

Практический опыт консультирования позволяет констатировать изнурительность работы горя. Следовательно, консультант не должен заглушать процесс скорби подростка, а проявлять максимальную деликатность при проявлении таких эмоций как любовь, злость, фрустрация, страх и одиночество. Необходимо помнить, что на ранней стадии траура, подросток нуждается в психологических защитных механизмах. Кроме того, принимая решение о начале психологического сопровождения утраты, консультанту следует соотнести степень тяжести данного конкретного случая с собственной эмоциональной готовностью к встрече со сложными подростковыми переживаниями потерь.

В рамках консультирования особо остро встает вопрос об использовании эффективных методов психодиагностики горя, утраты, страданий в чрезвычайных ситуациях с точки зрения смыслообразующих функций отношения к смерти в подростковой среде. Для понимания этого процесса обратимся к результатам эмпирического исследования представлений старших подростков о смерти как основного источника горя [15].

*Описание исследования*

Комплексное социально-психологическое исследование, о результатах которого пойдет речь в этой работе, проводилось по инициативе, под руководством и с непосредственным участием сотрудников Министерства образования Оренбургской области. Работа выполнялась рабочей группой, в состав которой входили психологи государственного университета (г. Оренбург), а также специалисты-педагоги системы образования г. Оренбурга и области. Социально-психологические опросы проводились в 1-ом полугодии 2014 года [16].

В плане проведения социально-психологического анализа образовательной среды в г. Оренбурге и области, определения природы общих и частных закономерностей развития исследуемого феномена в контексте социальных стандартов образа и стиля жизни жителей разных районов, перед исследователями стояли следующие основные задачи:

а) изучить состояние безопасности образовательной среды школы в представлениях оренбургских подростков, их потребности в психологическом сопровождении;

б) проанализировать роль и место муниципальных учреждений региона, учителей и родителей в возможностях оказания помощи в представлениях подростков.

Цели и задачи предпринятого нами исследования определили и его основной предмет. В качестве такового выступают:

– ценностно-ориентационная направленность сознания и поведения Оренбургских подростков-учащихся;

– содержание и направленность ожиданий различных видов помощи.

*Выборка, методики и методы исследования.*

К числу основных объектов в нашем исследовании относятся:

– подростки-учащиеся 7-11-х классов школ г. Оренбурга и области;

При проведении исследования рабочей группой использовались следующие основные методы сбора, обработки и интерпретации полученных результатов:

а) работа с объективной информацией – анализ официальных документов, решений, постановлений, указов, законов центральных и местных органов, организаций, связанных с изучаемой проблемой;

б) работа с информацией субъективного характера – анкетный опрос подростков, проективные техники [17].

Ниже приводятся данные выборочной совокуп-

ности (всего на разных этапах исследовано 6239 человек) по группе респондентов (количество человек). Респонденты-школьники: по полу юноши – 861, девушки – 1192; по возрасту (лет) 13-14 лет – 552, 15 - 16 лет – 1070,17-18 лет – 354.

Общая логика обработки предпринятого исследования следующая: мы оценили основные тенденции по выборке школьников в целом и сравнили полученные данные с результатами наших исследований подростков 2004, 2009 года[18,19,20].

*Результаты и их обсуждение*

Итак, предварительные выводы об общей оценке безопасности образовательной среды и ее динамике, как оснований для организации психологического сопровождения, связаны с раскрытием позитивных установок и принятием подростками собственного учебного заведения.

При наличии выбора, большинство подростков испытывают желание обучаться в школе. Много желающих посещать гимназии и лицеи, примерно одинаковое количество выбирают вечернюю школу, хотят обучаться дома, в частной школе, или где-то еще. Из общих результатов 2009 года так же обнаруживается, что большинство подростков убеждены, что в школе дают то, что пригодиться в жизни, но есть сомневающиеся. Респонденты обозначают положительные взаимоотношения с учителями, одноклассниками, большой потенциал для проявлений инициативы и активности, менее довольны школьники степенью возможности сохранить личное достоинство в условиях школы и учетом образовательным учреждением их личных проблем и затруднений.

В отличие от результатов предыдущих измерений, можно заметить увеличение удовлетворенности подростков от общения с учителями. Школьники оценивают как самый сильный риск безопасности – принуждение делать что-либо против желания учителями.

Следующий по уровню источник опасности – недоброжелательное отношение одноклассников. И лишь затем – недоброжелательное отношение учителей. Основным источником нарушения безопасности образовательной среды, по оценке подростков, является одноклассник, он публично унижает, заставляет что-либо делать, недобро относится.

Школьники, естественно, реагируют состоянием страха, протеста, тревоги. Риски в отношениях с учителями более связаны с тем, что они заставляют что-либо делать в противовес желания. Наименее выражен, по мнению детей, как источник опасности, такие показатели, как: угрозы одноклассников и учителей, недоброжелательное отношение учителей. По сравнению с прошлыми исследованиями негативное влияние учителей уменьшилось на 5%, а одноклассников – увеличилось на 4%.

Основные страхи испытуемых за границами школы связаны с внезапными событиями, к которым они не готовы, а так же с ожиданием встречи с нехорошими людьми. Такие страхи более выражены у девочек и к старшим классам увеличиваются. По сравнению с исследованиями 2009 года уменьшился страх плохой жизни, дети стали более уверенными в отношении своих перспектив, но так и остались высокие значения страха нового и неожиданного и плохих людей.

Больше всего помешает приспособлению к жизни вне школы тоска по старым друзьям. Второй причиной дети указывают собственное эмоциональное напряжение и агрессивность, которые мешают социальным связям, а третьей – ожидание, что к ним обратятся, а не они сами вступят в разговор. Данный тип реакций показывает слабую социальную активность в контактах, свойственную нашим школьникам. По сравнению с прошлыми исследованиями данная установка демонстрирует тенденцию к увеличению.

При описании неприспособленного к жизни школьника подростки выделяют следующие качества:

– надежда на помощь окружающих;
– неумение разумно вкладывать деньги;
– реализовывать собственные желания;
– трудности в общении, неумение строить отношения с окружающими. Возникает противоречие: подростки осознают собственные трудности в общении с окружающими, и, в то же время, желают быть гиперуспешными, достичь идеала в жизни (перфекционизм). При сравнении данных предыдущих исследований можно наблюдать увеличение выборов качеств неприспособленного школьника, связанных с некомпетентностью в области финансов и общения, неспособность к выбору своих поступков, что, возможно, свидетельствует об углублении вышеназванного противоречия, и, как следствие, снижении самооценки и самоуважения подростков.

У подростков, по результатам нашего исследования, доминируют адекватные формы реакций – они берут ответственность за совершенные действия, ищут причину в своем поведении, благодарят за опыт. Из неадекватных форм реакций выделяются реакции, связанные с застенчивостью, стеснительностью подростков. Для девочек также свойственны пассивно-протестные реакции, они же характерны для школьников 15-16 лет. То есть, наиболее часто встречающиеся барьеры для освоения социального опыта связаны с личными качествами подростков – стеснительностью, застенчивостью, пассивно-протестными реакциями. По сравнению с прошлым исследованием обнаруживается снижение активно-агрессивных реакций, они сменяются пассивными. Можно предположить наличие тенденции перехода агрессии от внешней к внутренним формам, при этом школьники тщательно скрывают собственные негативные чувства, мало с кем делятся, стремятся отреагировать их в одиночестве,

Можно предположить, что за период с 2004 года произошло некоторое повышение агрессивных, враждебных реакций со стороны детей, они стали проявляться не только при санкциях, но и при поощрениях, что в целом затрудняло регулирование их поведения со стороны взрослых и отражалось на системе саморегуляции. В настоящее время агрессивные реакции понижаются, происходит нарастание адекватных и пассивно - агрессивных реакций, то есть возникает переход во внутренние формы. В таком случае возникает высокая вероятность возникновения аутоагрессивных тенденций, которые нуждаются в профилактике.

При оценке общего состояния безопасности обнаружились две группы подростков, примерно равные по количеству, которые, по их словам, справляются с опасностями, или их не встречают. Причем среди первых больше мальчиков, а среди вторых – девочек. Среди тех, кто справляется с опасностями больше младших подростков, а старшие говорят о том, что никогда не сталкивались с настоящей опасностью. При сравнении результатов с 2009 годом можно заметить увеличение в группе «тревожных» подростков. Все больше школьников часто сталкиваются с опасностью, в то же время несколько меньше предпочитают сидеть дома.

Далее, для исследования состояния горя, утраты мы использовали проективную методику «Ваши мысли о символическом образе смерти», разработанную З.Б. Королевой [21]. Методика состоит из шаблона – фигуры, которая несет в себе символическое значение смерти. Испытуемым предлагалось дорисовать недостающие фрагменты и завершить воображаемый образ смерти. Измерения проводились в начале и в конце учебного года, в условиях психологического сопровождения образовательной среды.

При обработке и интерпретации выше указанного проективного метода, мы опирались на типологию и ключевые характеристики вида рисунка по Г. Риду [21]. В поле нашего зрения были рассмотрены рисуночные индикаторы эмоциональных состояний: размер

изображения, разграничение пространства, большое количество второстепенных деталей, сильный нажим, штриховка, цвет в рисунке, сопровождающие надписи, наличие оружия смерти. В процессе обсуждения личных переживаний и представлений о смерти подростков, метафорический характер проективной методики позволяет разобраться в содержании их отношений и снизить сопротивление. Данная методика позволяет психологу получить доступ к мрачным, сложным переживаниям подростков и использовать обилие «сигналов» для дальнейшего построения консультативного диалога.

По результатам интерпретации можно констатировать, что подростки, как более уязвимая категория, транслируют неоднозначные представления о феномене смерти как запускном механизме горя и страдания. Многообразие представленных в рисунках испытуемых воображаемых образов подтверждает принцип логической взаимосвязи между жизнью и смертью.

Представленные в виде диаграмм изменения в изображении проективного рисунка в течение учебного года, свидетельствуют о динамике представлений подростков, по таким видам рисунков как: эмфатический (атмосфера непосредственного выражения ощущений, впечатлений), ритмический (изображение движения) и структурный (передает структуру целого воображаемого образа смерти).

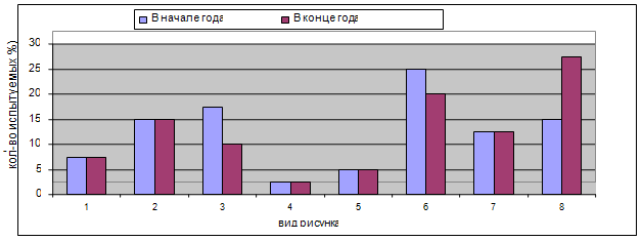


Рисунок 1 - Сравнение значений видов рисунка в начале и конце учебного года. Условные обозначения: 1 – перечисляющий; 2 – органический; 3 – эмфатический; 4 – гаптический; 5 – декоративный; 6 – ритмический; 7 – имажинарный; 8– структурный.

В приведенных данных на рисунке 1 обращают на себя внимание несколько особенностей изображения воображаемого образа смерти. Респонденты используют всю палитру представленной Г. Ридом классификации. Наименьшее количество выборов получили рисунки следующих видов:

4 – гаптический 2,5% (характеризует изображение каких-либо внутренних ощущений, часто болезненных);

5 – декоративный 5% (орнаменты, узоры, не свойственные для образа смерти);

1 – перечисляющий 7,5% (характерно изображение различных объектов, не объединенных какой-либо связью).

Структурный вид рисунка увеличился с 15% до 27,5% (главное внимание направлено на передачу структуры целого). На наш взгляд, это может свидетельствовать о интровертированном типе личности, развитой фантазии подростков и внимательном отношении к изменяющемуся образу воображаемой смерти.

Показатели по видам рисунка: органический (предпочтение органическим формам) 15% и имажинарный (содержит какой-либо сюжет, заимствованный из книги или созданный собственной фантазией) 12,5% – остались на прежнем уровне. Вместе с тем нельзя не отметить снижение показателей ритмического вида рисунка на 5%.

Следуя описанию методики и анализу проективных рисунков подростков, мы определили уровни представлений о воображаемом образе смерти. На рисунке 2 сравниваются показатели результатов подростков, полученных по методике в начале и конце учебного года.

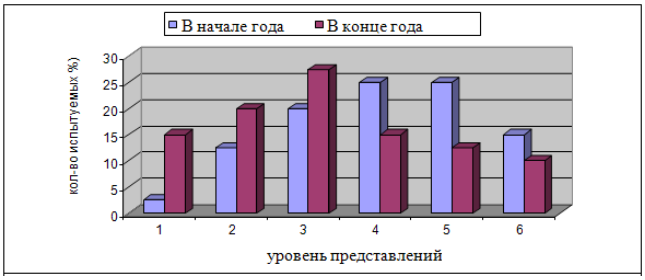


Рисунок 2. Сравнение значений уровня представлений в начале и в конце учебного года

Условные обозначения уровня представлений:

1. Философское отношение к смерти (очень высокий)
2. Здоровое отношение к смерти (высокий)
3. Не составили окончательного мнения о смерти (средний с тенденцией к высокому)
4. Болезненное отношение к смерти (средний)
5. Навязчивые мысли о смерти (средний с тенденцией к низкому)
6. Пессимистические размышления о смерти (низкий)

Рисунок 2 наглядно демонстрирует максимальное увеличение показателей по очень высокому уровню «философского отношения к смерти» на 13%, на 8% возрос показатель «здорового отношения к смерти» (высокий уровень), на 8% увеличилось количество испытуемых, «не составивших окончательного мнения о смерти» (средний с тенденцией к высокому уровню). Прослеживается тенденция снижения болезненного отношения на 13% с тенденцией к низкому уровню «навязчивых мыслей о смерти», на 5% снизились показатели (низкого уровня) «пессимистических размышлений о смерти». Резюмируя выше сказанное, мы можем говорить о динамике уровня представлений подростков о символическом образе смерти в процессе психологического сопровождения.

Рассматривая полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что 12,5% испытуемых проявили здоровое отношение к смерти, тщательно изобразив все детали данной фигуры, превратив ее в старуху с косой, тем самым следуя представлениям о смерти в социокультурных парадигмах у большинства народов. При более детальном рассмотрении рисунков обнаружено разделение основной фигуры на несколько фигур поменьше (луна над головой человека, стоящего на свежевырытой могиле и т.д.). На наш взгляд, это может свидетельствовать о наличии творческого потенциала у подростков. С другой стороны, искажение или преобразование данной фигуры в нечто другое может служить признаком того, что испытуемый так сильно боится смерти, что не хочет видеть ее и поэтому старается изменить образ смерти до неузнаваемости.

Для 25% подростков характерны пессимистические представления о смерти, о чем свидетельствует подробная, яркая и четкая прорисовка фона, как элемента любой тревожности. Кроме того, возможно, что респонденты размышляют о своей горькой участи и несправедливости жизни по отношению к ним.

У 25% испытуемых нашей выборки выявлено болезненное отношение к смерти. Подростки полностью закрасили силуэт и пририсовали к нему какие-то детали (косу за спиной или профиль образа смерти). Для данных респондентов характерны частые размышления на тему смерти. Возможно, у данных подростков были в жизни тяжелые утраты близких, которые не прошли бесследно, поэтому испытуемые боятся смерти и ненавидит ее. Из приведенного описания уровней представлений подростков о воображаемом символическом образе смерти следует, что они значительно отличаются друг от друга, что накладывает свой отпечаток на эмоциональную устойчивость респондентов.

Так же мы исследовали потребности в помощи, которые присутствуют у подростков в связи с наличием мрачных и сложных переживаний. Обнаружилось, что система помощи в представлениях подростков все еще достаточно дефицитна. Основные адресаты, к которым обращаются подростки – родители и друзья, на втором месте – классный руководитель, взрослый, которому доверяют, сам школьник. Система профессиональной поддержки, оказываемой школьными психологами, другими специалистами, менее востребована. Сдвиги, по сравнению с 2009 годом, связаны с увеличением частоты обращений за поддержкой к классному руководителю и школьному психологу, инспектору по делам несовершеннолетних.

В 2004 году школьники в основном обращались к родителям и сверстникам. Менее часто обращения были к взрослым знакомым, учителям, социальным педагогам и психологам.

Личностные изменения, по мнению подростков, связываются со сложными жизненными событиями – смертью близкого человека, новым учебным заведением или местом работы. Так же источниками перемен в личностных характеристиках являются общее неудовлетворительное состояние, неудачи в делах, пример здорового образа жизни авторитетного человека, влюбленность. Меньше всего влияют на личностные изменения участие в лекциях, семинарах по данной теме и выигрыш в лотерею. Изменения в сравнении с 2009 годом обнаруживаются в переоценке влияния таких факторов, как общее неудовлетворительное состояние, неудачи в делах, пример здорового образа жизни авторитетного человека[22].

В нашем исследовании основными ресурсами помощи для подростков являются социальные ресурсы – родители, друзья, вторые места занимают учителя, природа, хобби. Ресурсы религии и искусства наименее востребованы. В целом, картина личностных ресурсов осталась практически прежней, сменился приоритет – более часто упоминаются друзья.

*Заключение*

Таким образом, психологическое сопровождение подростков является системной работой, куда должны быть включены все участники образовательного процесса – сами подростки, учителя, родители и должна касаться не только сложных и мрачных переживаний школьников, но и обеспечивать общую поддержку их личности в образовательном процессе.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности / Ю.В. Слюсарев: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб. 1992. –16с.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Яничева, Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – №3. – С. 101-119
4. Козырева, Е.А. Теоретико-технологические аспекты психолого- педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей / Е.А. Козырева // Школьный психолог. – 2001. – № 33.
5. Глуханюк, Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2001.
6. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 206 с.
7. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
8. Королева, З.Б. Говорящий рисунок: 100 графических тестов. – Екатеринбург. Фактория, 2004. – 304 с.
9. Линдеманн, Э. Клиника острого горя /Психология эмоций. Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: 1984. С.-208.
10. Сидорова, Б.Ю. Четыре задачи горя / Журнал практической психологии и психоанализа. № 1-2, 2001, – С.- 18.
11. Холлис, Джеймс. Душевные омуты: Возвращение к жизни после тяжелых потрясений /Дж. Холлис. – М.: Когито-Центр, 2012. – 192 с. – С.-7.
12. Линдеманн, Э. Клиника острого горя /Психология эмоций. Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: 1984. С.-208.
13. Фрейд, З. Печаль и меланхолия /Психология эмоций. – М.: 1984. – С. 203-211.
14. Франкл, В. Психотерапия на практике /В. Франкл. – СПб.: 2000. – С.-110.
15. Кормушина, Н.Г. К вопросу психологического сопровождения горя, утраты и страдания методом песочной арт-терапии / Современное состояние и приоритетные направления развития экономики, менеджмента и психологии в России: монография / Н.Г. Кормушина, О.Ю. Трунина, М.Э. Шарычева и др. – Оренбург: ИГУПИТ, ООО Агенство «Пресса»», 2015. – 293 с. – С. 271-291.
16. Глуханюк, Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2001.
17. Долгова, В.И. Кормушина, Н.Г. Коррекция страха смерти у подростков: монография /В.И. Долгова, Н.Г. Кормушина. – Челябинск: ООО «Изд-во РЕКПОЛ», 2009. – 324 с.
18. Якиманская, И.С. Мониторинг социальных представлений подростков о ценностях и асоциальном поведении //Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. № 167. – С. 62-70.
19. Якиманская, И.С. Образовательная среда учреждений, с различным успехом внедряющих новые Федеральные государственные образовательные стандарты // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3. – С. 169-171.
20. Якиманская, И.С. Оценка безопасности образовательной среды, асоциального поведения, системы помощи и поддержки во мнениях школьников городских и сельских школ Оренбургской области //Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. Т. 1. № 1. – С. 23-34.
21. Королева, З.Б. Говорящий рисунок: 100 графических тестов. – Екатеринбург. Фактория, 2004. – 304 с.
22. Якиманская, И.С. Воспоминания о детских психологических травмах: анализ и классификация // Перспективы науки. – 2014. № 4. С. 61-63.

***Статья публикуется при поддержке проекта РГНФ 16-16-56005***

УДК 316.4

# СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЬИ

© 2016

**Бухалова Наталья Александровна**, кандидат социологических наук, доцент,
зав. кафедрой «Гуманитарные науки»
*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)*

**Аннотация.** Представлен анализ традиционных и современных социологических концепций семьи. Автор отстаивает позицию, что в современных условиях трансформации института семьи существует объективная необходимость поиска новой методологической базы исследования брака и семьи. В статье обосновывается возможность и эффективность исследования динамики семейно-брачных отношений с позиций синергетического подхода. Синергетика как междисциплинарная парадигма, объединившая нелинейную динамику, теорию диссипативных структур и теорию хаоса, предполагает всестороннее исследование как внутренних закономерностей и случайностей семьи, как социальной системы, так и ее внешних связей. Семья представлена в статье как сложная, открытая, неравновесная система, элементы которой находятся в динамических связях и отношениях. По мнению автора, чтобы развиваться, семья как система должна быть открытой и нелинейной. Она должна иметь множество элементов и подсистем: взаимодействие между ними, с позиций синергетики, всегда подвержены малым флуктуациям, незначительным случайным изменениям. Семейная система должна находиться в состоянии нестабильности, в состоянии, далеком от равновесия, иначе не происходит развития. Синергетическая методология, по мнению автора, нивелирует противостояние двух парадигм – кризисной и эволюционной, а также позволяет синтезировать макро- и микроанализ семьи.

**Ключевые слова:** институт семьи, методологические подходы к исследованию семьи, социальная синергетика, семья как открытая система, трансформация семьи, кризис, порядок, самоорганизация, нелинейные процессы, диссипативная система, макро- и микроанализ семьи.

# SYNERGETIC APPROACH TO THE STUDY OF TRANSFORMATIONS OF FAMILY

© 2016

**Buhalova NataliyaAleksandrovna**, the candidate of sociological sciences, the manager of the chair «Humanities»
*Nizhniy Novgorod state engineering-economic university, Knyaginino (Russia)*

**Abstract.** It is presented an analysis of traditional and modern sociological concepts of the family. The author defends the position that in modern conditions of transformation of the family, there is an obvious need for new methodological basis of the study of marriage and the family. The article substantiates the possibility and efficiency study of the dynamics of the family relations from the positions of synergetic approach. Synergetics as an interdisciplinary paradigm, combining nonlinear dynamics, the theory of dissipative structures, and chaos theory, involves a comprehensive study of both the internal regularities and contingencies of the family as a social system and its external relations. The family is represented as a complex, open, non-equilibrium system whose elements are in a dynamic relationship. According to the author, to develop the family as a system should be open and nonlinear. She needs to have numerous elements and subsystems: the interaction between them, from the standpoint of synergetic, always subject to small fluctuations, minor random changes. The family system must be in a state of flux, in a state far from equilibrium, otherwise it is not development. The synergetic methodology, according to the author, eliminates the confrontation of two paradigms – crisis and evolution, and allows synthesizing the macro - and microanalysis of the family.

**Keywords:** family Institute, methodological approaches to the study of family, social synergetics, the family as an open system, the transformation of family, crisis, order, self-organization, nonlinear processes, dissipative system, macro - and microanalysis of the family.

Семья традиционно является объектом изучения целого спектра наук. В целом исследованность проблем семьи и брака имеет как в мировой классической мысли, так и в современной науке весьма высокий уровень. Сущность семьи, особенности функционирования и перспективы ее развития относятся к числу проблем, волновавших человечество с глубокой древности. Анализ социально-философского наследия исследования семьи показал, что в классической социальной философии семейные отношения анализировались в общем контексте общественного развития. Семья интересовала ученых не столько как социальный институт, сколько характер ее отношений с обществом и государством. Спектр точек зрения многообразен и порой даже противоречив, но именно наличие различных концепций позволяет осветить аспекты деятельности семьи как целостного социального института и сферы личной жизни людей, а также выяснить роль различных факторов в ее функционировании и развитии. Первые попытки научного осмысления семьи можно найти в трудах Платона [1], Аристотеля [2]. Позднее в период расцвета идей гуманизма такие ученые как Ф. Бэкон [3], Т.Гоббс [4], Ж.-Ж. Руссо [5] анализировали проблемы семьи и брака. Семья в рамках теории естественного права изучалась И. Кантом [6] и И.Фихте [7]. Сквозь призму диалектического подхода семью рассматривал Г. Гегель [8]. Основные исторические этапы формирования социально-философской традиции исследования семьи представлены в таблице.

Таблица 1 - Исторические этапы формирования социально-философской традиции исследования семьи

| *Методологический подход к исследованию семьи* | *Представители* | *Основные положения* |
|---|---|---|
| Теологический этап (с античности до середины XIX века) | | |
| Морально-этический подход Патриархальный подход | Платон, Аристотель | Семья, в которой властвует мужчина, рассматривается как исходная микромодель общества. Социальные отношения выводятся из семейных. Понятия «семья» и «брак» отождествляются, а внебрачные отношения противопоставлены семье. Основной формой организации семейной жизнь является моногамная семьи, она считается образцом общества, которое трактуется как разросшаяся вширь семья. |
| Либеральный подход | Т. Компанелло, Т. Мор | Отстаиваются либеральные ценности, рационализм, демократический подход к человеческой личности, разрушение патриархальных основ семьи, идеи равенства между полами. |
| Гуманистический подход | Ф. Бэкон, Т.Гоббс, Ж.-Ж. Руссо | Нравственность считается основой семьи. В укреплении супружеских союзов и воспитании детей принципиальное значение имеет любовь. Заключение брака должно быть намеренным актом, как со стороны мужчины, так и со стороны женщины. Добровольность брака рассматривается в рамках категории свободы, при этом обладание личностью продиктовано самой природой человека. |

| | | |
|---|---|---|
| Теория естест-вен-ного права | И. Кант, И. Фихте | Семья создается на основании свободного договора – сознательно строится мужчиной и женщиной, а не определяется волей других людей. Нравственное содержание семьи сложно и многогранно, оно может составлять содержание внутренней жизни человека (женщины). Не только страсть, но и долг, воля, разум соединяют супругов, они должны прилагать все усилия, чтобы сохранить семью. В семье природное и общественное начало человека соединены гармонично, в этом значение семьи для общества в целом. |
| Диалек-тический подход | Г. Гегель | Все формы семьи, сменявшие друг друга в ходе истории, представляют собой этапы развития форм семьи от низшей к высшей. Каждая форма создана специально для тех условиях, в которых она сформировалась. Семья диалектична. Только моногамная семья соответствует нравственным ценностям. |
| Метафизико-философский этап (со второй половины XIX века до начала XX века) | | |
| Истори-ческий подход | И. Я. Бахофен, Дж. Ф. Мак-Леннан | Положено начало систематическому изучению семьи и брака, а также проблемы матриархата. Первые теоретические разработки, основанные на анализе эмпирического материала. Семья определяется как историческая категория и является продуктом общественно развития. В своем развитии семья прошла три ступени: от промискуитета через матриархат к патриархальным отношениям. |
| Эволю-ционный подход | Л. Морган | Начинает формироваться понятийный аппарат социологи семьи. Анализируются различные системы родства. Устанавливаются основные этапы прогрессивного развития человечества. Материнский род трактуется как основная форма организации первобытного общества. Формулируется теория единого пути развития человеческого общества и универсальности материнского рода. Опровергается патриархальная теория. |
| Институ-циональ-ный под-ход | Ф. Энгельс | Семья анализируется как один из социальных институтов. Патриархальная форма семьи рассматривается в качестве самой древней и отождествляется с современной буржуазной семьей. Приоритетность семейных ценностей по отношению к индивидуальным предопределена сущностью семьи и остается неизменной. |
| Позитивистский, научный этап (XX век) | | |
| Позити-вистский подход | О. Конт | Предметом научного анализа становятся социологические аспекты семейно-брачных отношений. Доказывается универсальность семьи как общечеловеческого явления. Семья есть основной социальный элемент, по образцу которого и строится все общество. Это основной социальный институт обеспечивающий социальное бытие человека. |
| Струк-турно-функцио-нальный поход | Т. Парсонс | Семья трактуется как одна из подсистем общества, выполняющая специфические функции. Семейные функции универсальны, но культурно опосредованы. Семейные статусы и роли первичны для индивида. Уровень конфликтности в обществе обосновывается эффективностью выполнения институтом семьи социальных функций. Снижение авторитета семьи ведет к деморализации общества. |
| Интер-акци-онист-ский подход | У. Гуд | Объектом социологического анализа являются социальные взаимодействия членов семьи, занимающих определенные позиции в ней, связанные с определенными ролями. Базовыми понятиями для этого подхода выступают «статус», «межстатусные отношения», «конфликт», «принятие решений». |

В рассмотренных теориях семья характеризуется как историческая категория, первооснова социального устройства и форма бытия человека.

Семья стала объектом эмпирических социологических исследований в начале XX века. Однако, начиная со второй половины XIX века, теоретические проблемы семьи, так или иначе, находились в поле зрения ряда антропологов и социологов с мировым именем: Л. Морган [9], Ф. Энгельс [10], М. Ковалевский [11], Ф. Ле Пле, Б. Малиновский и П. Сорокин [12].

Сегодня как зарубежные, так и отечественные социологи выделяют несколько теоретических подходов в изучении семьи как социального феномена. Так, например, Р.Хилл и Д. Хансен выделяют следующие направления [13]:

*Интеракционистский подход*, в рамках которого исследуется взаимодействий членов семьи, занимающих определенные позиции в ней, связанные с определенными ролями; базовыми понятиями для этого подхода выступают «статус», «межстатусные отношения», «конфликт», «принятие решений».

*Структурно-функциональный подход*, для которого характерен анализ института семьи как социальной системы, являющейся частью более крупного образования – общества, а взаимосвязь между семьей и обществом определяется через понятие функции; основными для этого подхода являются понятия «структура», «функция», «определение ситуации», «референтная группа». Анализом функций семьи в социологии занимались М.М. Ковалевский, У. Гуд [14].

*Ситуационный подход,* фиксирующий внимание не на взаимодействии между членами семьи, а на ценностях и нормах в сфере брачно-семейных отношений, рассматривающий их как социальную ситуацию, определяющую функционирование различных типов семей; в качестве центральных можно обозначить понятия «социальной ситуации» и «роли».

*Институциональный подход* предполагает рассмотрение семьи как одного из основных социальных институтов, однако в отличие от структурно-функционального подхода основными понятиями здесь выступают «индивид» и «культурные ценности», которые он разделяет. Наиболее известный труд, посвященный развитию института семьи, принадлежит Ф. Энгельсу.

*Эволюционный подход* направлен на изучение «стадий и циклов в семейной жизни», «эволюции потребностей и целей», «моделей семьи». Одним из создателей данного подхода является Л. Морган [15].

Для отечественной социологии семьи более привычным является выделение двух подходов:

- *микросоциологического*, изучающего семью как малую социальную группу;
- *макросоциологического,* с позиций которого объектом анализа является семья как социальный институт.

Также в российской социологии семьи можно выделить две научные парадигмы, объясняющие процессы трансформации социального института семьи:

- «либерально-прогрессистская» или адаптационная, утверждающая возникновение на обломках старой, традиционалистской семьи новых альтернативных семейных структур;
- «консервативно-кризисная», предупреждающая о возможности исчезновения семейного образа жизни и необходимости в связи с этим укрепления семейных основ бытия [16, 17].

Мы полагаем, что между данными процессами – кризисом и эволюцией семьи, которые в российской социологии представлены как противоположные, существует тесная зависимость, которая и обуславливает современное состояние семейно-демографической сферы семьи в российском обществе. В современных условиях трансформации института семьи существует объективная необходимость поиска новой методологической базы исследования брака и семьи. На наш взгляд соци-

альная синергетика способна решить назревшие методологические проблемы и противоречия.

Традиционные методы и концепции, репрезентирующее социальную эволюцию семьи как одновариантное и безальтернативное развитие, оказываются неадекватными нелинейной природе социальных систем (семья, брак) и их трансформаций. Поэтому мы предлагаем другой методологический подход к исследованию семьи и семейных отношений. Новые возможности открывает синергетическая методология, которая носит междисциплинарный характер. Понятие «синергетика» производное от греческого понятия «synergos» – совместно действующий, что в свою очередь также может означать «содействие», «сотрудничество». Синергетика как междисциплинарная парадигма, объединившая нелинейную динамику, теорию диссипативных структур и теорию хаоса, предполагает всестороннее исследование как внутренних закономерностей и случайностей семьи, как социальной системы, так и ее внешних связей. Синергетика ориентирована на выявление общих закономерностей в процессах развития сложных открытых нелинейных самоорганизующихся систем.

В современном социальном мире преобладают сложные синергетические системы с множеством переменных, в которых непрерывно происходят как линейные, так и нелинейные процессы. Научное исследование подобных систем, по мнению М.С. Ельчанинова осложняются их эмерджентными свойствами, которые серьезно ослабляют возможности аналитического метода, фокусирующего внимание на процедуре деления системы на элементарные части, чтобы путем их познания объяснить ее поведение в целом [18]. Традиция изучения семьи как системы оформляется в работах Л. Берталанфи, учение которого позволило выделить признаки семейной системы в контексте общей теории систем [19, С. 278]. С. Кратохвил, комментируя положения общей теории систем, особое внимание обращает на «вопросы целостности и организации систем, динамического взаимодействия подсистем, взаимодействия системы с окружающей средой, гомеостаза и эффекта обратных связей» [20]. Продолжая его мысль, А.Я. Варга отмечает, что «семья – это социальная система, то есть комплекс элементов и их свойств, находящихся в динамических связях и отношениях друг с другом» [21]. Семья является открытой системой, демонстрирующей различные способы взаимодействия. С одной стороны, это внутреннее взаимодействие ее членов друг с другом, с другой, – семьи с окружающими биологическими и социальными системами. Наличие возникающих обратных связей обусловливает важное свойство семейной системы – ее постоянное развитие [22, С. 32]. Значимым индикатором функционирования семейной системы является удовлетворенность браком, считает С.И. Голод, понимая данный феномен как внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному браку [23].

Социальная синергетика акцентирует внимание на тех аспектах социальной реальности, которые в классических теориях рассматриваются как второстепенные и случайные, хотя в кризисной ситуации, особенно в момент бифуркации, они могут сыграть решающую роль в ее дальнейшем развитии. В отличие от устоявшихся концепций, социальная синергетика исследует, когда, на каких эволюционных стадиях хаос может играть позитивную роль и когда он нежелателен и деструктивен. Чтобы развиваться, семья как система должна быть открытой и нелинейной. Она должна иметь множество элементов и подсистем: взаимодействие между ними, с позиций синергетики, всегда подвержены малым флуктуациям, незначительным случайным изменениям. Семейная система должна находиться в состоянии нестабильности, в состоянии, далеком от равновесия, иначе не происходит развития. Синергетическая методология, по мнению исследователей, нивелирует противостояние двух парадигм – кризисной и эволюционной, а также позволяет синтезировать макро- и микроанализ семьи. Таким образом, появляется возможность исследования институциональных изменений в семейной сфере в контексте разрушения традиционных и появлении новых семейных институтов [24].

В рамках отечественной социологической традиции исследования семьи С.И. Голод рассматривал появление новых форм семейных отношений (супружеская) как эволюцию института семьи, адаптацию семейно-брачной системы к изменяющимся социальным условиям. Синергетический подход расширяет границы научного анализа и позволяет рассматривать семейно-брачную сферу общества как самоорганизующуюся систему. В силу того, что эволюционный процесс характеризуется постоянной сменой состояний порядка и хаоса в системе [25, С.89], переход от традиционной семьи к современной (супружеского/эгалитарного типа) в синергетическом методологическом контексте можно интерпретировать как кризис семейной системы.

Иначе говоря, переход от одного устойчивого типа функционирования семьи к другому можно расценивать, как переход от порядка к хаосу. При этом ролевую функцию порядка выполняет традиционная семья, а хаоса - современное институциональное пространство семьи, представленное множеством семейных типов, стилей, форм, противоположных традиционным. Новый порядок будет возможен только после того, как система сама выберет направление развития. Его особенностью будет являться то, что сформированный в соответствии с новыми социальными условиями, он в определенной степени будет содержать элементы ранее существовавшего порядка в определенный период нелинейного развития времени.

Таким образом, социальная синергетика, являясь направлением междисциплинарных исследований, изучающим явление самоорганизации, позволяет выйти на новый уровень исследований трансформации социального института семьи и брачно-семейных отношений. Семья рассматривается как диссипативная система, отвечающая всем характеристикам и развивающаяся по законам самоорганизации сложных систем. По мере усложнения организации таких систем происходит одновременно ускорение процессов развития и понижение степени их стабильности. Это приводит к образованию нового состояния семейной системы, а значит и к дальнейшей эволюции. С синергетической позиции идея нелинейности предполагает многовариантность и альтернативность путей эволюции института семьи, ее постоянно изменяющийся темп и необратимость. Применение синергетического подхода в исследовании брачно-семейных отношений дает возможность изучения динамики семьи как совокупности взаимовлияющих и взаимообуславливающих процессов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Платон. Государство. Законы. Политика. М.: Мысль,1998. 798 с.
2. Аристотель. Политика. М.: Мысль, 1976. 550 с.
3. Бэкон Ф. Опыты или наставления нравственные и политические. М.: Мысль, 1972. 589 с.
4. Гоббс Т. Левиафан // Избранные произведения. М., 1964. 625 с.
5. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Избранные сочинения в 3-х т. М.: Гослитиздат, 1961. 851 с.
6. Кант И. Метафизика нравов в 2 частях // под ред. В. Ф. Асмуса. М.: Мысль, 1965. Т. 4. ч. 2. 478 с.
7. Фихте И.Г. Основоположения естественного права, согласно принципам наукоучения // Философские науки. 1972. № 2. С. 121-123.
8. Гегель Г.В.Ф. Система нравственности. Сочинения в 8 тт. М., 1954. Т. 4. 443 с.
9. Морган Л.Г. Дома и домашняя жизнь американских туземцев. Л., 1934. – 199 с.
10. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной соб-

ственности и государства. Сочинения. 2-е изд. Т. 21. – 1964. С. 23-178.

11. Ковалевский М. Очерк происхождения и развития семьи и собственности / под ред. М.О. Косвена. М.: ОГИЗ, 1939. 187 с.

12. Сорокин П.А. Кризис современной семьи // Вестник Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. 1997. № 3. С. 41-60.

13. Зритнева Е.И. Социология семьи. М.: ВЛАДОС, 2006. 150 с.

14. Гуд У. Социология семьи // Социология сегодня. Проблемы и перспективы. М., 1965. С. 194-256.

15. Морган Л.Г. Древнее общество. М.: Наука, 1983. 301 с.

16. Антонов А.И. Социология семьи. М.: Из-во МГУ, 1996. 304 с.

17. Молевич Е.Ф. Две концепции брачно-семейных отношений // Семья в новых социально-экономических условиях. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1998. Т. 1. С. 42-52.

18. Социальная синергетика и катастрофы России в эпоху модерна 2005. 240 с.

19. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем / под ред. В.Н. Садовского, Э. Г. Юдина. М.: Наука, 1969. С. 23-82.

20. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. М.: Медицина, 2001. с. 164.

21. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. с. 60.

22. Сёмина М.В. Семья с позиций системно синергетического подхода// вестник бурятского государственного университета 2011/6. С. 30-35.

23. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб., ТОО ТК «Петрополис», 1998. С. 7-47.

24. Верещагина С.И. Самыгин Кризис традиционной семьи и альтернативы развития института семьи в России: теоретический анализ с позиций синергетической парадигмы // Инженерный вестник Дона. 2014. №3. Электронный ресурс: ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2014/2531

25. Буданов В.Г. Принципы синергетики и управление кризисом / В кн. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 584 с.

УДК 316.3

# ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ 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 организационным основам медико-социальной экспертизы инвалидов в Российской Федерации. В ней рассматриваются основные направления совершенствования деятельности федеральных и региональных служб медико-социальной экспертизы с учетом положений Международной классификации функционирования. Важным пунктом статьи является раздел, описывающий теоретико-методологические аспекты Международной классификации функционирования (МКФ) – границы ее применения, основные терминологические понятия, которые определяют классификацию как инструмент наиболее эффективной клинико-экспертной диагностики. В настоящей статье представлены основные термины и понятия, раскрывающие современные теоретико-методологические и содержательные основы МКФ и реабилитации инвалидов, использование которых способствует их социальной интеграции в общество. Одной из задач развития сферы социальной защиты населения является улучшение качества предоставления гражданам государственных услуг, в том числе услуги по проведению медико-социальной экспертизы, что невозможно без внедрения в деятельность учреждений, осуществляющих экспертизу Международной классификации функционирования. Индивидуальный и социальный уровни функционирования в статье представлены понятиями «активность» и «участие». Под активностью в рамках МКФ мы понимаем выполнение задачи или действия индивидом, отражающих индивидуальную сторону функционирования. Соответственно, под участием будем понимать вовлечение индивида в жизненную ситуацию, отражающую социальную сторону функционирования. Статья ориентирована на специалистов служб социальной защиты и реабилитации инвалидов.

**Ключевые слова**: медико-социальная экспертиза, ограничение жизнедеятельности, социальная недостаточность, социальная реабилитация, социальные барьеры, социальная активность, социально-средовая реабилитация, самообслуживание в быту.

# ORGANIZATIONAL-METHODICAL BASES OF DEVELOPMENT OF MEDICAL AND SOCIAL EXAMINATION IN MODERN 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 organizational bases of medical and social examination of persons with disabilities in the Russian Federation. It discusses the main trends of the activities of the federal and regional medical and social expertise with regard to the provisions of the International Classification of Functioning services. An important point of the article is the section that describes the theoretical and methodological aspects of the International Classification of Functioning - the limits of its application, the basic terminology concepts that define the classification as a tool of the most effective clinical expert diagnosis. This article presents the basic terms and concepts that reveal the modern theoretical and methodological and conceptual foundations of the ICF and rehabilitation of disabled persons, the use of which contributes to their social integration into society. One of the objectives of social protection of the population is scope to improve the quality of citizens to public services, including services for the medical and social expertise, which is impossible without the implementation of the activities of institutions engaged in the examination of the International Classification of Functioning. The individual and social levels of functioning in the article are presented the concepts of “activity” and “participation”. Under the activity within the framework of the ICF, we understand the task or action by an individual, reflecting the individual side of the operation. Accordingly, under the participation we mean involvement in a life situation, reflects the social side of the operation. The article focuses on the services of specialists of social protection and rehabilitation of the disabled.

**Keywords**: medico-social assessment, limiting activity, social failure, social rehabilitation, social barriers, social activity, socio-sredovaâ rehabilitation, self-care at home.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Основополагающим звеном института социальной защиты населения является медико-социальная экспертиза. Данный факт подразумевает совершенствование деятельности государственных экспертных учреждений, направленной на разрешение комплекса социальных противоречий, проблем и конфликтов, существующих в данной области. Теоретические основы медико-социальной экспертизы наиболее полно излагаются в «Международной классификации функционирования (МКФ), ограничений жизнедеятельности и здоровья» [6].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В «Международной классификации функционирования» исследователями (А.В. Ипатов [1], М.В. Коробов [2], Д.И. Лаврова [3], С.А Рыков [1], З.М. Сабанов [4], И.Л. Ферфильфайн [1] и др.) обозначены границы ее применения, то есть где она используется наиболее успешно и целенаправленно. Перечисленными учеными четко определено данное понятие, выявлены классификационные его характеристики, а также ими предложено то, каким образом это следует делать, как ее следует использовать и т.д. МКФ вводит в рамках единой концепции здоровья новые терминологические понятия, предлагая универсальный язык общения для работников государственных медицинских, социальных служб и других организаций, занимающихся вопросами защиты лиц с ограничениями жизнедеятельности (ОЖД) [5].

Формирование целей статьи (постановка задания). Основной целью данной статьи автор считает решение вопроса о том, связано ли появление неблагополучия со здоровьем, вводится понятие изменение здоровья, которое кодируются при помощи международной классификации болезней (МКБ-10). Классификация МКБ-10 признана всем цивилизованным миром. В России, как обязательный инструмент стандартизации медицинских услуг для всего населения страны, МКБ-10 официально используется с 2000 года.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Предназначение классификации – обслуживание понятия «здоровье», которое трактуется как физическое,

душевное и социальное благополучие. В свою очередь, термин «благополучие» относится к оптимальному состоянию всех аспектов человеческой жизни, составляющих физическую, психическую и социальную ее стороны, который используют, когда хотят сказать «хорошая жизнь». Эти стороны жизни человека (т.е. относящиеся к понятиям здоровье и благополучие) классифицированы в МКФ и носят название доменов (ареалов, сфер, областей). Следовательно, как отмечают некоторые ученые (А.В. Ипатов, С.А Рыков и И.Л. Ферфильфайн), домены благополучия (благополучного здоровья) представляют собой вполне определенный набор признаков, характеризующих функционирование индивида на организменном, индивидуальном и социальном уровнях [1, с. 25]. К доменам здоровья относят те, которые непосредственно или первично определяются фактором здоровья, в то время как домены, несвязанные со здоровьем – это те, которые имеют значимые отношения к изменениям здоровья, но непосредственно или первично определяются не столько факторами здоровья, сколько другими факторами, способствующими благополучию.

Говоря о доменах, не связанных со здоровьем, с одной стороны следует отметить, что нет таких аспектов человеческого существования, которые тем или иным образом не имели бы отношение к здоровью человека. С другой стороны, у конкретного индивида эти домены можно выделить только на определенный момент и в конкретной ситуации (З.М. Сабанов), причем в другой ситуации их можно отнести к доменам, связанным со здоровьем. Четкие разграничения между доменами здоровья и доменами, несвязанными со здоровьем, также провести не всегда возможно ввиду отсутствия на сегодняшний день устоявшегося понятийного представления об элементах здоровья и элементах, связанных со здоровьем [4].

Таким образом, рассматривая конкретную ситуацию, сложившуюся у данного индивида, врач, реабилитолог и социальный работник среди универсального перечня доменов здоровья всегда должны выделять именно те домены, в которых выявляются элементы неблагополучия, подлежащие устранению. Домены здоровья и домены, связанные со здоровьем, классифицированы в МКФ. Их перечень представляет совокупность всех сторон жизни человека на уровне организма, индивида и общества. Это отражено в понятиях функции и структуры организма (B – Body), активность (A – Activity) на индивидуальном уровне и участие (P – Participation) в сложившейся социальной системе общества.

Домены функций и структур организма структурированы по системам организма. Каждую функцию организма обеспечивают определенные структуры, представленные в классификации, и наоборот. Поскольку головной мозг является структурой организма, его функции (мыслительные, психические, душевные) представлены в функциях организма [5, с. 9].

Индивидуальный и социальный уровни функционирования представлены понятиями «активность» и «участие». Активность – это выполнение задачи или действия индивидом. Оно отражает индивидуальную сторону функционирования. Участие – это вовлечение индивида в жизненную ситуацию. Оно отражает социальную сторону функционирования. Ввиду сложностей, связанных с практическим разграничением индивидуальной и социальной сторон функционирования индивида в рамках понятий активность и участие, для них предложен общий набор доменов. Эти домены выстроены в классификации по принципу от простых (базисных) задач к более сложным (комплексным) задачам, как на уровне личности, так и на уровне окружающей общественной среды (семья, друзья, работа, отдых).

В конечном итоге, МКФ оперирует и работает в рамках таких понятий как здоровье и благополучие, домены здоровья и домены, несвязанные со здоровьем. Эти домены в классификации представлены с позиций организма, индивида и общества в виде двух частей; первой – функции и структуры организма, второй – активность и участие [6, с. 7].

Находясь в рамках здоровья, МКФ призвана классифицировать его составляющие, т.е. функции и структуры организма, активность и участие, объединенные термином функционирование. Важно подчеркнуть, что понятие функционирование в конкретных доменах всегда носит нейтральный или позитивный характер. Следовательно, функционирование является обобщающим понятием. С его помощью обобщается степень благополучного состояния при совокупном рассмотрении всех доменов здоровья и доменов, связанных со здоровьем, по отношению к данному индивиду.

В практическом плане более важно классифицировать нарушения функций и структур организма, ограничения активности и ограничения возможности участия, которые возникают у лиц с изменением здоровья и несут негативный, отрицательный смысл. Объединяющим термином для нарушений функций и структур организма, ограничений активности и возможности участия выступает понятие ограничения жизнедеятельности (disability). Этот термин, согласно МКФ, приобретает более широкую смысловую трактовку, чем прежде.

Изменения здоровья могут обусловить появление ОЖД или снизить функционирование индивида в определенных доменах. ОЖД в доменах здоровья могут отсутствовать или проявляться с различной степенью выраженности. Они могут быть постоянными, прерывистыми (периодичными) во времени и пространстве. Если рассматривать и измерять ОЖД многократно, можно составить представление о предстоящих качественных и количественных изменениях нарушений функционирования. ОЖД во всех доменах здоровья должны объективно выявляться окружающими лицами или самим индивидом с помощью простых и доступных тестов и всегда трактоваться однозначно (не допускается двусмысленная или многозначная трактовка понятия). Таким образом, МКФ дает возможность классифицировать функционирование и ограничения жизнедеятельности индивида в доменах на уровне организма, индивида или общества, т.е. функции и структуры организма и их нарушения, активность и участие, ограничения активности и возможности участия.

Так как регистрация функционирования и ОЖД без их количественного определения теряет всякое смысловое значение, в МКФ представлены параметры и определители, с помощью которых их можно измерять. Для функций и структур организма определяются параметры функций и структур, для активности и участия - параметры потенциальная способность и реализация. Смысл параметров «потенциальная способность» и «реализация» заключается в том, что первый отражает способности индивида выполнять конкретные задачи (действия) при наличии определенных стандартизированных условий среды (например, проведение стандартизированных тестов и проб), второй говорит о том, что индивид делает в условиях реально окружающей его среды (реализация возможностей) [7].

Для всех указанных выше параметров предложен однотипный (первого типа) определитель, отражающий величину проблемы в едином масштабе. Как представлено ниже, знак «XXX» обозначает конкретный домен здоровья или домен, связанный со здоровьем, а после точки обозначена степень выраженности проблемы (нарушения, затруднения) в этом домене. Определение количественных значений первого определителя должно быть универсальным, а методики оценки должны отрабатываться в ходе исследований. Кроме первого однотипного определителя, который должен использоваться во всех случаях, допускается использование и других определителей (до 4-х).

На организменном уровне ОЖД представлены нарушениями функций и структур организма. Эти наруше-

ния, как и в МКБ-10, рассматриваются в рамках систем организма, но в МКФ они трактуются более подробно. Нарушения функций и структур организма обусловлены заболеваниями, травмами, повреждениями и дефектами, т.е. изменением здоровья, однако, они должны рассматриваться вне связи с причинами, вызывающими их, этиологией и механизмами развития (патогенезом). Нарушения функций органа могут оцениваться в виде процента утраты нормальной функции с помощью однотипного количественного определителя.

Дополнительно применимы и другие определители (например, общепринятые классификации синдромов, сопровождающиеся нарушениями функций и структур организма). При определении нарушений функций сердца, дыхательной системы, опорно-двигательного аппарата, белково-энергетического баланса и т.д. имеются определители, широко апробированные в клинической практике и реабилитологии. Выбор подходящих определителей для определения нарушений функций и структур организма находится в компетенции соответствующих специалистов, и они несут за это ответственность. Не рекомендуется рассматривать нарушения с позиций характера течения заболевания. Для этих целей должен быть разработан дополнительный параметр, учитывающий временные рамки нарушения (например, число дней госпитализации или нетрудоспособности). Синдромальный подход к диагнозу в рамках МКБ-10 вполне достаточный для точной регистрации медицинской причины нарушения. В ряде ситуаций нарушение приходится рассматривать на фоне существующего облегчающего фактора (например, искусственный водитель ритма сердца) или барьера (нарушение работы искусственного водителя ритма сердца). В практике МСЭ нарушения, возникающие у индивида, сперва следует рассматривать без учета облегчающего фактора, что дает более точное представление о необходимом объеме реабилитационных мероприятий и мер социальной защиты.

Ограничения активности и возможности участия, как второй раздел ОЖД, изначально рекомендуется определять без учета данных о нарушениях функций и структур организма. Суммарные выводы об ОЖД индивида следует производить после независимой оценки нарушений функций и структур организма, а также ограничений активности и возможности участия. Степень ограничения активности и возможности участия также оценивается с помощью однотипного количественного определителя первого типа [8].

Поскольку домены активности и участия в классификации выстроены по принципу от простых (базисных) задач к более сложным, комплексным задачам, практически крайне важно научиться определять базисную и комплексную физическую активность индивидов. Их ментальную (психическую) активность определяют психиатры и психологи. Базисная физическая активность включает такие понятия, как стоять, ходить, манипулировать предметами (схватывать, удерживать, скручивать), перемещать предметы (переносить, толкать), одеваться, умываться, чистить зубы, производить естественные отправления, пользоваться предметами первой необходимости (ложка, кружка, веник, щетка). Базисная физическая активность определяется с помощью специальных опросников (например, функциональный измеритель независимости), а также довольно простых тестов, которые широко используются в реабилитологии. По своему смыслу первые определяют то, что в классификации называется реализацией, в то время как вторые (тесты) определяют потенциальную способность. Комплексная (сложная) физическая активность подразделяется на повседневную и дискретную активность. Повседневная активность включает в себя такие понятия, как составление распорядка и выполнение предписанного ритма распорядка дня [9]. Сюда входит обслуживание себя, ближних родственников и животных, поддержание надлежащего порядка и чистоты в жилых помещениях, закупка продуктов питания и предметов обихода, приготовление и потребление пищи, личная гигиена и забота о своем здоровье, поддержание надлежащих взаимодействий и общение с членами семьи, родственниками, знакомыми и незнакомыми лицами и т.д. Повседневную физическую активность индивида можно оценить с помощью частных методик опроса, относящихся к исследованиям качества жизни.

Комплексная дискретная активность включает в себя такие понятия как обучение, трудовая деятельность, путешествия, спортивные игры. Эти разделы активности наиболее трудно проверяемы, так как уровень физической и умственной нагрузки в этих случаях может колебаться от минимальной, до чрезвычайно высокой [10]. Кроме того, в ходе выполнения дискретной активности индивид чаще всего сталкивается со стрессовыми, побочными природными, физическими и химическими воздействиями. Вопросами оценки дискретной активности занимаются специалисты в области профпатологии, спортивной медицины и т.д. В практике МСЭ оценка тяжести физического и умственного труда и его специфики производится на основании изучения профессиограммы, классификационных таблиц тяжести трудового процесса, заключений и актов специальных исследований (например, эргономических, санитарных и т.д.).

Главным и, возможно единственным, недостатком методик определения ОЖД является отсутствие единых общепризнанных стандартов при их использовании, так как этого требует новая классификация. Это мешает пользователям получать сравниваемые между собой результаты изучения ОЖД при разных изменениях здоровья, в различных регионах и временных промежутках. Требуется дальнейшая работа по апробации и стандартизации определителей различных параметров здоровья. Все исследования показателей ОЖД следует проводить с учетом факторов окружающей среды, среди которых выделяются такие параметры как облегчающие факторы и барьеры.

Облегчающие факторы включают такие аспекты, как: доступность естественной окружающей среды, пригодность необходимых вспомогательных технологий, позитивное отношение людей к факту ОЖД, возможность рационального трудоустройства. Облегчающие факторы предотвращают появление ограничений возможности участия из-за нарушений функций организма или снижения активности.

Барьеры – включают такие аспекты, как недоступность естественной окружающей среды, отсутствие необходимых вспомогательных технологий, негативное отношение людей к факту ОЖД, отсутствие возможности рационального трудоустройства [11-17].

Факторы окружающей среды должны рассматриваться с позиций человека, о котором идет речь. Например, тротуар без бордюра является облегчающим фактором для индивида, использующего коляску, и в то же время барьером для слепого. Для количественного описания параметров окружающей среды предложен тот же однотипный определитель первого типа, который применим и для других параметров классификации. С его помощью следует определять величину, которую представляет исследуемый фактор в виде облегчающего или барьера. Решение о том, является ли определенный фактор окружающей среды облегчающим или барьером, принимают на основании анализа определенных аспектов. Ситуация рассматривается в терминах частоты, продолжительности, вариабельности, постоянства, доступности, универсальности, приспособляемости и качества окружающих факторов. Окружающие факторы могут быть облегчающими, потому что они имеются в наличии (доступность услуг), или потому что они отсутствуют, окружающие факторы могут быть барьерами.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

1. За последнее десятилетие изменилось понимание проблем лиц с ОЖД, что нашло свое отражение и на правовом уровне.

2. Основы охраны здоровья и защиты лиц с ОЖД наиболее полно излагаются в «Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья».

3. МКФ оперирует и работает в рамках таких понятий как здоровье и благополучие, домены здоровья и домены, несвязанные со здоровьем. Эти домены в классификации представлены с позиций организма, индивида и общества в виде двух частей: первой - функции и структуры организма, второй - активность и участие.

4. МКФ классифицирует функционирование и ОЖД индивида в доменах на уровне организма, личности и общества, т.е. функции и структуры организма и их нарушения, активность и участие и ограничения активности и возможности участия.

5. Все исследования параметров ОЖД следует проводить независимо друг от друга и с учетом факторов окружающей среды, среди которых необходимо выделять облегчающие факторы и барьеры. Окончательные выводы исследований должны быть суммированы и представлены в виде закодированной информации, аналогично принципу, использующемуся при работе с МКБ-10. Кодированная информация МКФ существенно расширит наше понимание проблемы здоровья.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Ипатов А.В., Ферфильфайн И.Л., Рыков С.А. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья и проблемы инвалидности. — Д.: Творчий центр «Гамалия», 2004. — 304 с.

2. Коробов М.В. МКФ. Классификация категорий активности и участия. Учебно-методическое пособие / М. В. Коробов. СПб.: СПбИУВЭК, 2011.— 31 с.

3. Лаврова Д.И. Применение классификаций и временных критериев при проведении медико-социальной экспертизы // Мед.-соц. экспертиза и реабилитация. -1998. -№ 1.-С. 8-12.

4. 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

5. Коробов М.В. МКФ. Классификация факторов окружающей среды. Учебно-методическое пособие / М. В. Коробов. СПб.: СПбИУВЭК, 2011. -31 с.

6. Коробов М.В. МКФ. Классификация функций и структур организма. Учебно-методическое пособие. СПб.: СПбИУВЭК, 2011. 34 с.

7. Сабанов З.М. Деятельность специалиста по социальной работе в отделении социальной реабилитации комплексных центров социального обслуживания населения //Азимут научных исследований. 2016. №2. С. 290-292.

8. 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.

9. Никашина Н.А. Особенности самореализации личности людей с ограниченным зрением //Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 19-21.

10. Гугкаева И.Т. Развитие инклюзивного образования в РСО-Алания //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014.№ 2. С. 68-70.

11. Криводонова Ю.Е., Денисова О.П. Влияние дезадаптивных механизмов социализации на профессиональное становление личности слепых и слабовидящих // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 22-27.

12. Криводонова Ю.Е. К вопросу о личностных особенностях и адаптации слепых и слабовидящих граждан // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 28-31.

13. Винтаева Т.Н., Мелькина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей в пространстве лекотеки // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 39-42.

14. 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.

15. Криводонова Ю.Е. Влияние ценностных ориентаций на развитие личности слепых и слабовидящих // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 34-40.

16. Яковлева Е.Л. Другие как предпосылка формирования инклюзивного пространства и образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 15-18.

17. Яковлева Е.Л. Опыт философского осмысления инклюзивного человека // Карельский научный журнал. 2015. № 4 (13). С. 12-15.

УДК-316.3

# ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЦ, ПОЛУЧИВШИХ ПОВРЕЖДЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ В РЕЗУЛЬТАТЕ НЕСЧАСТНОГО СЛУЧАЯ НА ПРОИЗВОДСТВЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

© 2016

**Сабанов Заурбек Михайлович**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социального обеспечения и управления
*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена организационно-правовым основам социальной защиты лиц, получивших повреждение здоровья в результате несчастного случая на производстве и профессиональных заболеваний. В ней рассматриваются основные положения Федерального Закона № 125-ФЗ от 24.07.1998 «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний», которые определяют социальную защиту пострадавших. Важным пунктом статьи является раздел, описывающий дополнительные расходы, связанные с повреждением здоровья застрахованного, на его медицинскую, социальную и профессиональную реабилитацию, а также реабилитационную деятельность учреждений медико-социальной экспертизы. В настоящей статье представлены основные термины и понятия, раскрывающие современные теоретико-методологические и содержательные основы реабилитации лиц, пострадавших в результате несчастного случая на производстве и профессиональных заболеваний, использование которых способствует их социальной интеграции в общество.

**Ключевые слова:** социальное страхование, страховщик, программа реабилитации пострадавшего, страховые выплаты, несчастный случай на производстве, медико-социальная реабилитация.

# THE LEGAL BASIS FOR THE SOCIAL PROTECTION OF PERSONS WHO HAVE RECEIVED HEALTH DAMAGE AS A RESULT OF AN ACCIDENT AT WORK AND OCCUPATIONAL DISEASES

© 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 organizational and legal bases of the social protection of persons who received health damage as a result of an accident at work and occupational diseases. It describes the main provisions of federal law No. 125-FZ dated July 24 “on compulsory social insurance against industrial accidents and occupational diseases”, which define the social protection of the victims. An important point of the article is a section describing the additional costs associated with damage to the health of the insured person at his medical, social and vocational rehabilitation, as well as rehabilitative institutions medical social examination. The present article provides key terms and concepts, revealing modern theoretical-methodological and substantive basis for the rehabilitation of victims as a result of an accident at work and occupational diseases, which contributes to their social integration.

**Keywords**: social insurance; the insurer; programme for the rehabilitation of the victim; insurance payments; accident at work; medico-social rehabilitation.

В последние десятилетия основной организационно-правовой формой компенсации утраты трудоспособности вследствие несчастного случая на производстве и профессионального заболевания в Российской Федерации являлся институт индивидуального возмещения вреда. В условиях рыночной экономики при неизменно возникающих финансовых трудностях для многих предприятий, их неплатежеспособности и банкротстве, когда и сам работодатель подвержен финансовым рискам, такая система не обеспечивала защиту интересов пострадавших работников. Основной проблемой последних выступает отсутствие практической возможности получить возмещение причиненного им вреда при ликвидации организации (источника вреда) без правопреемника. Смена моделей распределительных отношений, введение оплаты медицинских и других социальных услуг также обостряли вопросы, связанные с возмещением утраты трудоспособности на производстве. Неэффективность существовавшей системы проявлялась и в аспекте профилактики травматизма и профзаболеваний, поскольку не содержала действенных экономических стимулов для работодателей в повышении безопасности производственного процесса [1, с. 129].

Вступивший в силу Федеральный Закон № 125-ФЗ от 24.07.1998 «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний» (далее Закон) трансформировал систему правоотношений по возмещению вреда работнику непосредственно работодателем в систему страховых правоотношений, при которой ответственность перед работником полностью несет страховая компания, то есть страховщик. Как известно, страхование – это создание за счет денежных средств организаций и граждан резервных (страховых) фондов, предназначенных для возмещения вреда, потерь, вызванных различными неблагоприятными событиями, несчастными случаями. Из средств страховых фондов пострадавшим выплачивается страховая сумма определенного размера. Страховщик – это организация, проводящая страхование и принимающая на себя обязательство возместить лицам, участвующим в страховании, ущерб. Страховщик ведает созданием и расходованием средств фонда страхования.

Закон гарантирует реальную защиту пострадавших на производстве независимо от финансового положения работодателя путем придания Фонду социального страхования Российской Федерации (ФСС) статуса единого в России страховщика.

На наш взгляд представляет интерес рассмотрение отдельных положений Закона и других нормативных правовых актов, конкретизирующих эти гарантии.

Новой в Законе является норма того, что страхование от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний является обязательным: все организации независимо от форм собственности обязаны осуществлять страхование своих работников. Работодатель обязан зарегистрироваться в исполнительном органе Фонду социального страхования в качестве страхователя и систематически совершать оплату страховых взносов, дифференцированных по группам отраслей экономики в зависимости от класса профессионального риска.

Согласно п. 1 ст. 5 Закона обязательному социальному страхованию от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний подлежат:

- физические лица, выполняющие работу на основании трудового договора (контракта), заключенного со страхователем;
- физические лица, осужденные к лишению свободы и привлекаемые к труду страхователем (условия труда указанных лиц регулируются уголовно-исполнительным кодексом Российской Федерации);
- физические лица, выполняющие работу на осно-

вании гражданско-правового договора (если в указанном договоре зафиксирована обязанность страхователя уплачивать страховщику страховые взносы).

Принципиально по-новому в Законе решается вопрос о праве застрахованного на возмещение вреда. В отличие от прежнего порядка, при котором основанием для получения возмещения вреда являлась вина работодателя, в настоящее время право пострадавшего на обеспечение по страхованию не зависит от этого обстоятельства, т. е. является безусловным.

Право застрахованного на обеспечение по страхованию возникает со дня наступления страхового случая, подтвержденного в установленном порядке факта повреждения здоровья в следствие несчастного случая на производстве или профессионального заболевания. Факт наступления страхового случая удостоверяется комиссией по его расследованию, которая составляет акт о несчастном случае на производстве, либо акт о профессиональном заболевании. Единый порядок расследования страховых случаев определен постановлением Правительства Российской Федерации, утвердившим «Положение о расследовании и учете несчастных случаев на производстве» и «Положение об учете и расследовании профессиональных заболеваний». Законом (п. 1статьи 5) определено право пострадавшего (застрахованного) на участие в расследовании страхового случая, а также обжалование решения по вопросам расследования страховых случаев в государственную инспекцию труда, профсоюзные органы и в суд. В связи с этим гарантии социальной защиты застрахованного повышают статус государственной инспекции труда как органа государственного надзора и контроля за соблюдением законодательства РФ о труде и охране труда, установленный Федеральным Законом «Об основах охраны труда в Российской Федерации» и «Положением о Федеральной инспекции труда». Государственный инспектор труда при осуществлении своей деятельности обязан установить контроль за тем, чтобы страхователь, безусловно, и своевременно информировал исполнительный орган ФСС о каждом несчастном случае на производстве и направлял в его адрес утвержденные акты по форме Н-1 с материалами расследования. Законом (п. 2 статьи 18) определено участие и ФСС в расследовании страховых случаев, что предполагает необходимость взаимодействия ФСС и государственной инспекции труда в этом вопросе, а также в организации мероприятий по предупреждению страховых случаев [6].

Пособие по временной нетрудоспособности в связи с несчастным случаем на производстве и профессиональным заболеванием выплачивается за весь период временной нетрудоспособности застрахованного до его выздоровления или установления стойкой утраты профессиональной трудоспособности в размере 100 процентов его среднего заработка.

Закон различает единовременные и ежемесячные страховые выплаты, которые выплачиваются:

- застрахованному, если по заключению учреждения медико-социальной экспертизы (МСЭ) у него имеется та или иная степень утраты профессиональной трудоспособности;

- лицам, имеющим право на их получение, если результатом наступления страхового случая стала смерть застрахованного.

Закон не внес изменений в условия определения размеров страховых выплат, размер единовременной страховой выплаты определяется в соответствии со степенью утраты профессиональной трудоспособности, Порядок их взаимодействия определен письмом «Об обеспечении взаимодействия Федеральной инспекции труда с Фондом социального страхования Российской Федерации по вопросам расследования несчастных случаев на производстве и создания единой системы учета страховых случаев и их анализа.

Ежемесячные страховые выплаты застрахованный получает в течение всего периода стойкой утраты профессиональной трудоспособности, и их размер определяется степенью утраты этой трудоспособности и средним месячным заработком застрахованного до наступления страхового случая. Закон исходит из того, что при определении размера ежемесячных страховых выплат может быть учтена вина застрахованного. Степень вины застрахованного устанавливается комиссией по расследованию страхового случая в процентах и указывается в акте о несчастном случае на производстве или акте о профессиональном заболевании. При определении степени вины должно рассматриваться заключение профсоюзного комитета или иного уполномоченного застрахованным представительного органа.

Впервые Законом предусмотрено, что размер ежемесячных страховых выплат не может быть уменьшен более, чем на 25 процентов. Размеры единовременной страховой выплаты и дополнительных расходов, связанных с повреждением здоровья не уменьшаются независимо от вины пострадавшего. Таким образом, при наступлении страхового случая отказ от возмещения вреда не допускается. Исключением является ситуация, когда вред возник вследствие умысла застрахованного, подтвержденного заключением правоохранительных органов [7].

Список документов, которые могут понадобиться для оформления страховых выплат и других видов обеспечения также определяется Федеральным законом от 24.07.1998 № 125-ФЗ «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний». Согласно пункту 4 статьи 15 закона это следующие документы:

• заявление пострадавшего работника (либо его доверенного лица или лица, имеющего право на получение гарантий, и компенсация в случае смерти пострадавшего);

• акт о несчастном случае на производстве или акт о профессиональном заболевании;

• справка о среднем месячном заработке пострадавшего;

• заключение учреждения медико-социальной экспертизы (МСЭ) о степени утраты профессиональной трудоспособности;

• заключение учреждения МСЭ о необходимых видах социальной, медицинской и профессиональной реабилитации пострадавшего;

• копия трудовой книжки или иного документа, подтверждающего нахождение пострадавшего в трудовых отношениях со страхователем (работодателем), либо гражданско-правовой договор, предусматривающий уплату страховых взносов в пользу пострадавшего работника;

• извещение лечебно-профилактического учреждения об установлении заключительного диагноза острого или хронического профессионального заболевания (отравления);

• заключение центра профессиональной патологии о наличии профессионального заболевания;

• документы, подтверждающие расходы на осуществление по заключению учреждения медико-социальной экспертизы социальной, медицинской и профессиональной реабилитации;

• программа реабилитации пострадавшего.

Перечень документов (их заверенных копий), необходимых для назначения обеспечения по страхованию, определяется страховщиком (Фондом социального страхования РФ) для каждого страхового случая. Решение о назначении или об отказе в назначении страховых выплат принимается страховщиком не позднее 10 дней (в случае смерти застрахованного - не позднее 2 дней) со дня поступления всех необходимых документов (их заверенных копий).

При возникновении у пострадавшего стойких ограничений жизнедеятельности он направляется на меди-

ко-социальную экспертизу (МСЭ). Медико-социальная экспертиза лиц, пострадавших вследствие несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний осуществляется в Российской Федерации по единой нормативно-правовой базе, регламентирующей процедуры и критерии, используемые в данном виде МСЭ. Вместе с тем в различных регионах в рамках действующего законодательства складываются особенности работы, основанные на специфике субъектов [3, с. 27].

Медико-социальная экспертиза лиц, пострадавших вследствие несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний проводится в соответствии с Правилами установления степени утраты профессиональной трудоспособности в результате несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, утвержденными Постановлением Правительства от 16.10.2000 г. № 789 с использованием Временных критериев определения степени утраты профессиональной трудоспособности в результате несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, утверждённых Постановлением Минтруда от 18.07.2001 г. № 56.

Реализация положений вышеозначенных актов осуществляется в атмосфере тесного сотрудничества с ФСС, учреждения МСЭ и системы здравоохранения региона. Основополагающим в совместной работе является постоянный контакт, совместное изучение нормативно-правовых актов, регламентирующих вышеозначенную сферу деятельности в сочетании с совместным анализом результатов по итогам каждого года. Медицинские организации проводят заседания врачебной комиссии с участием специалистов ФСС, согласовывая план, объем и сроки лечения пострадавшего. В период амбулаторного лечения врачебная комиссия совместно со специалистами ФСС принимает решение о нуждаемости пострадавшего в реабилитации, направляет пострадавшего на МСЭ для составления программы реабилитации пострадавшего (ПРП). Формирование заключений врачебных комиссий о нуждаемости в определённых видах реабилитации пострадавших находится на постоянном контроле и учреждения МСЭ и ФСС. В течение длительного времени нами были изучены различные методики взаимодействия по формированию и передаче в ФСС ПРП: централизованная – через организационно-методический отдел учреждения МСЭ, децентрализованная – непосредственно из бюро МСЭ в Фонд социального страхования. Обе модели имеют свои преимущества и недостатки.

Так, централизованная модель позволяет проводить дополнительную проверку правильности заключений врачебной комиссии и сформированных ПРП, своевременно предпринимать меры по устранению недостатков в обоих документах; децентрализованный вариант выигрывает в скорости и простоте передачи за счёт отсутствия дополнительного промежуточного звена[2, с. 65].

В процессе развития межведомственного взаимодействия с целью повышения качества заключений врачебных комиссий и ПРП вначале использовался централизованный вариант, а когда и в заключениях и в ПРП значительно уменьшилось количество недочётов, функции по передаче ПРП в ФСС стали реализовывать бюро МСЭ, проводившие освидетельствование.

Переосвидетельствование пострадавших проводится в соответствии с пунктом 19 и III разделом Правил установления степени утраты профессиональной трудоспособности. Особое внимание уделяется анализу результатов проведённых реабилитационных мероприятий, реализации которых активно содействует ФСС.

Степень утраты профессиональной трудоспособности (УТП) устанавливается бессрочно при наличии объективных доказательств необратимости последствий повреждения здоровья и стойкого нарушения профессиональных способностей и возможностей выполнения производственной деятельности.

В связи с вышесказанным, установление степени УПТ бессрочно осуществляется не так часто, как в общей статистике по инвалидности (в среднем степень УПТ бессрочно устанавливается каждому пятому повторно освидетельствованному, а инвалидность – каждому третьему). Вышесказанное приводит к некоторому накоплению контингента повторно освидетельствуемых и повышению интенсивного показателя повторной УПТ.

Взаимодействие учреждения МСЭ, ФСС и медицинских организаций в процессе направления на МСЭ, проведения освидетельствования и реабилитации пострадавших позволяет контролировать все дополнительные расходы, оперативно решать возникающие проблемы и реализовывать гибкий подход к реабилитации пострадавших в зависимости от изменения состояния здоровья.

Дополнительные расходы, связанные с повреждением здоровья застрахованного, на его медицинскую, социальную и профессиональную реабилитацию включают расходы на:

- дополнительную медицинскую помощь (сверх предусмотренной по обязательному медицинскому страхованию), в том числе на дополнительное питание и приобретение лекарств;
- посторонний (специальный медицинский и бытовой) уход за застрахованным, в том числе осуществляемый членами его семьи;
- санаторно-курортное лечение, включая оплату отпуска (сверх ежегодного оплачиваемого отпуска, установленного законодательством Российской Федерации) на весь период лечения и проезда к месту лечения и обратно, стоимость проезда застрахованного, а в необходимых случаях также стоимость проезда сопровождающего его лица к месту лечения и обратно, их проживание и питание;
- протезирование, а также на обеспечение приспособлениями, необходимыми застрахованному для трудовой деятельности и в быту;
- обеспечение необходимыми транспортными средствами, их текущий и капитальный ремонт и оплату расходов на горюче-смазочные материалы;
- профессиональное обучение (переобучение).

Оплата дополнительных расходов на медицинскую, социальную и профессиональную реабилитацию пострадавшего, за исключением оплаты лечения непосредственно после произошедшего тяжелого несчастного случая, производится по решению исполнительных органов Фонда социального страхования РФ, принятому в соответствии с заключением учреждения государственной службы медико-социальной экспертизы о видах помощи, обеспечения или ухода, в которых нуждается пострадавший, и сроках их предоставления. Заключение учреждения медико-социальной экспертизы о нуждаемости в медицинской, социальной и профессиональной реабилитации составляется с учетом потенциальных возможностей и способностей пострадавшего осуществлять профессиональную, бытовую и общественную деятельность и оформляется в виде программы реабилитации пострадавшего в результате несчастного случая на производстве и профессионального заболевания. В программе реабилитации пострадавшего определяются конкретные виды, формы, объемы необходимых реабилитационных мероприятий и сроки их проведения [5, с. 35].

Если пострадавший одновременно имеет право на бесплатное и льготное получение одних и тех же видов помощи, обеспечения или ухода в соответствии с федеральными законами и нормативными правовыми актами Российской Федерации, ему предоставляется право выбора соответствующего вида помощи, обеспечения или ухода по одному основанию.

Указанные дополнительные расходы производятся страховщиком, если учреждением МСЭ установлено, что застрахованный нуждается в таких видах помощи, обеспечения или ухода. Оплата дополнительных рас-

ходов независимо от их вида производится в порядке, определяемом Правительством Российской Федерации.

Заключение учреждения МСЭ о нуждаемости пострадавшего в медицинской, социальной и профессиональной реабилитации, в соответствии с Постановлением Правительства РФ оформляется в виде программы реабилитации пострадавшего (далее - ПРП). В ПРП определяются конкретные виды, формы, объемы необходимых реабилитационных мероприятий и сроки их проведения.

ПРП разрабатывается в виде документа установленной формы, утвержденной Минтрудом РФ по согласованию с Минздравом РФ (4, п.21). В настоящее время форма ПРП утверждена Министерством труда и социального развития РФ и дана в одном из приложений к нему, другим постановлением Минтруда РФ утверждена Инструкция о порядке заполнения формы ПРП.

В настоящей публикации считаем необходимым предложить специалистам некоторые разъяснения и рекомендации о порядке разработки и реализации ПРП, основанные на анализе действующих законодательных, нормативно-правовых документов.

Программа реабилитации пострадавшего (ПРП) – это разработанный на основе решения учреждения государственной службы МСЭ комплекс мероприятий медицинской, социальной и профессиональной реабилитации, требующих дополнительных расходов на их осуществление, который содержит перечень конкретных видов, форм, мероприятий с указанием порядка их осуществления, то есть объемов, сроков проведения и конкретных исполнителей.

Утвержденные Постановлением Минтруда РФ формы документов (Справка и Выписка из Акта освидетельствования) о результатах определения степени утраты профессиональной трудоспособности в процентах, в отличие от прежних (отмененных этим Постановлением), не содержат реквизита «Нуждаемость в дополнительных видах помощи». Единственным легитимным документом, подтверждающим решение учреждения МСЭ о нуждаемости пострадавшего в различных видах реабилитационной помощи и право на ее финансовое обеспечение Фондом, является ПРП.

ПРП составляется в 3 экземплярах:

- 1-й экземпляр выдается на руки гражданину (пострадавшему иди его законному представителю) - как и Справка о результатах определения профессиональной трудоспособности в процентах;
- 2-й экземпляр (копия ПРП) в 3-дневный срок отправляется страховщику (в Фонд) - т.е. основному плательщику указанных реабилитационных мероприятий, или страхователю (работодателю), или пострадавшему (если освидетельствование проводилось по его обращению) для предъявления плательщику - по аналогии с Выпиской из Акта освидетельствования в бюро (главном бюро) МСЭ о результатах определения степени утраты профессиональной трудоспособности в процентах;
- 3-й экземпляр - остается в делах учреждения МСЭ - подшивается к Акту освидетельствования (и является неотъемлемой частью Дела, освидетельствованного во МСЭ).

ПРП составляется на срок, необходимый для реализации реабилитационных мероприятий. С точки зрения оптимальной организации исполнения, финансирования и контроля реализации рекомендованных мероприятий целесообразно составлять ПРП сроком на 1 год. Нуждаемость в каких-либо мероприятиях медицинской, социальной и профессиональной реабилитации без срока переосвидетельствования не определяется. Действующими нормативно-правовыми документами оплата различных видов реабилитационной помощи и, следовательно, определение нуждаемости в них, без срока переосвидетельствования не предусмотрены.

Особо следует отметить право пострадавшего на компенсацию дополнительных расходов, связанных с повреждением здоровья, уже на этапе временной нетрудоспособности, до выявления признаков стойкой утраты трудоспособности. Определение нуждаемости пострадавшего в отдельных видах реабилитации в этот период также относится к компетенции учреждений МСЭ, что закреплено п. 9 «Правил установления степени утраты профессиональной трудоспособности в результате несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний» [4, с. 21].

До принятия Правительством РФ соответствующих нормативных правовых актов оплата дополнительных расходов осуществлялась на основе «Временного порядка взаимодействия субъектов и участников системы обязательного социального страхования от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний по вопросам медико-социальной экспертизы, медицинской, социальной и профессиональной реабилитации застрахованного и оплаты дополнительных расходов на ее проведение».

Кроме реабилитации Законом также предусмотрены страховые выплаты застрахованному, состоящему в трудовых отношениях со страхователем, которые производятся самим страхователем и засчитываются в счет уплаты страховых взносов страховщику (ежемесячные страховые выплаты – производятся страхователем в сроки, установленные для выплаты заработной платы). Лицам, не состоящим в трудовых отношениях со страхователем, страховые выплаты производятся страховщиком. Ежемесячные страховые выплаты производятся страховщиком не позднее истечения месяца, за который производятся указанные выплаты.

Защита интересов пострадавших в части обеспечения по страхованию определена п. 8 и 9 статьи 15 Закона: при задержке страховых выплат в установленные сроки, производящий выплаты обязан выплатить застрахованному пеню в размере 0,5 процента от выплачиваемой суммы за каждый день просрочки. В случае задержки ежемесячных выплат, производимых страхователем, более чем на один месяц, указанные выплаты производятся страховщиком по заявлению пострадавшего.

Впервые в едином Законе закреплены права работника на активное участие, как в расследовании страхового случая, так и в недопущении последнего. Согласно п. 11 статьи 17 Закона ему гарантируется бесплатное обучение безопасным методам и приемам работы без отрыва и с отрывом от производства в порядке, определяемом правительством Российской Федерации.

Снижение числа производственных травм и профессиональных заболеваний по Закону становится выгодным для работодателей [. Законом предусмотрен механизм экономической заинтересованности последних, основанный на дифференцировании страховых взносов (тарифов) в зависимости от фактических затрат, связанных с возмещением вреда, состояния условий труда, уровня травматизма и профессиональной заболеваемости. Дополнительную основу экономической заинтересованности работодателем в улучшении условий труда дают положения статьи 22 Закона о скидках и надбавках к страховым тарифам, которые устанавливаются страховщиком с учетом состояния охраны труда на предприятии.

В заключении необходимо отметить, что Федеральный Закон № 125-ФЗ от 24.07.1998 «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний» защищает материальное положение и тех потерпевших (утративших трудоспособность до введения в действие Закона), чье право на получение возмещение вреда ранее было установлено в соответствии с законодательством СССР или Российской Федерации о возмещении вреда, причиненного работникам увечьем, профессиональным заболеванием либо иным повреждением здоровья, связанным с исполнением ими трудовых обязанностей.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Андреева О.С., Ан А.В., Кадырова С.Т. Социально-демографический портрет инвалидов вследствие несчастных случаев на производстве. Материалы региональной научно-практической конференции (семинара) «Актуальные проблемы инвалидности, медико-социалыюй экспертизы и реабилитации инвалидов» - Ростов-на-Дону, 13-15 февраля 2006 года. М.: ФБМСЭ - 2006. - С. 129-137.

2. Линник В.В., Измеров Н.Ф., Осадчих А.И., Пузин С.Н., Лаврова Д.И. Заболеваемость и инвалидность вследствие несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний. М.: ФЦЭРИ – 2003. – 122 с.

3. Сабанов З.М. Проблемы комплексной социальной реабилитации и пути ее решения //Nauka i studia. 2016. Т. 6. С. 153-156.

4. Кесаева Р.Э. Семья и медицина. // Монография, под ред. доктора истор. наук, профессора, член-корр. РАО А.А. Магометова. Изд-во Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетогурова: Владикавказ, 2006. – 351с.

5. Корочкина И. Е., Иволгина Н.В. Выплаты пострадавшим от несчастных случаев или профзаболеваний. «Российский налоговый курьер», № 13-14 июль 2008 г. С.-28

6. Лаврова Д. И., Зуев Г. И., Танюхина Э. И. и др. Медико-социальные критерии предоставления инвалидам технических средств реабилитации.– М,, 1996.– 233 с.

7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 15 апреля 2005 г. № 275 «О формах документов, необходимых для расследования несчастных случаев на производстве» (с приложениями).

8. Федеральный Закон «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний» от 21.07.1998 г. № 125-ФЗ.

9. Сабанов З.М. Деятельность специалиста по социальной работе в отделении социальной реабилитации комплексных центров социального обслуживания населения //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 290-292.

10. Сабанов З.М. Социальная защита лиц, получивших повреждение здоровья в результате несчастного случая на производстве //News of Science and Education. 2016. Т. 6. С. 62-66.

11. Васильева Л.А., Матвеев В.Ю. Анализ травматизма, профессиональных заболеваний и меры по повышению безопасности труда в АПК // Вестник НГИЭИ. 2014. № 4 (35). С. 9-17.

12. Васильева Л.А., Тараканов Д.А. Корреляционный анализ травматизма и расходов на мероприятия по охране труда // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 101-103.

13. Васильева Л.А., Матвеев В.Ю., Онегова Н.В. Анализ травматизма и профессиональной заболеваемости работников Нижегородской области // Вестник НГИЭИ. 2014. № 6 (37). С. 33-44.

14. Шуварин М.В., Батова Н.С. Основные проблемы гигиены труда в сельском хозяйстве // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 145-149.

15. Васильева Л.А., Тараканов Д.А. Специальная оценка условий труда: цели и перспективы // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 128-131.

УДК 316.4.06

# ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ЖИЛИЩНОЙ ПОЛИТИКИ

© 2016

**Сарбаева Ирина Юрьевна,** аспирант кафедры социологии социальной сферы и демографии
*ФГАОУВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (Самарский университет), Самара (Россия)*

**Аннотация**. В статье рассмотрены государственные программы, реализуемые в жилищной сфере как инструмент реализации жилищной политики. Данный инструмент, как и остальные, объединяет стратегическое и бюджетное планирование, средства реализации стратегических документов, предполагая оптимальный вариант достижения целей и приоритетов развития страны. Данный инструмент, основанный на западной модели бюджетирования без учета специфики дифференциации регионов России и достаточной федеральной методологической поддержки, «может привести к тому, что новый формат бюджета станет очередным формальным инструментом перераспределения бюджетных средств между отраслевыми ведомствами всех уровней, а не действенным механизмом управления развитием территории». В данной статье речь идет о жилищной политике как части политики социальной, иными словами акцент делается не на экономических составляющих программирования жилищной политики, а на таких вопросах, как доступность и качество жилищного обеспечения, потребности населения в жилье, жилищная политика в отношении социально незащищенных слоев населения и т.п. Основной тезис, формулируемый в данной статье, звучит так: в чем специфика государственного программирования жилищной политики как социальной и какова ее результативность новых социально-экономических условиях?

**Ключевые слова***:* жилищная политика, жилищная сфера, социальная политика, государственные программы.

# GOVERNMENT PROGRAMS AS A TOOL FOR THE IMPLEMENTATION OF HOUSING POLICY

© 2016

**Sarbaeva Irina Yuryevna,** postgraduate of the department of Sociology and social demography
*Samara National Research University (Samara University), Samara (Russia)*

**Abstract**. The article describes the state of the program being implemented in the housing sector as a tool for the implementation of housing policies. This tool, like any other, combines strategic and budgetary planning, the means of realization of strategic documents, suggesting the best option to achieve the objectives and priorities of the country's development. This tool, based on the Western model of budgeting without regard for the specific differentiation of Russian regions and sufficient federal methodological support, "can lead to the fact that the new format of the budget will be another formal instrument of redistribution of budget funds between branch offices at all levels, and not an effective development management mechanism territory ". In this article we are talking about housing policy as part of a policy of social, in other words, the emphasis is not on the economic components of the program of housing policy, and on issues such as the availability and quality of housing, public housing needs, housing policy for socially disadvantaged groups etc. The main thesis, formulated in this article, is: what is the specificity of the state program of housing policy as a social and what is its impact of the new socio-economic conditions?

**Keywords**: housing policy, the housing sector, social policy, government programs.

В фокусе внимания автора статьи - рассмотрение государственных программ, реализуемых в жилищной сфере как инструмента реализации жилищной политики. Данный инструмент, как и остальные, объединяет стратегическое и бюджетное планирование, средства реализации стратегических документов, предполагая оптимальный вариант достижения целей и приоритетов развития страны [1, с. 36].

Заметим, что данный инструмент, основанный на западной модели бюджетирования без учета специфики дифференциации регионов России и достаточной федеральной методологической поддержки, «может привести к тому, что новый формат бюджета станет очередным формальным инструментом перераспределения бюджетных средств между отраслевыми ведомствами всех уровней, а не действенным механизмом управления развитием территории» [2].

Подчеркнем, что в нашем тексте государственная программа определяется как «система мероприятий и инструментов государственной политики, обеспечивающих в рамках реализации ключевых государственных функций достижение приоритетов и целей государственной политики в сфере социально-экономического развития и безопасности» [3]. Такая программа имеет следующую структуру: паспорт; текстовая часть; приложения; подпрограммы государственной программы и федеральные целевые программы (паспорта федеральных целевых программ); методики расчета и порядка сбора исходной информации для расчета целевых индикаторов (показателей); основные положения правил (методик) распределения субсидий бюджетам субъектов Российской Федерации на софинансирование расходных обязательств [4].

Госпрограммы разрабатываются для достижения приоритетов и целей социально-экономического развития и обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, определенных в ряде стратегических документов [5]. Речь идет в частности о том, что госпрограммы - это самый низовой уровень стратегического планирования, а более высокий уровень – это прогнозы и стратегии. Соответственно в госпрограммах отражаются все достоинства и недостатки общеэкономических, отраслевых и региональных стратегий, равно как и ошибки прогнозирования [6].

Обратимся непосредственно к реализуемым в стране госпрограммам, которых сегодня 40, а в стадии разработки еще 4. Все госпрограммы сгруппированы в пять программных блоков, среди которых «Новое качество жизни»; «Инновационное развитие и модернизация экономики»; «Обеспечение национальной безопасности»; «Сбалансированное региональное развитие»; «Эффективное государство» [3]. Среди этого разнообразия в аспекте темы статьи, наиболее значим для нас программный блок «Новое качество жизни». На него выделяется более половины расходов федерального бюджета (60,77%) [7]. Именно в данном блоке и представлена государственная программа «Обеспечение доступным и комфортным жильём и коммунальными услугами граждан Российской Федерации», являющаяся, по сути, единственной госпрограммой в жилищной сфере [7]. При этом колоссальный объем бюджетных ассигнований выделен на реализацию этой программы - 564 857 620,6 тыс. руб. [7]. В результатах программы зафиксированы важные с точки зрения социальной политики вещи: изменение уровня и качества жизни населения, социальной сферы в целом, что предполагает и рост удовлетворенности населения качеством жилищных условий, тем, как осуществляется жилищная политика в отношении наиболее уязвимых социальных групп, в том числе.

Однако такое программное распределение государ-

ственных ресурсов на решение названных выше проблем не снижает волну критики вокруг неэффективного использования бюджетных ресурсов. Такая критика связана с сохраняющимися противоречиями между целями программ и ожидаемыми результатами, целями и показателями результативности в частности, дефицитом специалистов в области оценочной деятельности и социального программирования. Все это означает, по сути, нерациональное распределение и расходование всегда дефицитных – тем паче сегодня – ресурсов, что приводит к неудовлетворению социальных потребностей.

Сказанное находит отражение в оценках, даваемых Счетной палатой Российской Федерации, реализуемым в настоящее время в стране госпрограммам в целом. Так, Председатель Счетной палаты Российской Федерации констатирует, что государственные программы пока не стали инструментом надлежащего бюджетного планирования; до сих пор не удалось установить четкую взаимосвязь между бюджетными ассигнованиями и получаемыми результатами. По существу наблюдается простое обличие ведомственных бюджетов в формат государственных программ. Проблематизируются и многочисленные индикаторы, показатели, на основании которых отчитываются исполнители за реализацию программ. В итоге программы страдают перенасыщенностью мероприятиями подпрограмм и являются плохо структурированными. А сами показатели выбираются как легкодостижимые для отчетности [6].

В этой связи возникает вопрос об удовлетворенности населения - как актора и потребителя - результатами реализуемых госпрограмм. Заметим, что, начиная с 60-х гг. XX в., в связи с неудовлетворенностью населением развитых стран моделью репрезентативной демократии, не способной в значительной степени отражать их интересы, получают развитие «бюджеты участия» [8]. В России сегодня включенность населения в бюджетный процесс осуществляется за счет все более активно развивающегося института общественных слушаний по распределению и расходованию бюджетных средств. На этом поле существует множество проблем, среди которых и проблема согласования прав и интересов общественности и обязанностей властей, главных распорядителей бюджетных средств, курирующих госпрограммы [9].

Сказанное выше касательно сути и значения госпрограмм в проводимой социальной политике, проблематизирует результативность такой политики. В силу того, что программный формат решения ключевых социальных проблем становится нормой жизни, большая часть бюджетных средств идет именно на такой формат решения данных проблем, включая жилищную [10]. Кстати сказать, программы, направленные на решение ключевых социальных проблем принято называть социальными.

Именно такие инструменты социальной политики направлены или на поддержание беднейших групп населения, или на взаимную ответственность и солидарность социальных групп, или, наконец, на удовлетворение социальных потребностей всего населения, на создание благоприятных условий для социального развития [11].

В силу сказанного выше государственная жилищная политика как составляющая политики социальной трактуется нами как система государственных мер по преобразованию жилищной сферы, связанная с разрешением противоречия между целями и результатами деятельности в области обеспечения населения (тем паче уязвимых социальных групп) доступным и качественным жильем, и по росту удовлетворенности населения этим качеством. Помимо этого, государство, проводя социальную политику, использует – наряду с госпрограммами - такие инструменты, как социальные гарантии, минимальные социальные стандарты, потребительские бюджеты [12]. Социальные гарантии обеспечиваются Конституцией РФ, закрепляющей обязанности и ответственность государства пред гражданами по реализации права на жилище [13]. Минимальные социальные стандарты являются средством обеспечения прав граждан в области социальных гарантий и закреплены нормативами обеспечения жильем. Потребительские бюджеты служат основой для планирования поддержки малообеспеченных слоев населения.

Жилищная политика России многосубъектна. Ее субъектами выступают граждане и социальные группы, представляющие их институты, организации и органы власти, активно взаимодействующие в жилищной сфере, формирующие, предъявляющие и отстаивающие интересы разнообразных социальных групп. При этом самым важным и влиятельным субъектом является государство.

Сфокусируем внимание на более подробном рассмотрении государственной программы «Обеспечение доступным и комфортным жильём и коммунальными услугами граждан Российской Федерации», по сути являющейся единственной из государственных программ, реализуемых в настоящее время в жилищной сфере [14].

Анализировать текст данной программы можно по различным основаниям. В нашем случае особое внимание уделим структуре госпрограммы и уровню целеполагания, что, думается, будет необходимым и достаточным в обозначенном выше социальном контексте, а также с учетом специфики контекстов нормативного и исследовательского. Нормативный контекст задан нормативно-правовыми актами в области государственного программирования, а исследовательский определен спецификой социологического изучения подобного рода документов.

Что касается структурных элементов данной госпрограммы, то среди них - ряд подпрограмм, включая «Создание условий для обеспечения доступным и комфортным жильем граждан России», «Создание условий для обеспечения качественными услугами ЖКХ граждан России», Федеральная целевая программа «Жилище» на 2011-2015 годы. Помимо подпрограмм структура анализируемой госпрограммы должна включать в себя ряд других обязательных разделов [4]. Речь идет, прежде всего - в соответствии с нормативным контекстом - о таком разделе, как «Общая характеристика сферы реализации государственной программы, в том числе формулировку основных проблем в указанной сфере и прогноз ее развития» [4]. Однако данный, ключевой с точки зрения обоснования социальной значимости программы и необходимости ее финансирования из бюджетных средств, раздел отсутствует в анализируемом тексте. Иными словами, обозначенные в программе приоритеты и цели жилищной политики постулированы без должного их обоснования как требующие именно государственного вмешательства в решение жилищной проблемы. Но тогда возможно ли в принципе, а не только в нормативном контексте, без описания проблемной ситуации и вероятных рисков в условиях нестабильного и турбулентного социума обоснование разрешения данной проблемной ситуации с помощью заявленных и описанных приоритетов? Кстати сказать, такие «прорехи» имеют место и в других госпрограммах блока «Новое качество жизни», например, «Развитие образования на 2013 - 2020 годы» [15], «Содействие занятости населения» [16]. Помимо этого заявленный объем финансовых ресурсов, необходимых для реализации анализируемой нами государственной программы, представлен также без обоснования необходимости его распределения. Вероятно, такое положение дел связано как со сложностью проблем, решение которых выносимо на программный уровень, так и с дефицитом специалистов в изучаемой области. Думается, свою роль в объяснении такой практики государственного программирования играют сложность самой дефиниции «социальная проблема», а также возможное лоббирование интересов заинтересованных групп в распределении бюджетных средств. В любом

случае, данный вопрос мог бы стать темой самостоятельного научного исследования.

Углубляя интерпретацию анализируемого нами текста, остановимся и на преемственности уровня целеполагания государственной программы «Обеспечение доступным и комфортным жильём и коммунальными услугами граждан Российской Федерации» и стратегических целей жилищной политики, заявленных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (далее в тексте Концепции до 2020 года). Заметим, что в Концепции до 2020 года заявлены целевые ориентиры, направленные на высокие стандарты благосостояния человека, социальное благополучие и согласие, безопасность граждан и общества [17]. В аспекте развития человеческого потенциала государственный курс не игнорирует системные преобразования, улучшающие качество социальной среды и условий жизни людей. Стратегической целью государственной жилищной политики является обеспечение доступности жилья для всех категорий граждан, а также соответствия объема комфортного жилищного фонда потребностям населения. Проблема доступности жилья актуализируется сегодня низким платежеспособным спросом населения, основными причинами которого являются недостаточная развитость институтов долгосрочного жилищного кредитования, инфраструктуры рынка жилья и ипотечного жилищного кредитования, а также высокий уровень рисков и издержек на этом рынке. Основное решение проблемы – это развитие массового жилищного строительства, которое приведет к результатам, выражающимся в создании безопасной и комфортной среды обитания и жизнедеятельности человека и обеспечении возможностей для территориальной мобильности населения. Социальная политика в данном тексте отождествляется только с социальной поддержкой уязвимых категорий населения. Такое понимание приводит к тому, что жилищная политика выступает не единым системным образованием, а рассредоточенными отдельными мерами в различных тематических блоках. Например, жилищные проблемы молодежи остаются за молодежной политикой, а реализация мероприятий по обеспечению доступности жилья для инвалидов за социальной политикой.

Подчеркнем, что программный бюджет формируется в соответствии с функциями и целями органов государственного управления [18]. Вышеуказанное противоречие можно наблюдать на уровне функционирования Правительства РФ. Социальная сфера ограничена демографической и семейной политикой, здравоохранением, образованием, трудом и занятостью населения, социальной защитой и поддержкой отдельных категорий граждан, в том числе старшего поколения и др. Жилищная политика остается внутри деятельности по развитию производственных отраслей (промышленность, сельское хозяйство, энергетика) [3]. При этом в научных текстах, например, автора Н.М. Римашевской [19], жилищная сфера – важнейшая составляющая сферы социальной, уже в силу сущностных характеристик последней, включая обеспечение качества жизни.

Стратегическая цель государственной жилищной политики может быть сформулирована и как создание социальных перспектив улучшения жилищных условий для всех групп населения [20].

Таким образом, в госпрограмме «Обеспечение доступным и комфортным жильём и коммунальными услугами граждан Российской Федерации» данные стратегические цели государственной жилищной политики, по сути, не рассматриваются в обозначенном нами ключе. И это ожидаемо, ведь одна из заявленных целей программы - повышение доступности жилья и качества жилищного обеспечения населения - реализуется в основном за счет увеличения квадратных метров построенного жилья и гектаров площадей земельных участков, понижения коэффициента доступности жилья и увеличения количества предоставляемых жилищных кредитов, а также минимальными процентами капитально отремонтированного многоквартирного жилья [14, с. 2-3].

Резюмируя сказанное выше относительно специфики государственного программирования жилищной политики как социальной и ее результативности в новых социально-экономических условиях, отметим, что существует ряд сложностей в разработке и реализации подобного рода текстов как внешнего, так и внутреннего характера. Во-первых, сама госпрограмма «Обеспечение доступным и комфортным жильём и коммунальными услугами граждан Российской Федерации» как инструмент реализации жилищной политики требует структурной доработки в соответствии с методическими рекомендациями по госпрограммированию. Во-вторых, - это объективно существующая сложность обозначенной жилищной проблемы, включающая практическую невозможность ее решения в абсолютном (не в относительном) смысле, тем более в рамках единственной государственной программы. Иными словами, понятийный ряд, используемый в программе, должен быть тщательно продуман и обоснован. В-третьих, необходимо учитывать преемственность целей жилищной политики на всех уровнях государственного планирования для обеспечения более эффективной реализации мероприятий на местах. В современных условиях достаточно сложно оценивать социальную эффективность государственной программы, ввиду ее сложной формализации в отличие от экономических индикаторов. Тем не менее, именно эта эффективность в условиях современности должна быть в фокусе внимания теоретиков и практиков государственного программирования.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Методическое пособие по разработке (коррекции) и организации реализации государственных программ: учебно-методическое пособие / Е.И. Добролюбова, В.Н. Южаков. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. – 114 с.
2. Копыченко Г. С. Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2013. № 59. С. 1-15.
3. Сайт правительства РФ [электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/programs/ (дата обращения: 13.05.2016 г.).
4. Приказ Министерства экономического развития Российской Федерации (Минэкономразвития России) от 26 декабря 2012 г. N 817 г. Москва «Об утверждении Методических, указаний по разработке и реализации государственных программ Российской Федерации». Зарегистрирован в Минюсте РФ 6 февраля 2013 г. Регистрационный N 26871 [электронный ресурс]. – URL: http://rg.ru/2013/02/22/ukazaniya-dok.html (дата обращения: 13.05.2016 г.).
5. Постановление Правительства РФ от 2 августа 2010 г. N 588 (ред. от 25.05.2016) «Об утверждении Порядка разработки, реализации и оценки эффективности государственных программ Российской Федерации» [электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103481/ (дата обращения: 13.05.2016 г.).
6. Доклад Татьяны Голиковой по результатам аудита государственных программ [электронный ресурс]. – URL: http://www.ach.gov.ru/press_center/news/25117 (дата обращения: 13.05.2016 г.).
7. Портал государственных программ РФ [электронный ресурс]. – URL: http://programs.gov.ru/Portal/ (дата обращения: 13.05.2016 г.).
8. Мазо А., Тальпэн Ж. Участвовать? Зачем? Очерк социологии участия в партисипативных бюджетах// Социальные и гуманитарные науки. Реферативный журнал. Серия 11. Социология, 2013, № 1. С.5 -15.
9. Щукина Н.П. Технология разработки и реализа-

ции социальных программ. Самара: Самарский университет, 2015. - 142 с.

10. Минина В.Н. Социология социальных проблем: аналитический обзор основных концепций. // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 3. С. 71-88.

11. Печенкин В. В., Фадеев Д. В. Сравнительный анализ социальной политики: теоретические модели и подходы // Вестник СГТУ. 2011. №2с С.263-269.

12. Социальная политика / под ред. Н.А. Волгина. – М.: Экзамен, 2006. – 734 с.

13. Конституция Российской Федерации [электронный ресурс]. – URL: http://constitution.kremlin.ru/ (дата обращения: 13.05.2016 г.).

14. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 323 [электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/70643486/ (дата обращения: 13.05.2016 г.).

15. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 [электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/70643472/ (дата обращения: 13.05.2016 г.).

16. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 298 [электронный ресурс]. – URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/government/134 (дата обращения: 13.05.2016 г.).

17. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года») [электронный ресурс]. –URL: http://base.garant.ru/194365/(дата обращения: 13.05.2016 г.).

18. Программно-целевое управление бюджетом: опыт и перспективы в России: монография / И. Соколов, Т. Тищенко, А. Хрусталев. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. – 246 с. – (Экономическая политика: между кризисом и модернизацией).

19. Римашевская Н.М. Человек и реформы: Секреты выживания Москва: ИСЭПН РАН, 2003, 392 с.

20. Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Книга 2: под научн. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьминова. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. – 408 с.

УДК 316.7

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА С УРОВНЕМ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЕГО СТУДЕНТОВ

© 2016

**Сизова Яна Николаевна,** аспирант
**Циринг Диана Александровна,** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
*Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)*

**Аннотация.** Статья носит исследовательский характер. Настоящее исследование призвано раскрыть один из аспектов сложного феномена организационной культуры современного вуза – взаимосвязь доминирующих ценностей и уровня конкурентоспособности студентов. Исследование взаимосвязи типа организационной культуры и конкурентоспособности студентов проводилось на базе ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». Выборку испытуемых составили 161 студент (будущие бакалавры и специалисты). С целью диагностики типа организационной культуры применялся вопросник К. Камерона и Р. Куинна, изучение конкурентоспособности студентов проводилось с помощью анкеты диагностики сформированности конкурентоспособности студентов (С.Н. Ярошенко). К главным результатам относятся следующие выводы: высокий уровень конкурентоспособности формируется в клановой и рыночной культуре, а доминирование бюрократического типа культуры связано со снижением уровня конкурентоспособности обучающихся. Полученные в исследовании результаты можно рассматривать как исходный материал для построения образа целевой организационной культуры современного вуза, способствующей повышению конкурентоспособности учебного заведения на рынке образовательных услуг, и как следствие, росту конкурентоспособности будущих выпускников. Описание соотношения типов организационной культуры и уровня конкурентоспособности студентов задаёт новые перспективы в исследовании организационной культуры. Исследование вносит вклад в изучение проблемы организационной культуры современного вуза, указывая на ее серьезность и последствия, раскрывает некоторые корреляции, связанные с конкурентоспособностью студентов университета.

**Ключевые слова:** организационная культура, адхократическая культура, клановая культура, бюрократическая культура, рыночная культура, высшее учебное заведение, управление университетом, конкурентоспособность, личная конкурентоспособность.

# INTERRELATION OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE TYPE WITH THE LEVEL OF THE UNIVERSITY STUDENTS COMPETITIVENESS

© 2016

**Tsiring Diana Aleksandrovna,** doctor of psychology, Professor of the department of psychology
**Sizova Yana Nikolaevna,** post-graduate student
*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)*

**Abstract.** The article is exploratory in nature. The present study aims to reveal one of the aspects of the complex phenomenon of the organizational culture of the modern university - the relationship of the dominant values and the level of competitiveness of students. Study the relationship type of organizational culture and competitiveness of students was conducted on the basis of FGBOU VO Chelyabinsk State University. Test sample included 161 students (future bachelors and specialists). In order to diagnose the type of organizational culture questionnaire was applied K. Cameron and R. Quinn, the study of the competitiveness of students was conducted with a questionnaire of diagnostics of development of competitiveness of students (SN Yaroshenko). Among the main results are the following conclusions: a high level of competitiveness is formed in a clan and market, and the domination of the bureaucratic related with a the decrease in the level of competitiveness of students. These study results can be considered as the starting material for the construction of the image of the target organizational culture of the modern university, would increase the competitiveness of the institution in the educational market, and as a consequence, increase the competitiveness of the future graduates. Description relation types of organizational culture and the level of competitiveness of the student sets up new perspectives in the study of organizational culture. The research contributes to the study of the organizational culture of the modern university problems, pointing to its severity and consequences, reveals some correlations related to the competitiveness of university students.

**Keywords:** organizational culture, adhocracy, clan, hierarchy, market, higher educational institution, management of university, competitiveness, personal competitiveness.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В* новых экономических условиях вопрос о конкурентоспособности выпускников на рынке труда, способности вуза содействовать профессиональной карьере будущих специалистов приобретает особое значение. Система профессиональной подготовки студентов должна соответствовать их индивидуальным запросам, возможностям и способностям, с одной стороны, и потребностям, задачам общества, бизнеса и государства – с другой. Следствием повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда будет повышение конкурентоспособности учебного заведения на рынке образовательных услуг.

Организационная культура учебного заведения оказывает воздействие на общее развитие обучающихся, на формирование качеств личности, образцов поведения; культура формирует корпоративные стандарты, стиль, традиции и нормы внутриорганизационных отношений. Как только абитуриент становится студентом, он оказывается под влиянием организационной культуры учебного заведения, становится носителем особенностей оргкультуры вуза, его ценностей и норм. Стоит отметить, что оргкультура вуза не оставляет без влияния качества, характеризующие конкурентоспособность студента.

Следовательно, подготовка конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда, умеющих соперничать и демонстрировать свои профессиональные преимущества непосредственно в своей практической деятельности, является актуальной проблемой. Организационная культура учебного заведения, оказывая определённое воздействие на формирование личности, влияет на качества, характеризующие конкурентоспособность.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Проблема взаимосвязи типа организационной культуры вуза и конкурентоспособности студентов косвенно освещена в работах по психологии, педагогике, однако количество работ по данной тематике невелико (например, Л.Н. Захарова, И.Н. Богданова). Л.Н. Захарова исследует проблему различия в организационных культурах образовательных учреждений и деловых организаций с целью их сближения [1]. И.Н. Богданова исследует процесс социали-

зации студентов в контексте вузовской корпоративной культуры [2]. Организационная культура российских вузов как самостоятельный феномен изучается в работах Л.Н. Захаровой, Н.П. Макаркина, А.П. Петренко, О.А. Сазыкиной, А.П. Ханевич, Н.Л. Яблонскене и других [1, 3, 4, 5, 6, 7]. Различные аспекты конкурентоспособности студентов рассматривались в работах А.А. Ангеловского, Л.А. Бодьян, А.П. Быковой, С.Б. Давыдовой, Н.Н. Колобковой, М.М. Шехтер, Л.С. Шикиной, С.Н. Ярошенко и других [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15]. В работах перечисленных исследователей феномены организационной культуры и конкурентоспособности рассматриваются обособлено, без выраженной взаимосвязи.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Организационная культура в высшем учебном заведении включает в себя те же конструкты, которые характеризуют понятие «организационная культура» в целом: ценности и нормы, убеждения и ожидания, поведенческие стереотипы при взаимодействии людей, мифы и верования, ритуалы и традиции, символы, язык и т.п. Данные характеристики способствуют отличию учебных заведений друг от друга. Эти конструкты определяют образ мышления и действий сотрудников, преподавателей, аспирантов и студентов как внутри вуза, так и вне его. Организационная культура вуза является объединяющей основой для учебного заведения: глубина связей между членами различных структурных подразделений, их ощущение принадлежности к единому сообществу, их способность выстраивать коммуникации – предопределяют устойчивость и успешность университета в конкурентной среде. Для эффективного управления университетом в современных условиях вузы вносят необходимые изменения в организационную структуру. Структура развивающегося вуза должна быть жизнеспособной, гибкой и динамичной, эффективно функционирующей, обеспечивающей конкурентоспособность выпускников на рынке труда [16, 7].

Изучение влияния организационной культуры вуза на различные стороны студенческой жизни представляется чрезвычайно важным в связи с тем, что студенты оказываются носителями особенностей культуры, традиций, ценностей, имиджа вуза не только в период своего обучения, но и спустя много лет по его окончании. Система профессиональных убеждений, норм поведения, установок и ценностей «впитывается» студентами и транслируется через выпускников в организации и учреждения, в которые они приходят по окончании обучения.

Организационная культура – это «набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий» [17]. Ценности и нормы, как транслируемые организацией в целом, так и студенческой субкультурой, могут отличаться в зависимости от доминирующего типа организационной культуры. Анализируя различные типологии организационной культуры, мы остановились на модели конкурирующих ценностей К. Камерона и Р. Куинна [18], в которой выделяется четыре типа культуры: клановый, рыночный, бюрократический (иерархический) и адхократический.

Выраженность клановой культуры предполагает преданность и верность традициям, сплоченность коллектива и благоприятный моральный климат, командную работу, обязательность сотрудников. Организации кланового типа проникнуты разделяемыми всеми ценностями и целями, сплоченностью, соучастием, индивидуальностью и ощущением организации как «мы». Ограничением данной культуры является отсутствие фокуса на показателях эффективности организации, «застревание» в межличностных конфликтах, интригах, панибратство [18].

Связующей сущностью организации при адхократической культуре является преданность экспериментированию и новаторству. Адхократическая культура предполагает поощрение личной инициативы и свободы, ускорение адаптивности, обеспечение гибкости и творческого подхода к делу в ситуациях, для которых типична неопределенность, двусмысленность или перегрузка информацией [18]. Организация ориентирована на будущие потребности рынка, однако слабо структурирована, не формализована, управляется в «ручном режиме».

Организация с выраженным бюрократическим типом организационной культуры – это формализованное и структурированное место работы. Тем, что делают люди, управляют процедуры. Для такой организации важно поддержание плавного хода деятельности организации. Организацию объединяют формальные правила и официальная политика. Долгосрочные заботы организации состоят в обеспечении стабильности и показателей плавного хода рентабельного выполнения операций [18].

Рыночный тип организационной культуры определяет тип организации, ориентированной на внешнее окружение, а не на свои внутренние дела. В основном ее внимание фокусируется на операциях с внешними клиентами. Такая организация ориентирована на результаты, главной заботой является выполнение поставленной задачи. В рыночной культуре слабо учитываются личностные отношения и предпочтения сотрудников в принятии решений [18].

Таким образом, в организациях с разными типами организационной культуры передаются и усваиваются разные ценности, нормы, образцы поведения.

Мы предположили, что организационная культура вуза, оказывая определенное воздействие на формирование ценностной системы студентов, может быть связана с уровнем их конкурентоспособности. Согласно С.Н. Ярошенко, конкурентоспособность студентов – это способность достижения успеха в профессиональной деятельности в условиях конкуренции на основе ключевых компетенций и мобилизации ресурса индивидуально-личностных качеств. Личная конкурентоспособность – это способность, позволяющая достигать успеха в различных видах деятельности. Из данного понятия Ярошенко С.Н. выделяет учебно-профессиональную компетентность, которая предполагает успешное соперничество (конкуренцию) студентов между собой при усвоении содержания образования и опыта учебно-познавательной деятельности [19]. В данной работе мы опираемся на определения, предложенные С.Н. Ярошенко.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Исследование соотношения типа организационной культуры вуза и конкурентоспособности студентов проводилось на базе Челябинского государственного университета. Выборку испытуемых составили 161 студент разных факультетов (будущие бакалавры и специалисты).

В ходе исследования применялись следующие психодиагностические методики.

С целью диагностики типа организационной культуры применялся вопросник К. Камерона и Р. Куинна [18], построенный на основе модели конкурирующих ценностей. Данная методика была выбрана в результате анализа различных типологий организационной культуры; она наиболее универсальна, достаточно проста в заполнении, а также часто используется в эмпирических исследованиях (есть возможность сопоставления результатов). Основная идея данной модели состоит в том, что все организационные культуры можно описать с помощью двух параметров: а) ориентация на внешнюю среду или на внутреннюю среду и б) доминирование ценностей гибкости или стабильности. Далее в соответствии с методикой определяется преобладающий в организации тип культуры: рыночный, адхократический, клановый или бюрократический.

С целью изучения конкурентоспособности использовалась анкета диагностики сформированности конкурентоспособности студентов, разработанная С.Н. Ярошенко [20].

На первом этапе исследования был определён существующий тип организационной культуры в университете. На данный момент в вузе, по оценкам студентов, преобладает клановый и бюрократический типы организационной культуры (37,2 % и 35,4 % соответственно). Остальные типы культуры выражены в меньшей степени: рыночный (19,9 %), адхократический (7,5 %). На наш взгляд, преобладание признаков бюрократии в организационной культуре вуза отражает, прежде всего, специфику университета как образовательного учреждения, основная цель которого – системно и методично организовать учебный процесс передачи знаний. Реализация этой цели не мыслима без графиков, регламентов и технологий, без документального оформления всех процедур. Клановая культура подразумевает дружественные отношения в студенческой среде, сплоченность среди студентов, от руководителей ожидается помощь в расширении сферы компетентности и обретении возможностей для личного развития.

На следующем этапе исследования был проведен анализ номинативных переменных, таких как тип организационной культуры и уровень конкурентоспособности студентов. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Сопряженность типа организационной культуры с уровнем конкурентоспособности студентов вуза

| | | Тип организационной культуры | | | | Итого |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Клановая культура | Адхократическая культура | Рыночная культура | Бюрократическая культура | |
| Уровень конкурентоспособности | Очень низкий | 1 | 1 | 0 | 5 | 7 |
| | Низкий | 2 | 1 | 2 | 13 | 18 |
| | Ниже среднего | 5 | 2 | 2 | 15 | 24 |
| | Чуть ниже среднего | 1 | 1 | 0 | 9 | 11 |
| | Средний | 4 | 1 | 0 | 4 | 9 |
| | Чуть выше среднего | 12 | 2 | 7 | 4 | 25 |
| | Выше среднего | 18 | 2 | 5 | 5 | 30 |
| | Высокий | 13 | 2 | 10 | 1 | 26 |
| | Очень высокий | 4 | 0 | 6 | 1 | 11 |
| Итого | | 60 | 12 | 32 | 57 | 161 |

$\chi^2$-Пирсона = 72,440, p=0,000

Анализ таблицы сопряженности показывает, что для различных типов студенческих оргкультур (клановый, адхократический, рыночный и бюрократический) характерно разное распределение по уровням конкурентоспособности, о чем также свидетельствуют обнаруженные значимые различия по критерию $\chi^2$-Пирсона. Низкий (очень низкий, низкий, ниже среднего, чуть ниже среднего) уровень конкурентоспособности характерен для студентов, отмечающих бюрократическую культуру в вузе. Таким образом, чем выше уровень выраженности бюрократического типа оргкультуры в вузе, тем ниже уровень конкурентоспособности его студентов. Чем отчетливее обучающиеся осознают и ощущают доминирование бюрократического типа культуры в учебном заведении, наличие ограничений, продиктованных особенностями бюрократической культуры (формальные правила и процедуры, централизация власти, авторитарные взаимоотношения и др.), тем меньше проявляют личную инициативу, гибкость и творческий подход в нестандартных ситуациях.

Средний и высокий (чуть выше среднего, выше среднего, высокий, очень высокий) уровни конкурентоспособности отмечены среди студентов с клановой и рыночной культурами в учреждении. Данный факт можно интерпретировать следующим образом: чем выше сплоченность коллектива, благоприятный моральный климат, чем более выражена атмосфера экспериментирования и соперничества, ориентация на результат и стремление побеждать, тем выше конкурентоспособность среди студентов. Адхократический тип культуры отметили 7,5 % опрошенных, распределение конкурентоспособности среди данных студентов примерно равномерное.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что существование в учебном заведении различных типов культуры специфически взаимосвязано с уровнем конкурентоспособности его студентов. Так, высокий уровень конкурентоспособности формируется в клановой и рыночной культуре, а доминирование бюрократического типа культуры связано со снижением уровня конкурентоспособности обучающихся. Полученные результаты позволяют предполагать, что формирование в вузе атмосферы открытости коммуникаций, теплых доверительных отношений на факультетах среди обучающихся, преподавателей и административно-управленческого персонала, развитие атмосферы инновационности, целеустремлённости и соперничества будут способствовать повышению конкурентоспособности студентов. Напротив, излишняя «забюрократизированность», закрытость и регламентация учебного заведения негативно сказывается на уровне конкурентоспособности его студентов.

Полученные в исследовании результаты можно рассматривать как исходный материал для построения образа целевой организационной культуры современного вуза, способствующей повышению конкурентоспособности учебного заведения на рынке образовательных услуг, и как следствие, росту конкурентоспособности будущих выпускников. Описание соотношения типов организационной культуры и уровня конкурентоспособности студентов задаёт новые перспективы в исследовании организационной культуры.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Захарова Л.Н. Организационная культура университета в контексте проблем диагностики и формирования готовности студента к работе в условиях современного предприятия // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 31-39.
2. Богданова И.Н. Корпоративная культура вуза и противоречия студенческой социализации в транзитивном обществе // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7, Философия. 2012. № 2 (17). С. 113-118.
3. Макаркин Н.П., Томилин О.Б., Бритов А.В. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высшего учебного заведения // Университетское управление. 2004. № 5-6 (33). С. 152-162.
4. Петренко А.С. Организационная культура университетов в условиях трансформации российского общества : автореф. дисс. … канд. соц. наук. Ростов-на-Дону. 2010.
5. Сазыкина О.А., Кошев А.Н. Организационная культура регионального вуза: особенности и возможности развития // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 522–527.
6. Ханевич А.П. Организационная культура высшего учебного заведения в современной России : дис. … канд. соц. наук. Ставрополь. 2009.
7. Яблонскене Н.Л. Корпоративная культура современного университета // Организационная культура вуза. 2006. № 3. С. 7-25.
8. Ангеловский А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук. Магнитогорск. 2004.
9. Бодьян Л.А. Развитие конкурентоспособности студентов технического вуза на основе контекстно-модульного подхода: автореф. дис. … канд. пед. наук. Магнитогорск. 2009.
10. Быкова А.П. Формирование культуры делового общения будущего конкурентоспособного специалиста: автореф. дис. … канд. пед. наук. Саратов. 2005.
11. Давыдова С.Б. Формирование конкурентоспособ-

ного специалиста-менеджера на основе компетентностного подхода в вузах культуры и искусств: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва. 2009.

12. Колобкова Н.Н. Формирование конкурентоспособности студентов экономического профиля: автореф. дис. … канд. пед. наук. Воронеж. 2004.

13. Шехтер М.М. Акмеологический подход к формированию конкурентоспособности будущего специалиста-психолога в условиях вуза: автореф. дис. … канд. психол. наук. Иваново. 2004.

14. Шикина Л.С. Формирование конкурентоспособности студентов в условиях губернского колледжа: автореф. дис. … канд. пед. наук. Казань. 2006.

15. Ярошенко С.Н. Методологические подходы формирования конкурентоспособности студентов-выпускников вуза // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Т. 18. № 1. 2012. С. 143-146.

16. Андреева И.В., Функционально-целевое содержание процесса адаптации вуза к трансформирующейся рыночной среде // Новые технологии. 2008. Выпуск№ 6.

17. Спивак В.А. Корпоративная культура: теория и практика. М.: Питер, 2001.

18. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куин; пер. с англ.; под ред. И. В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. - 320 с.

19. Ярошенко С.Н. Учебно-профессиональная конкурентоспособность студентов вуза как вид личной конкурентоспособности // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2013. № 5. С. 119-122.

20. Ярошенко С.Н. Педагогические условия формирования конкурентоспособности лиц с ограниченными возможностями здоровья (на примере обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование») // Подготовка компетентных выпускников вуза с ограниченными возможностями здоровья средствами педагогического дизайна: коллективная монография / под редакцией С.А. Курносовой. – Челябинск, 2014. – 252 с.

***Статья публикуется при поддержке Фонда перспективных научных исследований ЧелГУ***

УДК 316

# ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ НА РЫНКЕ ТРУДА РСО-АЛАНИЯ

© 2016

**Созаев Константин Губадиевич,** кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы
*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ, Россия*

**Аннотация.** Важной специфической особенностью в деятельности высших учебных заведений Северо-Кавказских республик, в том числе и Республики Северная Осетия-Алания, является необходимость учета вузами сложной ситуации на рынке труда (трудоизбыточности), что нередко создает непредвиденные препятствия для успешного трудоустройства выпускников не только по специальности, но даже в соответствии с полученной квалификацией. В связи с этим, в статье рассматривается современное состояние молодежного рынка труда в РСО-Алания, выявляются факторы, которые препятствуют молодым специалистам успешному трудоустройству, получении престижной и высокооплачиваемой работы после окончания вуза. В рамках представленной статьи обобщается положительный опыт эффективной организации работы, проводимой администрациями Северо-Кавказского горно-металлургического института и Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова по успешному продвижению своих выпускников на рынок труда. В институте для выпускников создаются различные возможности, облегчающие поиск и трудоустройство на работу по направлению и профилю подготовки. На основе анализа различных источников, а также своих собственных исследований, автором сформулированы конкретные рекомендации для образовательных организаций по подготовке квалифицированных специалистов, востребованных работодателями. Теоретические положения, изложенные в статье, подкрепляются нормативно-правовыми законодательными документами, выводы и заключение подтверждаются результатами собственных экспериментальных исследований.

**Ключевые слова:** выпускник вуза, рынок труда, трудоустройство, работодатель, качество образования, безработный, служба занятости, конкурентоспособность.

# THE PROBLEM OF EMPLOYMENT OF COLLEGE GRADUATES IN THE LABOR MARKET OF NORTH OSSETIA-ALANIA

© 2016

**Sozaev Konstantin Gubadievitch,** candidate of historical sciences, assistant professor of sociology and social processes faculty of social welfare and management
*North-Ossetian state university after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** An important specific feature in the activities of higher educational institutions of the North Caucasian republics, including the Republic of North Ossetia-Alania, is the necessity of considering universities in a difficult situation on the labor market (labor surplus), which often creates unforeseen barriers to the successful employment of graduates not only with a degree, but even in accordance with the obtained qualification. In this regard, the article discusses the current state of the youth labour market in North Ossetia-Alania, identifies factors that hinder young professionals successful employment, obtaining prestigious and well-paying jobs after graduation. In the framework of the presented article summarizes the positive experience of effective organization of work of the administrations of the North-Caucasian mining and metallurgical Institute and the North Ossetian state University after K. L. Khetagurov for the successful promotion of its graduates on the labour market. At the Institute for graduates are created various opportunities to facilitate the search of manpower to work in the direction and profile training. Based on the analysis of various sources and their own research, the author formulates concrete recommendations for educational institutions for training qualified specialists demanded by employers. The theoretical principles outlined in the article, supported by regulatory legal documents, a conclusion supported by the results of own experimental research.

**Key words:** graduate, labour market, employment, employer, quality of education, the unemployed, the employment service, competitiveness.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью разрешения противоречия, сложившегося между современным рынком труда, формированием конкурентоспособной социально-востребованной личности и недостаточным уровнем подготовки вузами высокопрофессиональных, компетентных специалистов. Данное противоречие ведет к осложнению взаимоотношений вузовского образования и современного рынка труда, способствует возникновению серьезных проблем в процессе трудоустройства выпускников, не овладевших еще прочными профессиональными умениями и навыками, к безработице, последствия которой особо отрицательно сказываются на жизни и поведении молодых людей.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* В стране создана правовая база по вопросам регулирования труда и занятости молодых граждан, касающихся также выпускников вузов. Эти вопросы отражены и в Конституции РФ, в Трудовом Кодексе РФ и Законе РФ «О занятости населения в РФ». (Федеральный закон от 20 января 1996 № 36 ФЗ «О внесении изменений и дополнений в закон РФ «О занятости населения в РФ с изменениями и дополнениями (Российская газета от 25.07.2002.). В отечественной литературе вопросы регулирования и развития социальных отношений в сфере труда изучали В.П. Аветисян [1], Д.У. Албегова [2], М.И. Бекоева [3], В.Г. Бураева [4], В.С. Елагина [5], С.М. Похлебаев [5], К.Г. Созаев [6], Е.С. Шишкина [1] и др. Ценностные ориентации, мотивация профессиональной деятельности молодежи в изменяющихся социально-экономических условиях рассматривались в трудах Д.У. Албеговой [7], Ю.Ю. Кондратьева, А.В. Петрова, З.М. Сабанов [8], Л.Д. Филиогло [9], В.И. Чупрова, О.Ю. Щербакова [10] и др. Проблемы взаимодействия системы образования и рынка труда анализируются в работах М.И. Бекоевой [11], О.Б. Джатиева [12], Т.В. Комар [13], А.А. Коростелева [13] и др. [14-000]. Теория и практика трудоустройства выпускников высших учебных заведений освещается в трудах Л.А. Гагиевой [21], А.П. Левина [22], З.М. Сабанова [23] и др. [24-31].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* На уровне Северо-Кавказского ФО и РСО-Алания проблемы трудоустройства молодых специалистов рассматриваются в работах Д.У. Албеговой [7], М.И. Бекоевой [3], Гагиевой [21], З.М. Сабанова [8] и др. Однако данные труды освещают отдельные аспекты рассматриваемой темы. Целью же предлагаемой работы является осуществление целостного подхода по изучению проблем и трудностей, с которыми сталкиваются выпускники ву-

зов РСО-Алания и получение социальной информации о факторах и особенностях этого процесса, чтобы предложить конкретные меры и способы по его оптимизации.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Несомненно, в нашей стране, в условиях перехода на рыночные отношения, предприняты важные шаги по созданию эффективной системы содействия трудоустройству выпускников высшей школы. В этом плане важным подспорьем служит разработка вневедомственной программы содействия трудоустройству и адаптации выпускников на рынке труда, основной целью которой является создание системы организаций, осуществляемых комплексное консультационное, информационное и образовательное содействие в трудоустройстве выпускников учреждений высшего образования. О том, что ситуация с молодежной безработицей в РСО-Алания стала поистине одной из острейших в условиях перехода страны к рыночным отношениям, свидетельствуют следующие данные:

Так, в последние два года из всей численности населения региона 704-705 тысяч человек, молодых людей (16-29 лет) насчитывается 160 тысяч человек Из них доля лиц, окончивших функционирующие в республике 12 вузов и 20 учреждений среднего профессионально-технического образования – более 13,5 тысяч дипломированных специалистов, среди которых 10,5 тысячи составляют выпускники вузов. В органы службы занятости в 2015 году из них обратились за содействием в трудоустройстве – 3257 человек.

Сейчас в вузах республики созданы и функционируют центры и отделы по содействию трудоустройства выпускников. Республиканская служба занятости совместно с вузами предпринимает различные меры по сглаживанию остроты проблемы занятости выпускников. Так, молодым людям подбирают работу, в том числе, временного характера, их направляют на стажировки, профессиональное переобучение, оказывают финансовую поддержку в самостоятельной организацию своей трудовой занятости, предоставляют услуги по профессиональной ориентации, психологической поддержке, социальной адаптации. В целом, различные услуги в рамках Государственной программы РСО-Алания «Содействие занятости населения» на 2014-2018 годы получат 17 тысяч молодых людей, в том числе, учащиеся выпускных классов средних общеобразовательных школ, с которыми ведется превентивная работа [6]. Однако, к сожалению, с учетом кризисного состояния нашего общества, сокращения бюджетного финансирования на реализацию мероприятий по содействию занятости выпускников вузов, указанные меры не могут оптимизировать проблему молодежной безработицы, то есть ситуация с занятостью все больше ухудшается.

Как показывают социологические исследования, руководители организаций и учреждений, в особенности те из них, которые связаны с производством, обнаруживают невысокую заинтересованность в трудоустройстве «вчерашних» студентов, которую они объясняют неготовностью выпускников к самостоятельному выполнению с первых дней трудовых обязанностей, обусловленных целым рядом причин. Среди этих причин предприниматели называют: неумение соискателя работы продемонстрировать свои профессиональные качества на собеседовании, недостаточный уровень теоретической и практической подготовки (В.Г. Бураева), наличие завышенной оценки своего личного и профессионального потенциала, нежелание начинать профессиональную карьеру с низших ступеней, завышенные ожидания по уровню заработной платы и т.д. Указанные причины объясняются, *во-первых,* уже существующими недостатками в вузовской подготовке; *во-вторых,* субъективными оценками своего потенциала самими выпускниками [4, с. 31-35]. Соглашаясь с мнением перечисленных выше авторов о наличии противоречия между желаниями и способностями выпускников и притязаниями их на трудоустройство, считаем нелишним отметить факт о существовании на практике и других причин отказа достойным соискателям работы многих работодателей, связанных с их субъективным подходом при подборе кадров, предоставление вакантных мест по клановому, «чиновничьему» принципу, родственным связям, кумовства. Причем работодатели не утруждают себя выявлением талантов, работоспособности и умений выпускников, как говорится «пахать», хотя, быть может, зачисляемые в штат организации кандидаты значительно слабее и не соответствуют предъявляемым к работнику требованиям. Такого рода случаи не единичны, уже имеют распространенный массовый характер. Это подтверждают и данные социологического исследования. Так, при ответе на вопрос «Что, на ваш взгляд, в РСО-Алания играет главную роль при устройстве на работу? – 56% из респондентов указали на знакомства и связи, 25% уверены, что любое рабочее место можно купить, и только 19% считают определяющим фактором при трудоустройстве профессионализм соискателя. Выяснялся и вопрос о доверии и недоверии при поиске работы к службе занятости региона. В анкете был предусмотрен вопрос: «Как вы считаете, реальна ли помощь службы занятости населения РСО-Алания в поиске работы»? В ответ 37% респондентов считают, что служба занятости не поможет найти работу, 25% из опрошенных выбрали другие варианты ответа. Следующий вопрос о том, чье мнение важнее для респондента при поиске работы? – 25% доверяют друзьям, 13% воспользуются помощью родителей, столько же молодых людей собираются обратиться в службу занятости, 19% из них готовы воспользоваться всеми средствами, 18% респондентов выбрали другие варианты [5].

И все же надо признать и справедливость претензий работодателей, которые они предъявляют к профессиональной подготовке молодых специалистов. Несомненно, что в деятельности вузов, к сожалению, имелись и имеются немало проблем и трудностей в процессе обучения и воспитания специалистов. Так, в 2011 году лишь 19% россиян были удовлетворены российским образованием; 38% жителей страны считали, что качество нашего образования неудовлетворительно, 55% выпускников школ идут в вуз, чтобы хорошо учиться, стать, насколько это возможно настоящим профессионалом в избранной сфере, 36% выпускников школ идут в вуз, чтобы найти себе будущую работу, установить контакты с работодателями, 25% хотят в университете научиться самостоятельной жизни, приобрести навыки взрослой жизни [6].

Отмечая данный факт, на семинаре «Трудоустройство выпускников учреждений образования» , прошедшего на базе СОГУ им К.Л Хетагурова, профессор В.В. Кузьменко, в ответ на претензии представителей бизнеса к качеству подготовки вузами молодых специалистов, подчеркнул, что «в процессе обучения в университете даже не самые лучшие студенты поднимаются на принципиально иной уровень интеллектуального развития и они приобщаются не только к профессиональным знаниям, которые помогают им адаптироваться к непростым тенденциям на рынке, но и воспитываться в традициях патриотизма, сбалансированности социальных, межэтнических и межконфессиональных отношений. В этой связи, по мнению В.В. Кузьменко сокращение численности студентов в вузах СКФО нельзя считать приемлемым вариантом разрешения данной социальной проблемы. Нужно лишь стремится к достижению того, чтобы получаемые студентом знания в вузах, носили более практический характер. Для этого необходимо откорректировать содержание основных образовательных программ и учебных планов специальностей и направлений подготовки совместно с представителями бизнес-сообщества с целью внесения корректив в соответствии с компетентностным подходом, которые требуются вы-

пускникам для успешной работы в малом и среднем бизнесе» [8].

Особо остро стоит вопрос о повышении качества образования, а с этой целью и осуществление в образовательном процессе компетентностного подхода в новом Федеральном Государственном стандарте высшего образования (ФГОС ВО 3+), Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12 2012 г. №273-ФЗ) и других нормативно-правовых актах. В соответствии с ними организация образовательного процесса в вузе в значительной степени призвана ориентироваться на индивидуализированное, активное и самостоятельное овладение студентом теорией и практикой знаний. В этой связи следует констатировать, что в последние годы в деятельности коллективов высших учебных заведений в указанном направлении наметились определенные позитивные тенденции. Результатом компетентностно-ориентированного обучения выступает освоение студентами опыта выявления проблем, приобретение навыков их исследования, проектирование, сотрудничество для получения продукта собственной деятельности, оценки его качества и возможностей, применение новых технологий [5, с. 571-575]. Важно отметить, что нынешняя концепция модернизации процесса повышения качества образования в рамках компетентного подхода в вузах нацелено на включение в содержание и организацию обучения, как непосредственных участников образовательного процесса, так и заинтересованных в результатах данного процесса работодателей, родителей обучающихся и других лиц. Отсюда профессиональную подготовку специалиста в условиях рыночных отношений необходимо рассматривать как способность того или иного вуза удовлетворять, с одной стороны, потребности рынка труда в специалистах соответствующей квалификации, с другой – потребности личности-студента в получении конкурентоспособных профессиональных знаний, а также знаний самоорганизации и саморазвития [10].

В соответствии с новой концепцией образования вузы РСО-Алания сосредотачивают свои усилия как на главном показателе своей деятельности – качестве подготовке специалистов, так и на востребованности выпускников на рынке труда, их деловой карьере. Так, в ряде вузовских коллективов – СОГУ им К.Л. Хетагурова, Северо-Кавказского горно-металлургического института, профессиональная ориентация студентов прибрела более активный характер, чем прежде. Эта работа в вузах ведется комплексно: с одной стороны, в соответствии с компетентностным подходом, изменяются методы руководства учебной деятельностью студентов, вводятся новые формы и методы обучения, способствующие приобретению учащимися профессиональных знаний, умений; с другой стороны, активно перестраиваются подходы к организации учебных и производственных практик студентов, деятельности созданных ими центров и служб по содействию трудоустройства выпускников, активизации контактов с профильными организациями, предприятиями, учреждениями, с Государственной службой республики по вопросам трудоустройства выпускников, с кадровыми агентствами.

Многостороннюю деятельность по обучению и воспитания выпускников ведет коллектив Северо-Кавказского Горно-металлургического института. Созданный в вузе Центр содействия по трудоустройству выпускников оказывает помощь молодым специалистам в поиске работы в соответствии со специальностью, отвечающей запросам и индивидуальным требованиям выпускников. Работа эта ведется на основе базы данных выпускников, организации всех видов практик студентов. Сотрудники Центра организуют активное сотрудничество с предприятиями и организациями, государственной службой занятости, поиска свободных вакансий через организацию ярмарок вакансии, семинаров-тренингов, презентаций предприятий и организаций, на которых могут успешно трудоустроиться выпускники вуза. Центром содействия по трудоустройству регулярно размещается на официальном сайте вуза страница, на которой отражены основные направления его деятельности, ведется опрос: «Кадровые предпочтения работодателей и их требования к молодым специалистам». Такой опрос позволяет изучать потребности и предпочтения работодателей на рынке труда, устанавливать контакты и взаимодействие их с вузом в процессе подготовки и трудоустройству специалистов. Работодатели могут размещать на сайте заявки для подбора кадров из выпускников и студентов на временную работу в период практик, а также свои требования к соискателям. В разделе сайта имеется «обратная связь», каждый пользователь может обратиться к сотрудникам Центра в индивидуальном режиме и получить ответ на интересующий вопрос, а заинтересованные в той или иной вакансии могут заполнить анкету и свое резюме на сайте Центра www.job.skgmi.ru. Центр, в целях содействия трудоустройству выпускников, активно использует и социальные сети, участвуя в сообществе «Жизнь СКГМИ», «В контакте», подписчиками которого являются более 400 человек. В социальной сети «Одноклассники» принимает участие более 2500 выпускников вуза. Центр проводит и консультационную работу по вопросам самопрезентации, профориентации и информировании о состоянии рынка труда.

Большое внимание уделяется сотрудниками Центра и разработке учебно-методических пособий с рекомендациями в помощь выпускникам в трудоустройстве, к примеру, о секретах самопрезентации, способах поиска работы по грамотному составлению резюме, о способах поиска работы на практике, на интернет- сайтах.

Пользуются популярностью среди выпускников буклет под названием «На старт. Внимание. Карьера», пособие «Адаптация выпускников к первичному рынку труда», методические рекомендации по стажировке выпускников образовательных учреждений в целях приобретения ими опыта работы, содействия трудоустройству «Чего хотят работодатели», «Какими качествами нужно обладать, чтобы добиться успеха в поиске работы» и др. В итоге по одному из главных показателей качества вузовской работы – по степени коэффициента трудоустройства выпускников, лучший результат по итогам 2013 среди вузов СКФО, согласно рейтингу координационно-аналитического центра Министерства образования и науки РФ, присужден СКГМИ [2].

В 2014 году на основе договоренностей с организациями и предприятиями, 80% выпускников (770 человек) были трудоустроены в структурах стратегических партнеров вуза, 46 человек продолжали обучение в магистратуре и аспирантуре, 87 человек призваны на службу в ряды Вооруженных сил РФ, лишь 21 выпускников (2 %) состоят на учете в Комитете занятости. По результатам мониторинга Министерства образования и науки, (показатели эффективности) из 7 баллов СКГМИ получил в 2014 году 3, а в 2015 году получил 5 баллов, средний балл ЭГЭ по всем специальностям и формам обучения составил в 2014 году 62,19 баллов, а в 2015 году – 51,03 балла.

В условиях внедрения в образовательный процесс вузов компетентного похода, в деле подготовки высококвалифицированных специалистов сегодня, как отмечают ученые и специалисты, ключевую роль играет выбор молодым человеком той или иной профессии, реальная оценка своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, чтобы уже на этом этапе быть ориентированным на рынок труда, при необходимости решать проблемы своего жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов и т.д. [11]. В этой связи, в настоящее время, как подчеркивает руководитель Комитета по трудоустройству и занятости РСО-Алания Л. Каболова, особое значение приобретает проблема взвешенного подхода молодежи при выборе профессии.

Сегодня определяющее влияние на молодого человека, стоящего на пороге выбора профессии оказывают родители, старшие братья, ближайшие родственники, часто не учитывающие ни способности, ни склонности своих детей. В результате, главной целью молодого человека становится не получение знаний, а лишь диплома о высшем образовании, а порой и не одного. При этом пальму первенства здесь держат «юристы» и «экономисты», так как большинство опрашиваемых респондентов полагают, что именно эти специальности позволят им после окончания вуза занять определенное положение в обществе [5].

Однако, как свидетельствуют данные, практика опровергает подобные утверждения, сегодня именно эти «статусные» специальности имеют большинство в списке молодых людей, ищущих работу. В многоэтапном социологическом исследовании, проведенном нами в 2009-20013 годах в коллективах ряда факультетов СОГУ им К.Л. Хетагурова, СКГМИ. Горского аграрного университета была выдвинута гипотеза о том, что в современных условиях большинство из студентов поступают в вузы не по призванию и интересу к специальности, а по мотиву поступить куда-то, чтобы по окончании учебного заведения найти высокооплачиваемую работу и сделать достойную карьеру.

Результаты опроса показали, что выбрали специальности, исходя из интереса к будущей профессии – 49,2% из студентов-гуманитариев и 51,5% из технических факультетов; «желание получить высшее образование независимо от специальности» – 31,7% гуманитариев, 35,3% – из естественно-технических наук. Как видно, из ответов, данными респондентами, процент тех из них, которые избрали профессию ради того, чтобы лишь получить диплом о высшем образовании, достаточно высок – из гуманитариев – 31,7% и из студентов естественно-технических специальностей – 35,3 %. Изучались также намерения старшекурсников по поводу решения проблемы трудоустройства после завершения обучения в вузе. Было выявлено, что лишь 45,5% юношей и около 45% девушек могут трудоустроиться после окончания вуза, 43% юношей надеются трудоустроиться с помощью родителей, родственников и друзей, около 39,5% девушек не представляют себе, как будут трудоустраиваться [6].

Таким образом, в сложной и многоаспектной проблеме трудоустройства выпускников вузов РСО-Алания, исходным фактором выступает слабая осведомленность старшеклассников об избираемых профессиях, незнание ими своих способностей и профессионально значимых качеств. Как это видно из анализа мотивов поступления выпускников в вуз, достаточно высок процент лиц, которые поступили в вуз ради получения диплома, что соответственно обусловливает их пассивность и равнодушие в овладении профессиональными знаниями в ходе учебного процесса в вузе, построении ими своей будущей профессиональной карьеры.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Чтобы оптимизировать данную ситуацию, требуется более активное проведение профориентационной работы среди выпускников средних общеобразовательных школ. Ключевой задачей здесь является предоставление будущим абитуриентам вузов адекватной информации о профессиях, предъявляемых профессией к человеку, возможностей профессионального обучения, с тем, чтобы будущий студент осознал свои профессиональные способности и склонности. Требуются меры по дальнейшему повышению вузами качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями социально-экономических структур и рынка труда. С этой целью следует в образовательном процессе сбалансировать соотношение общетеоретических дисциплин с практическими знаниями, ориентирующими на профессиональную деятельность студентов, значительно больше, чем прежде, уделять внимание в учебном процессе использованию тех методов обучения, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, интеграции учебного процесса с научными исследованиями и практикой. Активно и целенаправленно вести работу по налаживанию связей и контактов вузов с различными организациями и учреждениями, заключение с ними договоров на устройство выпускников на работу, проведение студентами практик и др. Важно скоординировать деятельность вузовских центров по содействию трудоустройства выпускников с работодателями по выработке ими единых требований, предъявляемых к молодым специалистам-соискателям работы рынком труда, представив их в виде структурированной схемы или модели выпускника вуза, с определением приоритетных компетенций, детализировать их содержание, компонентный состав, с тем, чтобы внести в процесс подбора работодателями соискателей – выпускников больше объективности и справедливости.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Аветисян В.П., Шишкина Е.С. Конкурентоспособность выпускника вуза глазами работодателя // Основы экономики, управления, права. Выпуск №3 (15). 2014. С. 3.
2. Албегова Д.У. Реализация контекстного обучения как педагогического условия интеграции различных видов деятельности студентов //News of Science and Education. 2016. Т. 6. С. 54-57.
3. Бекоева М.И. Интеграция европейских образовательных систем как основа развития международного образовательного пространства //Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. №5(64). С. 191-196.
4. Бураева В.Г. Педагогические основы формирования профессиональной мобильности студентов в современных условиях //News of Science and Education. 2016. Т. 6. С. 31-35.
5. Елагина В.С., Похлебаев С.М. Компетентностный подход к организации обучения в педагогическом вузе //Фундаментальные исследования. 2012. №3-3. С. 571-575.
6. Созаев К.Г. Проблема оптимизации самостоятельной работы студента в учебном процессе вуза на основе компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов //Современные научные исследования и инновации. 2016. № 2 (58). С. 920-924.
7. Албегова Д.У. Контекстный подход как основа системного повышения качества высшего образования //Уральский научный вестник. 2016. Т. 5. № -2. С. 56-58.
8. Сабанов З.М. Деятельность специалиста по социальной работе в отделении социальной реабилитации комплексных центров социального обслуживания населения //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 290-292.
9. Филиогло Л.Д. Наука и образование как факторы инновационной активности промышленных предприятий //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 101-105.
10. Щербакова О.Ю. Кадровый потенциал в контексте социально-экономической характеристики региона //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 112-114.
11. Бекоева М.И. Формирование профессиональной мобильности студентов как важная составляющая проблемы трудоустройства выпускников вуза //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 27-30.
12. Джатиев О.Б. Компетентностный подход к формированию педагогической культуры сотрудников автошколы //News of Science and Education. 2016. Т. 6. С. 67-72.
13. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности //

Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.

14. Несмеянова Е.И. Новые реалии рынка труда россии и их влияние на менеджмент компании // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 1 (29). С. 131-136.

15. Щербакова О.Ю. Вопросы взаимодействия потребностей кадрового потенциала региона и спроса рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 207-209.

16. Щербакова О.Ю. Вопросы интерпретации понятия «рынок труда» в контексте современности // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 140-143.

17. Голубкова И.В., Амутнов А.И. Женская безработица на рынке труда Пензенской области // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 16-18.

18. Шумилова О.Н. Мониторинг рынка труда как условие формирования эффективного имиджа вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 153-156.

19. Иванова Т.Н. О структурных элементах социально-трудовой мобильности молодежи на рынке труда // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 15-18.

20. Горбачева Н.Б. Взгляд молодежи на профессиональный выбор и востребованность профессий на рынке труда // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 7-9.

21. Gagieva L. Methodological bases and structural components of pedagogical culture //Nauka i studia. 2015. Т. 10. С. 134-137.

22. Левина А.П. Формирование рынка труда выпускников вузов в условиях моноструктурной экономики: социологический аспект // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 46-49.

23. Сабанов З.М. Профессиональная подготовка и профессиональное образование инвалидов в современном обществе //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 293-296.

24. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное ориентирование современной российской молодежи: структурный анализ // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 11-15.

25. 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.

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

27. Горбачева Н.Б. Изучение молодежи в социологическом аспекте // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 57-60.

28. Леонидова Г.В., Устинова К.А. Образовательный потенциал молодежи как ресурс модернизации // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 172-178.

29. Иванова Т.Н. Формирование социально-трудовой траектории как составной части системы социально-трудовой мобильности молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 57-59.

30. Горбачева Н.Б. Взгляд молодежи на качественные характеристики современного человека // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.

31. Дубровина Л.В. Опыт и проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов для предприятий малого бизнеса в сфере услуг // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 112-115.

УДК 314.6: 364: 323 (075)

# ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ

© 2016

**Эйвазова Туту Рамиз кызы,** докторант кафедры социологии
*Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)*

**Аннотация.** В статье нашли свое отражение субъекты и объекты системы социальной защиты, проблемы некоторых категорий населения, нуждающихся в защите, вопросы труда и занятости, характерные черты социальной работы в современный период, а также вопросы защиты здоровья населения. В статье рассматривается научное содержание термина «социальная безопасность», а также содержание угроз этому виду безопасности, в том числе в будущем, с перечислением конкретных направлений и сфер. Определяются сферы, имеющие в данном вопросе отношение к политической безопасности. Подчеркивается важность создания концепции внутренней и внешней политики в сфере безопасности, важность социальной защиты в рамках национальных интересов. В последней четверти XX века в Азербайджанской Республике был восстановлен суверенитет, для улучшения социального благополучия населения был принят ряд мер по безопасности, в результате чего был создан действенный механизм по повышению уровня жизни населения. Исследование указанной сферы поможет выявить дополнительный потенциал для дальнейшего улучшения положения дел. Социальная безопасность в сфере социальной политики регулируется непосредственно рядом законодательных актов и положений. Рассмотрены также различные точки зрения по концепции социального обеспечения. Меры по социальному обеспечению, проводимые независимым Азербайджаном, открывают новые возможности для развития всех сфер социальной жизни. Обеспечение занятости, сокращение льготных групп населения, обеспечение материальных и духовных потребностей людей с ограниченными возможностями, живущих на социальном обеспечении, является показателем успешной реализации государством основных требований концепции социальной безопасности.

**Ключевые слова.** Социальная защита, социальное обеспечение, социальные услуги, общественное сознание, национальные интересы, национальная безопасность и геополитические условия.

# SOCIAL CARE DEVELOPMENT DYNAMICS IN THE CONTEXT OF POPULATION'S SOCIAL SECURITY

© 2016

**Eyvazova Tutu Ramiz**, doctoral student of the department of sociology
*Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

**Abstract.** The article described the subjects and objects of the social care system, problems of certain categories of the population, who are in need of protection, employment issues, typical characteristics of social work in modern period, and population's health safety issue. The article reviews the scientific meaning of the term "social security", as well as the content of the security threats including the list of specific areas and fields. There are identified areas related to political security. It underlines the importance of development of the internal and external security policy concept and social protection in the national interest. In the last quarter of the XX century Azerbaijan restored its sovereignty, there were taken a number of security measures to improve the social welfare of the population, which resulted in development of the effective mechanism to improve the standard of living. has been created. The study will help identify the scope of additional potential for further improvement of the living standards. Social security in the area of social policy is governed directly by the legislative acts and regulations. Various perspectives on the concept of social security were also reviewed. Social security measures, carried out by independent Azerbaijan open up new opportunities for development in all spheres of social life. Guaranteed employment, reduction of privileged groups of the population, covering the material and cultural needs of people with disabilities is an indicator of the successful implementation of the basic requirements of the state social security concept.

**Keywords**: social protection, social security, social services, social consciousness, national interests, national security and geopolitical conditions.

*Актуальность проблемы.* В последней четверти XX столетия произошли распад СССР и формирование на его основе ряда независимых государств. Конфликты и противоречия, которыми сопровождался этот процесс, показывают, что каждое государство обязано защищать свои национальные интересы и принципы.

Будучи молодым государством, Азербайджанская Республика определила содержание своей внутренней и внешней политики и начала правильно развиваться в заданном направлении. Основным направлением внутренней и внешней политики явились вопросы национальных интересов и национальной безопасности. наряду с восстановлением независимости ключевым вопросом было также восстановление демократических принципов в управлении. Основная задача государства – это обеспечение социально-экономических, физических и духовных потребностей людей на основе этих демократических принципов. Все это связано с проблемой общей безопасности, в которую входит производственная, экономическая, социальная, военная виды безопасности.

Для обеспечения социальной безопасности в государстве проводится соответствующая социальная политика. На основе реализуемой социальной политики обеспечиваются необходимый уровень жизни населения, медицинское обслуживание, жилищные условия, занятость и т.д. реализуются различные программы и проекты. Разрабатываются долгосрочные концепции развития всех основных сфер социальной жизни, осуществляется социальная помощь. Работу в указанном направлении обеспечивают и ученые, которые, на основе различных концепций разрабатывают проблемы национальной безопасности, в том числе социальной.

*Объект и предмет исследования.* Объектом исследования является проблема организации социальной помощи в Азербайджане, как составной части социальной безопасности страны. Предметом исследования является выявление здесь закономерностей и особенностей в современный период социально-экономического развития. Отдельное внимание будет уделено вопросам, связанных с социальным положением некоторых групп населения.

*Цели и задачи исследования.* Мы постараемся рассмотреть вопросы социальной безопасности через призму различных противоречий и проблем, с которыми сталкиваются граждане страны, на основе социологического подхода. Для осуществления данной цели будут рассмотрены основные направления деятельности государства в сферах экономики, политики и социальной жизни, механизм взаимодействия здесь граждан и государства. Определим свое отношение к вопросу того, как принятые меры безопасности способствуют повышению уровня жизни населения, будет проведен анализ в сравнительном с развитыми странами Европы плане.

*Степень разработанности проблемы.* Организация

социальной службы имеет многовековую традицию и после появления государства имеет правовые, социально-экономические, политические и нравственно-духовные аспекты выражения. Все эти проблемы всегда были объектом исследования, и современных исследователей в этом плане можно разделить на несколько групп: внутри страны и за ее пределами. Вопросы демократического развития страны были предметом научного исследования ряда западных исследователей, в том числе Дж.Роемана [1]. С.Липсет видел основным условием обеспечения социальной безопасности в свободе личности, в обеспечении его прав [2].

В исследованиях ряда российских специалистов, в том числе И.М. Лавриненко В.В.Колокова, Е.И. Холостовой, В.И.Левашова и др. рассматриваются вопросы организации социальной службы, социальной безопасности, роль и место социальных ценностей и норм в жизни членов общества, подчеркивается, что организация социальной службы играет большую роль в формировании и реализации социальной безопасности.

В Азербайджане в публикациях Г.Раджабли, А.Пириева, А.Рагимова, Р.Гасанова рассматриваются научно-теоретические аспекты социального обеспечения, особенности социальной политики, ее приоритеты. Помимо этого, объектом внимания многих ученых стали и являются вопросы национального развития и национальной безопасности, местные, региональные и глобальные проблемы, процессы в различных социальных сферах.

*Основное содержание.* Требования обеспечения безопасности личности, общества и государства основаны на необходимости непосредственного общения с международными акторами, вхождение в новую среду безопасности, обеспечения демократических ценностей, гражданского общества и т.д. С этой целью каждое государство обязано формировать свою социальную политику, выдвигая соответствующие программы и концепции. Прежде всего, это означает создание своей концепции национальной безопасности. Эта концепция связана с необходимостью осуществления ряда мер в политической, правовой, экономической и социальной сферах для того, чтобы защитить страну от внешних и внутренних угроз. После распада СССР в содержание термина национальной безопасности были внесены ряд изменений и уточнений. Понятие безопасности сложное и включает в себя взаимоотношения между человеком, обществом и природой.

Социальная безопасность, являясь частью национальной безопасности, является одним из его важнейших направлений. В объект национальной безопасности входит конституционное устройство государства, его суверенитет, целостность территории, а в объект социальной безопасности входит общество, его материальные и духовные ценности, личность, его права и свободы.

В США, одной из развитых стран мира, закон о социальной безопасности был принят в 1952 году. Он был принят в виде конвенции, которая обозначила основные приоритеты относительно социальной безопасности, которые нашли свое отражение также и в декларации Международной Организации Труда.

В нашей стране Закон и национальной безопасности был принят 29 июня 2004 года. 14 декабря 2015 года по распоряжению Президента страны на базе министерства национальной Безопасности была создана Служба Государственной Безопасности Азербайджанской Республики.

Основываясь на Закон о национальной безопасности Азербайджанской Республики, следует отметить, что одним из направлений по обеспечению безопасности индивида является социальная служба.

«Социальная служба» или «Социальная работа» это вид деятельности и учебная дисциплина, смысл которых оказание помощи в среде, в которой действует человек, для всяческого улучшения этой деятельности. Известно, что организация социальной работы была первоначально связана с оказанием помощи сиротам и детям, лишенным родительской опеки, а также инвалидам, проблемным семьям и т.д. впоследствии радиус этой помощи намного расширился, и она стала оказываться всем, кто в ней нуждается, независимо от возраста, пола, социального происхождения, вероисповедания, расы и т.д. [11, с.305].

В Азербайджане сектор социального обслуживания действовал в рамках советской системы социального обслуживания на основании ее собственной принципов. В Советском Союзе система социального обслуживания имела своеобразный характер. В основном усилия социальных служб были направлены на детей, лишенных родительской опеки. В советское время сельские, поселковые, районные советы народных депутатов имели широкие полномочия работать в качестве органов опеки и попечительства, полномочия этих органов распространялись и на контроль над осуществлением родительских прав на детей, все это подтверждало эффективность организации работы в данной сфере.

Кроме того, была обширная сеть детских домов, интернатов, которая была доступна только для детей, лишенных родительской опеки, места предоставлялись материально бедным и с низким уровнем доходов семьям с детьми, а также семьям с детьми, которые не могли обеспечить образование своих детей. Бродяжничество и попрошайничество оценивалось как преступление, поэтому социальная защита этих людей не обеспечивалась, их наказывали и вынуждали заниматься трудовой деятельностью.

Организацию социальной защиты населения в стране необходимо было проверять на регулярной основе о состоянии социального обеспечения и социальной защиты в стране, в соответствии с надлежащими шагами в этой сфере. Социальная защита в стране успешно реализуется. Согласно последним статистическим данным, по состоянию на 1 апреля 2016 года Азербайджанский Государственный фонд социальной защиты населения при Министерстве труда и социальной защиты оценивает число трудовых пенсионеров в стране в 1303252 человек. Из них 536659 мужчин, остальные – женщины. 781576 человек были обеспечены пенсией по старости, по инвалидности – 375884 человек, 145792 из них получают пенсию по случаю потери кормильца. В текущем году были приняты надлежащие меры для усиления социальной защиты пенсионеров.

Граждане, нуждающиеся в социальных услугах, т.е. инвалиды, всегда были приоритетом в попечении государства. Для страны, создавшей гражданское общество, данное положение должно найти свое отражение в законах государства. Люди с ограниченными физическими возможностями входят в такую группу, где их права в целом должны быть отражены в международных конвенциях и государственных законах, принятых о защите инвалидов, а также в осуществляемых мерах.

Законодательством Азербайджана, а также решениями местных органов власти определяются скидки на приемлемых условиях для предприятий, организаций и кооперативов, специализирующихся на производстве технических и других средств для инвалидов.

Глядя сквозь призму успехов социальной защиты населения привлекают внимание также реализация программы адресной социальной помощи и льгот. Так, в первом полугодии 2015 г. уровень инфляции в ряде стран был высоким, однако экономика многих стран, обогащаемая нефтяных доходами, привела к росту государственного бюджета.

Тем не менее, по итогам развития уровень инфляции в Азербайджане в первом полугодии 2015 года был ниже. Президент Азербайджана Ильхам Алиев на заседании Кабинета Министров, посвященного задачам социально-экономического развития страны в первой половине 2015 года, заявил, что «наблюдается низкий уровень инфляции - 3,5%. Традиционно, доходы населения превышают инфляцию и возросли на 6,2 %. Сельское

хозяйство выросло более чем на 7%. Это – самый высокий темп роста в последние годы. Это стало возможным в результате работы, проделанной в стране [17].

Многие положительные изменения произошли в программе адресной социальной помощи. Начиная с 2016 года АСП (адресная социальная помощь) каждый азербайджанский гражданин, который хочет воспользоваться программой, на основании предъявленного списка документов будет в состоянии получить необходимую информацию с официального сайта Министерства труда и социальной защиты [19].

Это должно обеспечить прозрачность и нормальный порядок в обсуждаемой области, чтобы положить конец негативным явлениям, а значит проводить борьбу с коррупцией всерьез. В связи с этим сейчас ситуация в этой области значительно оздоровилась. В итоговом докладе по первой половине 2015 года президент Азербайджана сказал:

«Насколько я знаю, число людей, получающих адресную социальную помощь, упало примерно на 20%. За счет чего? Не потому, что кто-то урезал помощь. Потому, что те, кто не нуждаются в помощи, не делают этого больше. 112 тысяч семей, 490 тысяч человек получают эту помощь и в среднем семья получает около 150 манатов в месяц. Это наша социальная политика и подход.

Создается социальная инфраструктура. Строятся школы и больницы. В настоящее время более 20 школ, 30 медицинских учреждений отремонтированы или находятся в стадии строительства. Так что этот процесс продолжается. Можно сказать, что нам удалось создать важный поворотный момент в этой области. В ближайшие годы мы должны постараться, чтобы ни одна школа не была в плохом состоянии, и чтобы в каждой деревне люди получали регулярную медицинскую помощь. [17]

Комплексные меры, направленные на усиление социальной защиты молодого поколения, исходят из сущности социальной политики государства. Президент Азербайджана Ильхам Алиев на встрече с группой молодежи, которые добились успеха в различных областях, сказал, будут предприняты шаги по решению их проблем. Как известно, Азербайджанский ипотечный фонд, делает последовательные шаги по реализации соответствующих мер, в соответствии с международными стандартами, на основе широкого применения информационных технологий, по осуществлению механизма ипотечного кредитования и выдачи ипотечных кредиты физическим лицам, которые извлекают соответствующую выгоду от уровня сервиса.

Фонд «Электронная система Ипотеки» (EIS) был успешно запущен и применяется вот уже в течение нескольких лет. Участниками финансового рынка - уполномоченными кредитными организациями, страховыми компаниями – все технические процедуры и оценки выполняются в режиме реального времени. «Страховые платежи по ипотечным кредитам осуществляются через «Правительственный платежный шлюз» с 01 марта 2016 года» [18]

Развитие промышленной и экономической мощи Азербайджана, по стратегическим проектам развития, которые отражают гармоничное существование системы нравственных ориентиров в соответствии с требованиями информационного общества, и является основой для трансформации национального самосознания. На сегодняшний день модель экономического развития и управления, линия модернизации, без сомнения, продолжают совершенствоваться и в этом смысле необходимы только постоянные усилия, направленные на развитие демократии в Азербайджане. Но и сейчас можно сказать, что векторы развития Азербайджана полностью оправдали себя в разработанных стратегических планах по управлению страной.

*Выводы.* Динамика социальной службы является одной из актуальных проблем нашего времени. Основное внимание должно быть уделено социальной политике государства, поскольку именно государство, прежде всего, и реализует социальную помощь. Организация социальных услуг анализируется через призму социального обеспечения и социальной безопасности. Здесь важен учет исторического контекста. Социальные проблемы населения, их причины и решение определяются с точки зрения их общественной важности.

И особая забота нужна тем, кто нуждается в социальной помощи, а пожилые люди, люди с ограниченными возможностями должны быть защищены государством. Для удовлетворения необходимых потребностей необходимо создание и модернизация нормативно-правовой базы системы социального обеспечения в Азербайджанской Республике. Не только в Азербайджане, но и во всем мире социальный сектор требует более профессионального и современного подхода.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Roeman J.T. General Theory of Exploitation and Class.Cambridge (Mass).Harvard University Press, 1982
2. Lipset S.M. Some Social Requisites of Democracy: Economic Devolopment and Political Ligitimacy. The American Political Science Reviev, Val 53, No 1 (Mar.,1959), 69-105
3. Алиев И.Г. Выступление на Мюнхенской международной конференции по международной безопасности «Безопасность естественных богатств и изменяющаяся глобальная мощь». // Газета «Азербайджан», 7 февраля 2010-го года (на азербайджанском языке)
4. Гасанов А.М. Концептуальный подход к национальному развитию Азербайджана и политике безопасности // Журнал «Геостратегия», июль 2011-го года, с.3-7
5. Лавриненко И.М. Государственная социальная политика Российской Федерации: опыт и проблемы трансформации (80-е – первая половина 90-х годов XX столетия): Автореф.дис….д-ра ист.наук. М.: 2000
6. Якушев Л.П. Социальная защита: Учебное пособие. М.: 1998
7. Закон Азербайджанской Республики от 5 октября 2005 года «Об адресной социальной помощи».
8. Гасанов А.М. Национальное развитие Азербайджанской Республики и политика безопасности. Баку: Letterpress, 2011. – 440 с. (на азербайджанском языке)
9. Пириев А.М. политическая стратегия и проблема социальной безопасности. Баку: изд. Бакгосуниверситета, 2002. – 534 с. . (на азербайджанском языке)
10. Кахраманов Э.А., Ахмедов Ю.П. Основы социальной работы. (Учебное пособие). Баку: “B-print”, 2014. – 487 с. (на азербайджанском языке)
11. Рагимов. А.А, Гасанов Р.М. Трансформационные процессы и проблема национальной безопасности в Азербайджане. ИНФО, Баку, 2003. – 150 с.
12. Sociology: Windows of society/[compiled by] Lauer R.H and Lauer J.C – 6th ed
13. Taking sides: clashing views on controversial social issues/ selected, edited and with introductions by Kurt Finsterbusch- th ed
14. Нагиев А.Т., Муршудов Р.И. основные направления совершенствования социальной помощи. Баку: Канун, 2002 (на азербайджанском языке)
15. Мехбалыев С.С., Искендеров Р.К. Занятость. Баку: Чашыоглу, 2001. - 80 с. (на азербайджанском языке)
16. Речь Президента Азербайджана Ильхам Алиев на заседании Кабинета Министров, посвященного задачам социально-экономического развития страны в первой половине 2015 года // http://www.president.az/
17. http://www.amf.cbar.az/az/view/more/659/metbuat-xidmetinin-melumati
18. http://www.xezerxeber.com/iqtisadiyyat/88887/unvanli-yardim-alanlara-sad-xeber

# НАШИ АВТОРЫ

**Абдуллаева Саида Аташ кызы**, доктор философии по педагогике, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования
Адрес: Азербайджанский Государственный Педагогический Университет, AZ 1001, Баку, ул. Узеира Гаджибекова, 68
e-mail: pion2691@rambler.ru

**Аймухамбетов Нуржан Нурлыбекович**, аспирант
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14
E-mail:Nurgan031975@mail.ru

**Алексеева Елена Сергеевна**, бакалавр направления «Психолого-педагогическое образование»
Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирясова, 420111, Россия, Республика Татарстан, г.Казань, ул. Московская, 42
E-mail: elena_2011_02@mail.ru

**Алешугина Елена Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 603950, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ильинская, д.65
E-mail: elenaaleshugina@mail.ru

**Аникина Оксана Владимировна**, кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная математика и информатика»
Адрес: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет», 445667, РФ, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, д.14.
E-mail: blue-waterfall@yandex.ru

**Антонова Ирина Геннадьевна**, аспирант кафедры «Общей и социальной психологии»
Адрес: Ярославский Государственный Педагогический Университет им К.Д. Ушинского, 150000, г. Ярославль (Ярославская обл.), ул. Республиканская, д. 108
E-mail: ira051170@yandex.ru

**Ануфриева Ирина Юрьевна,** кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики, социологии труда и управления персоналом
Адрес: Алтайский государственный университет, 656049, Россия, Барнаул, проспект Ленина, 61
E-mail: anufrieva_irina@mail.ru

**Архипова Ирина Владимировна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Самара, улица М. Горького, 65/67
E-mail: arhipova0811@yandex.ru

**Аскерова Егяна Бахыш кызы**, диссертант кафедры психологии
Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ 1001, Баку, ул. Узеира Гаджибекова, 68
E-mail: y.askerova@mail.ru

**Афанасьев Владимир Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор общеинститутской кафедры «Теории и истории педагогики»
Адрес: Московский городской педагогический университет, 129226, Россия, Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д.4.
E-mail: vvafv@yandex.ru

**Балашова Валентина Федоровна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Адаптивная физическая культура»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14
E-mail: balashova.valent@mail.ru

**Безденежных Наталия Николаевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Английский язык для гуманитарных специальностей»
Адрес: Нижегородский государственный университет, 603022, Россия, Нижний Новгород, проспект Гагарина, дом 23
E-mail: ms.natalya1444@mail.ru

**Белевич Наталия Александровна**, кандидат психологических наук, преподаватель, доцент кафедры управления персоналом и психологии, факультет социальных технологий
Адрес: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Северо-Западный институт управления РАНХиГС), 199178, Россия, Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., д.57/43
E-mail: n-2012@mail.ru

**Бендас Татьяна Владимировна** , доктор психологических наук, профессор кафедры **«**Социальная психология**»**
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460000 Россия , Оренбург, пр.Победы 13
E-mail:bendas@yandex.ru

**Богданова Вера Александровна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления физической культуры и спортом
Адрес: Тюменский государственный университет, 625003, Россия, Тюмень, ул. Семакова, д. 10
E-mail: vabogdanova-65@mail.ru

**Борисова Светлана Петровна,** соискатель, старший преподаватель
Адрес: Кубанский Государственный Университет, 350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
E-mail: childakademy@mail.ru

**Букушева Алия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Геометрия»
Адрес: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 410012, Россия, г. Саратов, улица Астраханская, 83
E-mail: bukusheva@list.ru

**Бусыгина Алла Львовна,** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Самара, улица М. Горького, 65/67
E-mail: busygina@pgsga.ru

**Бухалова Наталья Александровна**, кандидат социологических наук, доцент, зав. кафедрой «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Нижегородская область, Княгинино, улица Октябрьская 22а
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

**Ванюхина Надежда Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»
Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирясова, 420111, Россия, Республика Татарстан, г.Казань, ул. Московская, 42
E-mail: vanyuhina@ieml.ru

**Васильева Елена Михайловна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии и коррекционного образования»
Адрес: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского, 398020 Липецк, ул. Ленина, 42.
E-mail: uspeh56@mail.ru

**Васильева Марина Алексеевна**, ученый секретарь
Адрес: Московский институт открытого образования, 125167, Россия, Москва, Аэропорт, Авиационный пер., 6.
E-mail: VasiljevaMA@mioo.ru

**Вишняков Александр Иванович**, доктор биологических наук, заведующий кафедрой «Социальной психологии»
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, Россия, Оренбург, пр. Победы, 13
E-mail: ferupin@mail.ru

**Гаджимусилов Гаджиахмед Магомедович,** методист кафедры «Педагогика и психология образования»
**Адрес:** Дагестанский институт развития образования, 367027, Россия, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Генерала Магомедтагирова (Казбекова), 159
E-mail: gahmed1@mail.ru

**Гапонов Андрей Иванович,** кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Бизнес-информатики и математического моделирования»
Адрес: Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского, 295015, Россия, Симферополь, улица Севастопольская, 21/4
E-mail: bal8996@mail.ru

**Гордиенко Татьяна Петровна,** доктор педагогических наук, профессор, директор Центра Дополнительного профессионального образования
Адрес: Крымский инженерно-педагогический университет, 295015, Россия, Симферополь, переулок Учебный, 8
E-mail: tatgordienko@gmail.com

**Гусев Алексей Николаевич**, доцент кафедры «Физическая культура».
Адресс: «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», Княгинино (Россия), 606340, ул. Октябрьская 22
E-mail: KafedraFK@yandex.ru

**Гусова Альбина Дударбековна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина,46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Гущина Оксана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная математика и информатика»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, РФ, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, д.14.
E-mail: g_o_m@tltsu.ru

**Дичинская Людмила Евгеньевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, Самара, улица М. Горького, 65/67
E-mail: lyudmiladi@yahoo.com

**Добрин Александр Викторович,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и педагогическая психология»
Адрес: Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, 399770, Россия, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28
E-mail: doktor-alexander@mail.ru

**Дюдякова Светлана Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иноязычная профессиональная коммуникация»
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, дом 1
E-mail: teremok-nn@mail.ru

**Евтин Андрей Борисович**, доцент кафедры «Физическая культура».
Адресс: «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», Княгинино (Россия), 606340, ул. Октябрьская 22
E-mail: KafedraFK@yandex.ru

**Еник Оксана Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Адрес: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет», 445667, РФ, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, д.14.
E-mail: oxa222@mail.ru

**Ефремкина Ирина Николаевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11
E-mail: eamdom@yandex.ru

**Зайцева Ольга Юрьевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, педагогический институт, 664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6
E-mail: yasy_za@mail.ru

**Зайцева Светлана Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Языкознание и иностранные языки»
Адрес: Российский государственный университет правосудия, приволжский филиал, 603115, Россия,
Нижний Новгород, проспект Гагарина, дом 17 а
E-mail: zaitsevass@rambler.ru

**Зверева Светлана Викторовна,** доктор психологических наук, старший научный сотрудник кафедры «Общей и социальной психологии»
Адрес: Военно-морская орденов Ленина, Октябрьской Революции и Ушакова академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова, 197045, г. Санкт-Петербург, Ушаковская наб. д. 17/1
E-mail: s.v.zvereva@bk.ru

**Ильичева Вера Николаевна**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной анатомии человека
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Карымова Оксана Сергеевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная психология»
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13
e-mail: kasana83@yandex.ru

**Кварацхелия Анна Гуладиевна**, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры нормальной анатомии человека
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Киндеркнехт Анна Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода
Адрес: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 614000, Россия, г. Пермь, Комсомольский пр., 29
E-mail: a_kinderknecht@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

**Коваль Наталья Николаевна,** методист
Адрес: Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, 83001, ДНР, Донецк, ул. Артема, 129а
E-mail: koval_n@hotmail.com

**Конюченко Анжелика Вадимовна,** специалист по учебной и методической работе, Институт дополнительного образования
Адрес: Югорский государственный университет, 628012, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16
E-mail: licusya@mail.ru

**Кормушина Наталья Геннадьевна**, кандидат психологически наук, доцент кафедры специальной психологии
Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет, 460014, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19
E-mail: ngkormushina@rambler.ru

**Костина Наталья Викторовна**, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник
лаборатории «Моделирования и управления экосистемами»
Адрес: Институт экологии Волжского бассейна РАН, 445003, Россия, Тольятти, улица Комзина 10
E-mail knva2009@yandex.ru

**Костылев Денис Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», 606340, Нижегородская область, город Княгинино, улица Октябрьская, д.22-А.
E-mail: d.s.kostylev@gmail.com

**Кудинова Галина Эдуардовна**, кандидат экономических наук, заведующий группы «Экономика природопользования»
Адрес: Институт экологии Волжского бассейна РАН, 445003, Россия, Тольятти, улица Комзина 10
E-mail: gkudinova@yandex.ru

**Кузмичева Мария Владимировна,** докторант кафедры рисунка, кандидат искусствоведения, доцент кафедры живописи
Адрес: Российский Государственный Педагогический Университет имени А. И. Герцена,191186,Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки д. 48
E-mail:kmaria2212@yandex.ru

**Куницына Светлана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Воспитательных систем»
Адрес: Академия социального управления, 129281, Россия, Москва, Староватутинский пр., 8.
E-mail: svetlana28061979@mail.ru

**Кутепова Любовь Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603002, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: lubovkutepova@mail.ru

**Ларина Альмира Тимербаевна,** аспирант
Адрес: «Московский городской педагогический университет», 129226, Россия, Москва, ул.2-ой Сельскохозяйственный пр., 4
E-mail: Coach.larina@gmail.com

**Лейсле Татьяна Викторовна,** кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента
Адрес: Алтайский государственный университет, 656049, Россия, Барнаул, проспект Ленина, 61
E-mail: tradiskancia@mail.ru

**Лепешкина Анна Борисовна**, аспирант кафедры «Психолого-педагогического образования»
Адрес: Томский государственный педагогический университет, 634041, Россия, г. Томск, пр. Комсомольский, д. 75
E-mail: lepeshkina.anna@mail.ru

**Лескова Инна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, соискатель докторской степени кафедры педагогики
Адрес: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 400131, Россия, Волгоград, пр. Ленина, 27
E-mail: innaleskova@yandex.ru

**Лизунов Павел Владимирович,** аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, директор «Усть-Катавский индустриально-технологический техникум»
Адрес: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 454084, г. Челябинск, Россия, ул. пр. Ленина, 69
E-mail: lizunov_paviel@mail.ru

**Лопатина Любовь Александровна**, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Лошкарева Дарья Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 603950, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ильинская, д.65
E-mail: elenaaleshugina@mail.ru

**Лукина Тамара Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет, 678013, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58
E-mail: tamara11@mail.ru

**Макарова Любовь Ивановна,** соискатель кафедры педагогики факультета психологии, учитель начальных классов МОУ «Лицей г. Вольска Саратовской области»
Адрес: Саратовский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского, 412900, Саратовская область, г. Вольск, ул. Народная, д. 174
E-mail: lubashavanusha@yandex.ru

**Механтьева Людмила Евгеньевна**, доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: sklyarovat@yandex.ru

**Миронов Андрей Валерьевич,** кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Адрес: Югорский государственный университет, 628012, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16
E-mail: milan109@yandex.ru

**Моторная Светлана Евгеньевна,** доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии и педагогики
Адрес: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 299053, Россия, Севастополь, ул. Университетская, 33.
E-mail: motornaya@ukr.net

**Насонов Владимир Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления физической культуры и спортом
Адрес: Тюменский государственный университет, 625003, Россия, Тюмень, ул. Семакова, д. 10
E-mail: vladimir-nasonov00@rambler.ru

**Насонова Наталья Александровна**, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры нормальной анатомии человека
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Никишина Ольга Александровна**, магистрант
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603002, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
E-mail: nikishina.oa@gmail.com

**Овсянникова Ольга Сергеевна**, аспирант
Адрес: Югорский государственный университет 628012, Россия, Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 16
E-mail: d573l@mail.ru

**Одарич Ирина Николаевна,** аспирант
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
E-mail: odarich28@gmail.com

**Остапенко Галина Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент
Адрес: Воронежский филиал Московского гуманитарного экономического института, 394049, Россия, Воронеж, Московский проспект, 26
Тел.: 8 (920) 430 91 27
E-mail: ostapenko.galina@yandex.ru

**Парамонов Иван Федорович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теологии
Адрес: Негосударственное частное учреждение - образовательная организация высшего образования «Миссионерский институт», 620023 Россия Екатеринбург, улица Карла Маркса, дом 12
E-mail: ann-21323@ya.ru

**Парфенов Иван Янславович,** магистрант
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет, 678013, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58
E-mail: vanya_parf1992@mail.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, Екатеринбург, 620002, Россия, пр. Мира, 19, офис Ф-212
E-mail: eduardp@mail.ru

**Петрова Анна Викторовна**, ассистент кафедры психиатрии с наркологией
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: sklyarovat@yandex.ru

**Петрова Марина Александровна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии и педагогики начального образования»
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, Россия, Иркутск, улица Карла Маркса, 1
E-mail: mpetrova2007@rambler.ru

**Платонова Раиса Ивановна,** доктор педагогических наук, доцент, профессор
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет, 678013, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

**Погодаева Маргарита Викторовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры географии и безопасности жизнедеятельности
Адрес: Иркутский государственный университет, 664003, Россия, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1.
E-mail: margopog@rambler.ru

**Полевая Наталия Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21
E-mail: natabra85@list.ru

**Прохорова Мария Петровна,** кандидат педагогических наук, доцент,, доцент кафедры инновационных технологий менеджмента
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603950, Россия, Н. Новгород, улица Ульянова, 1
E-mail: masha.proh@mail.ru

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67
E-mail: Remezowa@mail.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

**Розенберг Анастасия Геннадьевна**, кандидат биологических наук, младший научный сотрудник группы «Экономика природопользования»
Адрес: Институт экологии Волжского бассейна РАН, 445003, Россия, Тольятти, улица Комзина 10
E-mail: chicadivina@yandex.ru

**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

**Савченков Алексей Викторович,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик
Адрес: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 454084, г. Челябинск, Россия, ул. пр. Ленина, 69
E-mail: alex2107@mail.ru

**Сайфутдиярова Елена Фаварисовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальной педагогики и социальной работы»
Адрес: Башкирский государственный университет (Бирский филиал), 452453, Россия, Республика Башкортостан, Бирск ул. Интернациональная, 10
E-mail: saifi@inbox.ru

**Сапронов Геннадий Иванович**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: sklyarovat@yandex.ru

**Сапух Татьяна Викторовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английской филологии и методики преподавания английского языка»
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, город Оренбург, проспект Победы, 13
E-mail: tatsap@mail.ru

**Сарбаева Ирина Юрьевна,** аспирант кафедры социологии социальной сферы и демографии
Адрес: ФГАОУВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (Самарский университет), 443086, Россия, Самарская область, г. Самара, Московское шоссе, д. 34.
E-mail: roxsanna@mail.ru

**Седых Екатерина Павловна,** кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами
Адрес: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 603950, Россия, Н. Новгород, улица Ульянова, 1
E-mail kettt@list.ru

**Серафимович Ирина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин
Адрес: Ярославский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова, 150023, Россия, г. Ярославль, ул. Большие Полянки, 3.
E-mail: iserafimovich@yandex.ru

**Серых Лариса Викторовна,** кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дошкольное и начальное образование»
Адрес: Белгородский институт развития образования, 308007 Россия, Белгород, улица Студенческая, 14.
E-mail: serykh-l@beliro.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

**Сизова Яна Николаевна,** аспирант Челябинского государственного университета
Адрес: Челябинский государственный университет, 454136, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129
E-mail: sizova159@yandex.ru

**Ситникова Виктория Владимировна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21
E-mail: vikatk@mail.ru

**Склярова Татьяна Петровна**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: sklyarovat@yandex.ru

**Смирнова Оксана Юрьевна**, ассистент кафедры «Бизнес-информатики и математического моделирования»
Адрес: ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского» Институт экономики и управления, 295015, Россия, Симферополь, улица Севастопольская, 21/4
E-mail: smirnovaqueen@gmail.com

**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

**Созаев Константин Губадиевич,** кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова,362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина,46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Соколов Дмитрий Александрович**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной анатомии человека
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Староверова Марина Семеновна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры «Клиническая и специальная психология»
Адрес: Московский городской педагогический университет, 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4
E-mail: Staroverova.marina@gmail.com

**Старостина Марина Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальная педагогика и специальная психология»
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67
E-mail: mestarostina72@gmail.com

**Степина Наталья Валериевна,** преподаватель хоровых дисциплин, руководитель хора девушек «Вдохновение»
Адрес: ГБПОУ СО «Тольяттинский музыкальный колледж имени Р.К.Щедрина», 445021, Россия, Тольятти, бульвар Ленина, 7
E-mail: step-natali@mail.ru

**Султанова Татьяна Анатольевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, Россия, г. Оренбург, пр. Победы, д. 13
E-mail: sulttatyana@yandex.ru

**Тахохов Борис Александрович,** доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университета имени К.Л.Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46
E-mail: borisbit@mail.ru

**Трифонова Елена Александровна**, старший преподаватель кафедры **«**Социальная психология**»**,
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460000 Россия , Оренбург, пр.Победы 13
E-mail:elenat56rus@yandex.ru

**Троян Евгений Иванович,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел
Адрес: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 625049, Россия, Тюмень, ул. Амурская, д. 75
E-mail: troyan_evgenii@mail.ru

**Фатихова Лидия Фаварисовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогики»
Адрес: Башкирский государственный университет, 450076, Россия, Республика Башкортостан, Уфа, ул. Заки Валиди, 32
E-mail: lidiajune@mail.ru

**Федина Нина Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент, и.о. ректора
Адрес: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского, 398020 Липецк, ул. Ленина, 42.
E-mail: rector@lspu.lipetsk.ru

**Федорова Татьяна Викторовна,** старший преподаватель кафедры «Начальное образование»
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443090, Россия, Самара, улица Блюхера, 25
E-mail: tatiana.fedorova2013@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

**Фещенко Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики обучения физике
Адрес: Московский институт открытого образования, 125167, Россия, Москва, Аэропорт, Авиационный пер., 6.
E-mail: feshchenkots@mioo.ru

**Филимонова Ольга Сергеевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин
Адрес: Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского, 214027, Россия, Смоленск, улица Котовского, 2
E-mail: filiperspektiva@mail.ru

**Фирсова Тамара Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Самара, улица М. Горького, 65/67
E-mail: cdn-detki@mail.ru

**Фомин Максим Сергеевич**, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры «Базовой подготовки»
Адрес: Новосибирский государственный университет экономики и управления, 630099, Россия, Новосибирск, улица Каменская, 56
E-mail: fomax@ngs.ru

**Фролова Марина Ивановна,** кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики профессионального образования Педагогического факультета
Адрес: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 369200, Россия , Карачаево-Черкесская Республика, Карачаевск, ул. Ленина, д. 29
E-mail: mi.frolova@yandex.ru

**Хлыбова Марина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Адрес: Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова, 614000, Россия, г. Пермь, ул. Петропавловская, 23
E-mail: busch_m@mail.ru

**Хохленкова Людмила Анатольевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445677, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
E-Mail: lyuda-khokhlenkova@yandex.ru

**Цаликова Ася Александровна,** студентка лечебного факультета
Адрес: Северо-Осетинская государственная медицинская академия, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Пушкинская, 40.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Целуйкина Татьяна Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической психологии и психологии государственной службы
Адрес: Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 410012, Россия, Саратов, ул. Московская, 164
E-mail: tthel@mail.ru

**Циринг Диана Александровна,** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
Адрес: Челябинский государственный университет, 454136, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129
E-mail: L-di@yandex.ru

**Шевченко Александр Алексеевич**, кандидат философских наук, врач-патологоанатом
Адрес: Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко, 394036, Россия, Воронеж, ул. Студенческая, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Шеметова Анна Анатольевна,** старший преподаватель кафедры географии и безопасности жизнедеятельности
Адрес: Иркутский государственный университет, 664003, Россия, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1.
E-mail: aashemet70@mail.ru

**Ширекина Елена Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
**Адрес:** Дагестанский государственный педагогический университет, 367003, Россия, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57
E-mail:anisimova.lina@bk.ru

**Шкурко Наталья Сергеевна**, кандидат философских наук, доцент
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет, 678013, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58
E-mail: shkurco@mail.ru

**Шумилова Ольга Николаевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, u.Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
E-mail: Shumilova59@yandex.ru

**Эйвазова Туту Рамиз кызы,** докторант кафедры социологии
Адрес: Бакинский государственный университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23
E-mail: esmer-eli.4@mail.ru

**Якиманская Ирина Сергеевна,** кандидат психологических наук, доцент, генеральный директор.
Адрес: АНО ДПО «Институт консультирования и тренинга «Статус», 460026, Россия, г. Оренбург, ул. Володарского, д. 39

**Ярыгина Неля Анатольевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-95-27
E-mail: yar13@rambler.ru

**Ястреб Ольга Викторовна,** соискатель кафедры психологии и социальной работы, консультант
Адрес: Балтийский Федеральный Университет имени Иммануила Канта, 236016, Россия, Калининград, улица А. Невского, 14.
E-mail: aholga@mail.ru

# OUR AUTHORS

**Abdullayeva Saida Atash kyzy,** PhD on pedagogy, associate professor of pedagogy and methodology of preschool education
Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ 1001, Baku, Apt. Uz. Hadjibeyli 68
Email: pion2691@rambler.ru

**Afanasyev Vladimir Vasilevich**, doctor of pedagogical sciences, professor JINR department of "Theory and history of pedagogy"
Location: Moscow City Pedagogical University, 129226, Russia, Moscow, 2nd passage Farm, 4.
E-mail: vvafv@yandex.ru

**Alekseeva Elena Sergeevna,** bachelor "Psychology and Pedagogy"
Address: Kazan Innovative University named after V.G.Timiryasov (IEML), 420111, Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, st. Moskovskaya, 42
E-mail: elena_2011_02@mail.ru

**Aleshugina Elena Anatolievna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor
Address:Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod Il'inskaya st., 65.
E-mail: elenaaleshugina@mail.ru

**Anikina Oksana Vladimirovna,** candidate of technical sciences, associate professor of «Applied Mathematics and Computer Science»
Address: Federal Government budgetary institution of higher education «Togliatti State University», 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya street, 14.
E-mail: blue-waterfall@yandex.ru

**Antonova Irina Gennad'evna,** postgraduate student of the chair of «General and Social Psychology»
Address: Yaroslavl pedagogical University. K. D. Ushinsky, 150000, g. Yaroslavl (Yaroslavl region), street Republican, d. 108
E-mail: ira051170@yandex.ru

**Anufrieva Irina Yuryevna,** candidate of economical science, associate professor of the chair of economy, sociology of labor and human resource management
Address: Altai State University, 656049, Russia, Barnaul, Lenin st., 61
E-mail: anufrieva_irina@mail.ru

**Arkhipova Irina Vladimirovna,** candidate of psychological science, associate professor of the chair «pedagogy and psychology»
Address: Samara State Socio-Pedagogical University, 443099, Samara, street M. Gorkogo, 65/67
E-mail: arhipova0811@yandex.ru

**Askerova Yegana Bakhysh kyzy**, the Department of Psychology
Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ 1001, Baku, Apt. Uz. Hadjibeyli 68
Email: y.askerova@mail.ru

**AymukhambetovNurganNurlibekovic,** post-graduate studentof Adaptive Physical Culture department
Address: Toliatti State University, 445020, Russia, Toliatti, street Belorusskay, 14
E-mail:Nurgan031975@mail.ru

**Balashova Valentina Fedorovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of Adaptive Physical Culture department
Address: Toliatti State University, 445020, Russia, Toliatti, street Belorusskay, 14
E-mail: balashova.valent@mail.ru

**Belevich Natalia Alexandrovna**, candidate of psychological Sciences, lecturer, associate Professor of management and psychology, faculty of social technologies
Adress: The Russian Presidential Academy Of National Economy And Public Administration (The North-West Institute of Management), 199178, Russia, St. Petersburg, Middle prospect V. O., d. 57/43

**Bendas Tatyana Vladimirovna**, doctor of psychological sciences, professor of the chair " Social psycholog y"
Address: Orenburg State University, Orenburg 460000, Russia , street Pobedy 13
E-mail:bendas@yandex.ru

**Bezdenezhnykh Natalia Nikolaevna**, candidate of psychological sciences, associate professor of the department of «English language for humanitarian specialties»
Address: State University of Nizhny Novgorod, 603022, Russia, Nizhniy Novgorod, Gagarin Avenue , 23
E-mail: ms.natalya1444@mail.ru

**Bogdanova Vera Alexandrovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of management the physical culture and sports
Adress: Tyumen State University, 625003, Russia, Tyumen, Semakova street, 10
E-mail: vabogdanova-65@mail.ru

**Borisova Svetlana Petrovna,** applicant, assistant professor
Address: Kuban State University, 350040, Russia, Krasnodar, Stavropolskaya st., 149
E-mail: childakademy@mail.ru

**Buhalova NataliyaAleksandrovna**, the candidate of sociological sciences, the manager of the chair «Humanities»
Address: Nizhniy Novgorod state engineering-economic university, 606340, Russia, Nizhniy Novgorod area, Knyaginino, Oktyabrskaya Street 22a
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

**Bukusheva Aliya Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Geometry»
Address: Saratov National Research State University by N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia)
E-mail: bukusheva@list.ru

**Busygina Alla Lvovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair «pedagogy and psychology»
Address: Samara State Socio-Pedagogical University, 443099, Samara, street M. Gorkogo, 65/67
E-mail: busygina@pgsga.ru

**Dichinskaya Lyudmila Yevgenyevna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign languages
Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, M. Gorgy St., 65/67
E-mail: lyudmiladi@yahoo.com

**Dobrin Alexander Viktorovich**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychophysiology and educational psychology»
Address: Yelets State University named I.A. Bunin, 399770, Russia, Lipetsk region, Yelets, Communarof st., 28
E-mail: doktor-alexander@mail.ru

**Dudyakova Svetlana Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Foreign language professional communication»
Address: Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, 603005, Russia, Nizhniy Novgorod, Ulyanov str., 1
E-mail: teremok-nn@mail.ru

**Enik Oksana Alekseevna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of « Pre-school Pedagogics and psychology»
Address: Federal Government budgetary institution of higher education «Togliatti State University», 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya street, 14.
E-mail: oxa222@mail.ru

**Evtin Andrey Borisovich**, the associate professor of the chair "Physical culture"
Address: «Nizhniy Novgorod state engineering-economic university», Knyaginino (Russia), 606340, Russia, Nizhniy Novgorod area, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22.
E-mail: KafedraFK@yandex.ru

**Eyvazova Tutu Ramiz**, doctoral student of the department of sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23
E-mail: esmer-eli.4@mail.ru

**Fatikhova Lydiya Favarisovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy»
Address: Bashkir State University, 450076, Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
E-mail: lidiajune@mail.ru

**Fedina Nina Vladimirovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, acting rector
Address: Lipetsk state pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky, 398020, Lipetsk, Lenin St., 42.
E-mail: rector@lspu.lipetsk.ru

**Fedorova Tatiana Viktorovna,** an assistant professor of the chair «Primary education»
Address: Samara State Social and Pedagogical University, 443090, Russia, Samara, Blucher Street, 25
E-mail: tatiana.fedorova2013@yandex.ru

**Fedosova Irina Valeryanovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the social pedagogy and psychology department
Adress: Irkutsk State University, 664003, Russia, Irkutsk, Karl Marx street, 1
E-mail: Fedos-ir@yandex.ru

**Feshenko Tatiana Sergeevna,** doctor of pedagogical sciences, associate professor
professor of the chair methods of teaching physics
Location: Moscow Institute of Open Education, 125167, Russia, Moscow, Airport, Aviation lane., 6.
E-mail: feshchenkots@mioo.ru

**Filimonova Olga Sergeevna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair natural sciences
Address: Military air defense the Armed Forces Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky 214027, Russia, Smolensk, street Kotovskogo, 2
E-mail: filiperspektiva@mail.ru

**Fomin Maxim Sergeevich**, candidate of pedagogical sciences, the lecturer of the chair «Basic training»
Address: Novosibirsk State University of Economics & Management, 630099, Russia, Novosibirsk, Kamenskaya st., 56
E-mail: fomax@ngs.ru

**Frolova Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, doctoral student of theory and methods of professional education of Pedagogical faculty
Address: Karachay-Circassian state University named after U. D. Aliev, Russia, Karachay-Cherkess Republic, Karachaevsk, Lenin str., 29
E-mail: mi.frolova@yandex.ru

**Gadzhimusilov Gadzhiakhmed Magomedovich,** Methodist of the Department of Educational Pedagogy and Psychology
Address: Dagestan Institute of Education Development, 367027, Russia, Republic of Dagestan, Makhachkala, General Magomedtagirov (Kazbekov) Str., 159
E-mail: gahmed1@mail.ru

**Gaponov Andrey Ivanovich**, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of the chair «Business-Informatics and mathematical modelling», Federal State Autonomous educational institution
Address: Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky, 295015, Russia, Simferopol, Sevastopol street, 21/4
E-mail: bal8996@mail.ru

**Gordienko Tatyana Petrovna**, doctor of pedagogical sciences, professor, the Director of the Center of Additional Professional Education
Address: Crimean Engineering and Pedagogical University, 295015, Russia, Simferopol, Lane Training, 8
E-mail: tatgordienko@gmail.com

**Gusev Aleksey Nikolaevich**, the associate professor of the chair "Physical culture"
Address: «Nizhniy Novgorod state engineering-economic university», Knyaginino (Russia), 606340, Russia, Nizhniy Novgorod area, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22 .
E-mail: KafedraFK@yandex.ru

**Gusova Albina Dudarbekovna**, candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology faculty of pedagogy and psychology
Address: North Ossetian State University after K.L. Khetagurov, 362025, Russia ,Vladikavkaz, Vatutin st,46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Gyshchina Oksana Mihailovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Applied Mathematics and Computer Science»
Address: Federal Government budgetary institution of higher education «Togliatti State University», 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya street, 14.
E-mail: g_o_m@tltsu.ru

**Il'icheva Vera Nikolaevna**, candidate of medical sciences, associate professor of the department of human anatomy
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, street Studencheskaya, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Karymova Oksana Sergeyevna**, candidate of psychological sciences, associate professor of «Social psychology»
Address: Orenburg state university, 460018, Russia, Orenburg, Pobedy Avenue, 13
e-mail: kasana83@yandex.ru

**Khlybova Marina Anatolyevna** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages
Address: Perm State Agricultural Academy named after Academician D.N. Pryanishnikov, 61400, Russia, Perm, Petropavlovskaya st., 23
E-mail: busch_m@mail.ru

**Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor «The theory and practice of translation»
Address: Togliatti State University, 445677, Russia, Togliatti, Belorusskaya st, 14
E-mail: lyuda-khokhlenkova@yandex.ru

**Kinderknekht Anna Sergeevna,** candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the department of foreign languages, linguistics and translation
Address: Perm National Research Polytechnic University, 61400, Russia, Perm, Komsomolsky Av., 29
E-mail: a_kinderknecht@mail.ru

**Konyuchenko Anzhelika Vadimovna,** assistant for academic affairs, Institute of Supplementary Education
Address: Yugra State University, 628012, Russia, Khanty-Mansiysk, street Chekhova, 16
E-mail: licusya@mail.ru

**Kormushina Natalia Gennadievna,** candidate of psychological science, Associate Professor, Department of special psychology.
Address: Orenburg state pedagogical University, 460014, Russia, Orenburg, street Sovetskaya, 19
E-mail: ngkormushina@rambler.ru

**Kostina Natalia Viktorovna,** candidate of biological sciences, senior researcher in the laboratory "Modeling and Management of Ecosystems"
Address: Institute of Ecology of the Volga River Basin RAS, 445003, Russia, Togliatti, Komzina st. 10
E-mail knva2009@yandex.ru

**Kostylev Denis Sergeevitch**, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Address: Nizhny Novgorod Engineering and Economic University, 606340, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, street October, d.22a.
E-mail: d.s.kostylev@gmail.com

**Koval Natalia Nikolaevna**, methodist
Address: Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Donetsk (DPR), 83001, DPR, Donetsk, st. Artem, 129a
E-mail: koval_n@hotmail.com

**Kovaleva Natalia Borisovna,** candidate of psychological Sciences, associate professor of the chair «Psychological anthropology»
Address: Moscow state pedagogical University, 119571, Russia, Moscow, PR-t Vernadskogo, 88
E-mail: nkovaig@mail.ru

**Kudinova Galina Eduardovna**, candidate of economical sciences, Head of the Group of "Environmental Economics"
Address: Institute of Ecology of the Volga River Basin RAS, 445003, Russia, Togliatti, Komzina st. 10
E-mail: gkudinova@yandex.ru

**Kunitsyna Svetlana Mihajlovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of "Educational systems"
Address: Social Management Academy, 129281, Russia, Moscow, Starovatutinsky etc., 8..
E-mail: svetlana28061979@mail.ru

**Kutepova lyubov 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

**Kuzmicheva Maria Vladimirovna**, doctoral student in the drawing, Ph.D., Associate Professor of the Department of Painting
Address: Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg,191186,Russia,St. Petersburg, nab. Moika River. 48
E-mail:kmaria2212@yandex.ru

**Kvaratskheliya Anna Guladievna**, candidate of biological sciences, senior lecturer of the department of human anatomy
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, street Studencheskaya, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Larina Almira Timerbaevna**, post-graduate student
Address: Moscow City University, 129226, Russia, Moscow, 2 Sel'skokhozyaistvennyi pr., 4.
E-mail: Coach.larina@gmail.com

**Leisle Tatiana Viktorovna**, candidate of economical science, associate professor of the chair of management
Address: Altai State University, 656049, Russia, Barnaul, Lenin st., 61
E-mail: tradiskancia@mail.ru

**Lepeshkina Anna Borisovna**, a graduate student of the department «Psycho-pedagogical education»
Address: Tomsk State Pedagogical University, 634041, Russia, Tomsk, etc. Komsomolsk, 75 d.
E-mail: lepeshkina.anna@mail.ru

**Leskova Inna Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, applicant doctoral of the Department of Pedagogy
Address: Volgograd State Socio-Pedagogical University, 400131, Russia, Volgograd, pr. Lenina, 27
E-mail: innaleskova@yandex.ru

**Lizunov Pavel Vladimirovich,** postgraduate student of the chair training of teachers of vocational training and substantive procedures, director Ust-Katav industrial-technological technical school
Address: South Ural State University of Humanities and Education, 454084, Chelyabinsk, Russia, Prospect Lenina Street, 69
E-mail: lizunov_paviel@mail.ru

**Lopatina Lyubov' Aleksandrovna**, candidate of medical sciences, teaching assistant of the department of human anatomy
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, street Studencheskaya, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Loshkaryova Daria Aleksandrovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor
Address:Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod Il'inskaya st., 65.
E-mail: elenaaleshugina@mail.ru

**Lukina Tamara Nikolaevna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor
North-Eastern Federal University (NEFU), 678013, Russia, Yakutsk, st. Belinski, 58
E-mail: tamara11@mail.ru

**Makarova Lyubov Ivanovna,** applicant of the Department of Pedagogy of the Faculty of Psychology, primary school teacher MOU "Lyceum Volsk Saratov Oblast"
Address: Saratov State University, 412900, Saratov region, Volsk, ul. People, d. 174
E-mail: lubashavanusha@yandex.ru

**Mekhant'yeva Lyudmila Evgen'yevna**, doctor of medical sciences, professor, head of the department of disaster medicine and life safety
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, st. Studencheskaya, 10
E-mail: sklyarovat@yandex.ru

**Mironov Andrey Valeriyevich,** candidate of psychological science, Department of Pedagogical and Psychological studies, associate professor
Address: Yugra State University, 628012, Russia, Khanty-Mansiysk, street Chekhova, 16
E-mail: milan109@yandex.ru

**Motornaya Svetlana Evgenievna**, doctor of psychological science, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department «General and Applied Psychology and Pedagogy»
Address: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 299053, Russia, Sevastopol, Universitetskaya St., 33.
E-mail: motornaya@ukr.net

**Nasonov Vladimir Vladimirovich,** candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of management the physical culture and sports
Adress: Tyumen State University, 625003, Russia, Tyumen, Semakova street, 10
E-mail: vladimir-nasonov00@rambler.ru

**Nasonova Natal'ya Aleksandrovna**, candidate of medical sciences, teaching assistant of the department of human anatomy
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, street Studencheskaya, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Nikishina Olga Aleksandrovna**, undergraduate
Address: Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603002, Russia, Nizhny Novgorod, st. Ulyanov , 1
E-mail: nikishina.oa@gmail.com

**Odarich Irina Nikolaevna,** graduate student
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
E-mail: odarich28@gmail.com

**Ostapenko Galina Sergeevna**, PhD (Psychology), Associate Professor
Address: Voronezh branch of the Moscow Humanitarian Economic Institute, 394049, Russia, Voronezh, Moscow Avenue, 26
E-mail: ostapenko.galina@yandex.ru

**Ovsyannikova Olga Sergeevna**, post-graduate student
Address: Ugra State University, 628012, Russia, Khanty-Mansiysk, Chekhov street, 16
E-mail: d573l@mail.ru

**Paramonov Ivan Fedorovich,** candidate of pedagogical sciences, associate Professor of theology
Address: Negosudarstvennoe chastnoe uchrezhdenie - educational organization of higher education "Missionary Institute", 620023, Russia, Ekaterinburg, Karla Marksa street, 12
E-mail: ann-21323@ya.ru

**Parfenov Ivan Yanislavovich**, master
Address: North-Eastern Federal University (NEFU), 678013, Russia, Yakutsk, st. Belinski, 58
E-mail: vanya_parf1992@mail.ru

**Patrakov Eduard Victorovich,** PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Safety, Institute of Physics and Technology
Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin , 620002, Russia, Ekaterinburg , pr. Mira, 19, ofis F-212
E-mail: eduardp@mail.ru

**Petrova Anna Viktorovna**, teaching assistant of the department of psychiatry with narcology
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, st. Studencheskaya, 10
E-mail: sklyarovat@yandex.ru

**Petrova Marina Aleksandrovna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychology and pedagogy of elementary education»
Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, Karl Marx street, 1

**Phirsova Tamara Anatoljevna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «pedagogy and psychology»
Address: Samara State Socio-Pedagogical University, 443099, Samara, street M. Gorkogo, 65/67
E-mail: cdn-detki@mail.ru

**Phirsova Tamara Anatoljevna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «pedagogy and psychology»
Address: Samara State Socio-Pedagogical University, 443099, Samara, street M. Gorkogo, 65/67
E-mail: cdn-detki@mail.ru

**Platonova Raisa Ivanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor
Address: North-Eastern Federal University (NEFU), 678013, Russia, Yakutsk, st. Belinski, 58
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

**Pogodaeva Margarita Viktorovna,** candidate of biological sciences, assistant professor of the chair «Geography and life safety»
Address: Irkutsk State University, 66400, Russia, Irkutsk, 1, Karl Marx St.
E-mail: margopog@rambler.ru

**Polevaya Natalia Mihailovna**, candidate of Ph.D., Associate Professor Social Work Department,
Address: Amur State University, 675027, Amur Region, Blagoveshchensk, Institutskaya Str ., d . 26
E-mail: natabra85@list.ru

**Prokhorova Maria Petrovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of innovative technologies of management
Address: Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603950, Russia, N. Novgorod, street Ul'janova, 1
E-mail: masha.proh@mail.ru

**Remezova Larisa Askhatovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor of the Chair of special pedagogy and special psychology
Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, Maxim Gorky street, 65/67
E-mail: Remezowa@mail.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

**Rozenberg Anastasia Gennadievna**, candidate of biological sciences, research associate in the Group of "Environmental Economics"
Address: Institute of Ecology of the Volga River Basin RAS, 445003, Russia, Togliatti, Komzina st. 10
E-mail: chicadivina@yandex.ru

**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

**Sapronov Gennadiy Ivanovich**, candidate of medical sciences, associate professor of the department of disaster medicine and life safety
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, st. Studencheskaya, 10
E-mail: sklyarovat@yandex.ru

**Sapukh Tatiana Viktorovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "English philology and methods of English language teaching"
Address: Orenburg State University, 460018, Russia, Orenburg, Pobedy avenue, 13
E-mail: tatsap@mail.ru

**Sarbaeva Irina Yuryevna**, postgraduate of the department of Sociology and social demography
Address: Samara National Research University (Samara University), Samara (Russia), 443086, Russia, Samara, Moscow highway, 34.
E-mail: roxsanna@mail.ru

**Savchenkov Alexey Viktorovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair training of teachers of vocational training and substantive procedures
Address: South Ural State University of Humanities and Education, 454084, Chelyabinsk, Russia Prospect Lenina Street, 69
E-mail: alex2107@mail.ru

**Sayfutdiyarova Helena Favarisovna,** candidate of psychological science, associate professor of the chair «Social pedagogy and social work»
Address: Bashkir State University (Birsk Branch), 452453, Russia, Republic of Bashkortostan, Birsk, st. International, 10
E-mail: saifi@inbox.ru

**Sedyh Ekaterina Pavlovna,** candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of professional education and management of educational systems
Address: Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 603950, Russia, N. Novgorod, street Ul'janova, 1
E-mail kettt@list.ru

**Serafimovich Irina Vladimirovna**, candidate of psychological sciences, associate professor of the department of Humanities
Address: Yaroslavl Branch of Plekhanov Russian University of Economics, 150023, Russia, Yaroslavl, Bolsnie Polyanki st., 3.
E-mail: iserafimovich@yandex.ru

**Serykh Larisa Victorovna**, candidate of pedagodical sciences, associate professor of «Preschool and Primary Education»
Address: Belgorod Institute of Education Development, 308007 Russia, Belgorod, Student Street, 14.
E-mail: serykh-l@beliro.ru

**Shemetova Anna Anatolievna,** associate professor of the chair «Geography and life safety»
Address: Irkutsk State University, 66400, Russia, Irkutsk, 1, Karl Marx St.
E-mail: aashemet70@mail.ru

**Shevchenko Aleksandr Alekseevich**, candidate of philosophy sciences, autopsist
Address: Voronezh Municipal Clinical Acute Hospital № 1, 394065, Russia, avenue Patriotov, 23
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Shirekina Elena Vladimirovna,** Candidate of pedagogic sciences, associate Professor of the Department of Pedagogy
Address: Dagestan state pedagogical university, 367003, Russia, Republic of Dagestan, Makhachkala, M. Yaragskiy Str,, 57
E-mail:anisimova.lina@bk.ru

**Shkurko Natalia Sergeevna,** candidate of philosophy sciences, associate professor
Address: North-Eastern Federal University (NEFU), 678013, Russia, Yakutsk, st. Belinski, 58
E-mail: shkurco@mail.ru

**Shumilova Olga Nikolaevna**, the candidate of pedagogical sciences, the docent of the chair "Humanities"
Address: Nizhny Novgorod State engineer-economic university, 606340, Russia, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, October street h.22a
E-mail: Shumilova59@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

**Sitnikova Viktoria Vladimirovna,** candidate of Sociology, Associate Professor, Social Work Department,
Address: Amur State University, 675027, Amur Region, Blagoveshchensk, Institutskaya Str ., d . 26
E-mail: vikatk@mail.ru

**Sizova Yana Nikolaevna,** post-graduate student of Chelyabinsk State University
Address: Chelyabinsk State University, 454136, Russia, Chelyabinsk, street Brat'ev Kashirinyh, 129
E-mail: sizova159@yandex.ru

**Sklyarova Tat'yana Petrovna**, candidate of medical sciences, associate professor of the department of disaster medicine and life safety
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, Voronezh, st. Studencheskaya, 10
E-mail: sklyarovat@yandex.ru

**Smirnova Oksana Yurievna**, assistant of the chair «Business-Informatics and mathematical modelling»
Address: Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky, 295015, Russia, Simferopol, Sevastopol street, 21/4
E-mail: smirnovaqueen@gmail.com

**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 the department of human anatomy
Address: Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, 394036, Russia, street Studencheskaya, 10
E-mail: amare-caelum@yandex.ru

**Sozaev Konstantin Gubadievitch,** candidate of historical sciences, assistant professor of sociology and social processes faculty of social welfare and management
Address:North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia ,Vladikavkaz, st. Vatutin,46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Starostina Marina Evgenievna**, candidate of pedagogical sciences of special education and special psychology
Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, Maxim Gorky street, 65/67
E-mail: mestarostina72@gmail.com

**Staroverova Marina Semenovna,** candidate of psychological sciences, assistant professor of "Clinical Psychology and Special"
Address: Moscow City Pedagogical University, 129226, Russia, Moscow, 2nd passage Farm, 4.
E-mail: Staroverova.marina@gmail.com

**Stepina Natalya Valerievna**, the teacher of choral disciplines, head of the girls choir "Inspiration"
Address: Togliatti music college named after R. K. Shchedrin, 445021, Russia, Tolyatti, Lenin Boulevard, 7
E-mail: step-natali@mail.ru

**Sultanova Tatyana Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of general and professional pedagogy
Address: Orenburg state university, 460018, Russia, Orenburg, Victory avenue, 13
E-mail: sulttatyana@yandex.ru

**Takhokhov Boris Aleksandrovich,** the doctor of pedagogical sciences, professor, the dean of psychology and pedagogical faculty, the head of the department of pedagogics and psychology
Address: North Ossetian state university of K. L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz,street Vatutina,46. E-mail: borisbit@mail.ru

**Trifonova Elena Aleksandrovna**, assistant professor of the chair " Social psychology"
Address: Orenburg State University, Orenburg 460000, Russia , street Pobedy 13
E-mail:elenat56rus@yandex.ru

**Troyan Evgeny Ivanovic,** candidate of pedagogical sciences, assistant professor of physical training of internal affairs officers
Adress: Tyumen Advanced Training Institute of the MIA of Russia, 625049, Russia, Tyumen, Amurskaya street, 75
E-mail: troyan_evgenii@mail.ru

**Tsalikova Asya Aleksandrovna,** student of the medical faculty
Address: North Ossetian State Medical Academy, 362025, Russia, Vladikavkaz, Pushkinskaya st, 40.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Tseluikina Tatiana Gennadevna,** candidate of pedagogic sciences, associate professor of the department of economical psychology and psychology of civil service
Address: Stolypin Volga Region Institute of Administration – a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 410012, Russia, Saratov, street Moskovskaya, 164
E-mail: tthel@mail.ru

**Tsiring Diana Aleksandrovna,** doctor of psychology, Professor of the department of psychology
Address: Chelyabinsk State University, 454136, Russia, Chelyabinsk, street Brat'ev Kashirinyh, 129
E-mail: L-di@yandex.ru

**Vaniukhina Nadezhda Vladimirovna**, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»
Address: Kazan Innovative University named after V.G.Timiryasov (IEML), 420111, Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, st. Moskovskaya, 42
E-mail: vanyuhina@ieml.ru

**Vasileva Marina Alekseevna,** scientific secretary
Location: Moscow Institute of Open Education, 125167, Russia, Moscow, Airport, Aviation lane. , 6.
E-mail: VasiljevaMA@mioo.ru

**Vasilyeva Elena Mikhailovna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of «Psychology and special education»
Address: Lipetsk state pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky, 398020, Lipetsk, Lenin St., 42.
E-mail: uspeh56@mail.ru

**Vishnyakov Alexander Ivanovich**, doctor of biological sciences., head of the chair "Social psychology"
Address: Orenburg state university, 460018, Russia, Orenburg, Pobedy Ave., 13
E-mail: ferupin@mail.ru

**Yakimanskaya Irina Sergeevna,** candidate of psychological science, Associate Professor, General Director
Address: ANO DPO "Institute of counseling and training "Status", 460026, Russia, Orenburg, street Volodarskogo, 39
E-mail: yakimanskay@narod.ru

**Yarygina Nelia Anatolyevna**, candidate of economic Sciences, Professor of Department "Accounting, analysis and audit"
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
E-mail: yar13@rambler.ru

**Yastreb Olga Victorovna,** applicant of the department of psychology and social work, consultant
Address: Immanuel Kant Baltic Federal University, 236016, Russia, Kaliningrad, street A. Nevskogo, 14.
E-mail: aholga@mail.ru

**Yefremkina Irina Nikolaevna,** candidate of psychological science, associate professor of «Pedagogy and Psychology»
Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, travel Baydukova / st. Gagarina, d. 1a / 11
E-mail: eamdom@yandex.ru

**Zaitseva Svetlana Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Linguistics and foreign languages»
Address: Russian State University of Justice, Volga branch, 603115, Russia, Nizhniy Novgorod, Gagarin Avenue, 17 a
E-mail: zaitsevass@rambler.ru

**Zaytseva Olga Yuryevna**, Phd (psychological sciences), Department of Pedagogy and Psychology of preschool education
Address: Irkutsk state university, Teacher training college, 664011, Russia, Irkutsk, st. Lower Quay,6
E-mail: yasy_za@mail.ru

**Zvereva Svetlana Viktorovna,** doctor of psychological science, senior researcher of the chair of «General and Social Psychology»
Address: Naval orders of Lenin, October Revolution, and Ushakov Academy named after Admiral of the Fleet of the Soviet Union N. G. Kuznetsov, 197045, Saint-Petersburg, Ushakovskaya nab. d. 17/1
E-mail: s.v.zvereva@bk.ru

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛАХ**:**

***Азимут научных исследований: педагогика и психология (№ 43 в Перечне ВАКа)***
(научные направления: педагогические науки; психологические науки; социологические науки)
***Азимут научных исследований: экономика и управление (№ 44 в Перечне ВАКа)***
(научные направления: экономические науки; политические науки)
***Балтийский гуманитарный журнал (№ 1474 в Перечне ВАКа)***
(научные направления: языкознание; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

***Структурные параметры:***
Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:
–Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.
–Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных 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:
•Фамилия_статья_город (например: Иваненко_статья_Киев)

***Стандарты:*** шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (***это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале***), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).
Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.
Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.
Не путать тире (–) и дефис (-).
Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов - 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ).
Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с раздельной возможностью не менее 300 dpi.

***Справочная информация:***
1.Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:
А) http://teacode.com/online/udc/
Б) http://www.naukapro.ru/metod.htm
2.Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки (НО ОБЯЗАТЕЛЬНО ДАТЬ НА ВЫЧИТКУ СООТВЕТСТВУЮЩИМ ФИЛОЛОГАМ):
А) http://translate.yandex.ru/ (переводит отчества и ученые степени)
Б) http://translate.google.com/
3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:
А) http://www.antiplagiat.ru/index.aspx (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)
ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЦЫ!

***Материалы подаются в редакцию:***
до 1 марта (мартовский номер)
до 1 июня (июньский номер)
до 1 сентября (сентябрьский номер)
до 1 декабря (декабрьский номер)
Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: http://elibrary.ru/titles.asp) и на сайте журналов.

***Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):***
А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:
- **АНИ: педагогика и психология** - 3950 рублей за статью – это конечная сумма расходов.
- **АНИ: экономика и управление** - 3955 рублей за статью – это конечная сумма расходов.
- **Балтийский гуманитарный журнал** – 3960 рублей за статью – это конечная сумма расходов.
Б) для тех, кому нужен ***печатный вариант журнала***: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).
В) для тех, кому индивидуально **нужна справка о приеме статьи**: дополнительно 800 рублей (по запросу организаций, где работает автор – бесплатно)
***Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации,*** после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:
•Фамилия_оплата_город (например: Иваненко_оплата_Киев)

***Статью и информацию в РИНЦ высылать по адресу (обязательно указывайте научное направление):***

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)
ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)
BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

***БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)***
НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»
ИНН 6322026413;
КПП 632401001;
ОГРН 1036301048541;
р/с 40703810554060000532
ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ОАО “СБЕРБАНК РОССИИ” Г.САМАРА
к/с 30101810200000000607
БИК 043601607;
ОКВЭД 80.22.1, 80.22.22, 80.30.3, 80.42, 80.10.3;
ОКПО 20977719;
ОКОГУ 49013
ОКТМО 36740000
ОКФС 16 ОКОПФ 96
В назначении платежа обязательно указывайте: Публикация научной статьи *(или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)*

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала:
**http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/**