

16+

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



*педагогика и психология*

**2017**

**Том 6**

**№ 1(18)**



# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 6  
№ 1 (18)  
2017

Ежеквартальный  
научный журнал

Учредитель – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

**Главный редактор**

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

**Заместители главного редактора:**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент

**Редакционная коллегия:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гричева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

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

Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент

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

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент

Кондратенко Екатерина Викторовна, кандидат социологических наук

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Любавина Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Манова Маргарита Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

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

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

Ростова Анна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент

Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор

Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

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

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

**Ответственный секретарь**

Шмелёва Галина Александровна

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

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

Компьютерная верстка:  
В.А. Голощапов

Технический редактор:  
Е.Ю. Коновалова

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

445009, Россия,

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

Тел.: (8482) 69-46-47

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

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 25.02.2017.

Выход в свет 01.03.2017.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 45,75.

Тираж 50 экз. Заказ 2-17-12.

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

Цена свободная

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### **Главный редактор**

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

### **Заместители главного редактора:**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Методология образования» (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)  
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Социология» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)  
Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Иностранный язык инженерно-технического направления» (Забайкальский государственный университет, Чита, Россия)  
Кондаурова 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 педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология и психология развития» (Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия)  
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогического образования (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)  
Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

### **Редакционная коллегия:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент, заместитель декана факультета социальных наук и психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан)  
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики информатики Института содержания и методов обучения Российской Академии образования (Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования, Москва, Россия)  
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая математика», главный специалист отдела «Естественно-математических предметов» Национального института образования Министерства образования и науки Республики Армения (Ереванский государственный университет, Ереван, Армения)  
Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая и социальная психология» (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)  
Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Теоретическая и инклюзивная педагогика», директор Института дистанционного образования (Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)  
Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе (Липецкий государственный педагогический университет, Липецк, 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)  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник организационного отдела мэрии города Тольятти Самарской области (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)  
Луценко Екатерина Леонидовна, кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики, менеджмента и государственного муниципального управления (Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, Россия)  
Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)  
Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент, декан факультета социальных технологий (Вятский государственный гуманитарный университет, Киров, 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)  
Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционного образования (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)  
Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-педагогической работе (Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)  
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический частный университет, Запорожье, Украина)  
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический частный университет, Запорожье, Украина)  
Тагарева Кирилка Симеоновна, кандидат психологических наук, доцент (Пловдивский университет, Пловдив, Болгария)  
Тарская Ольга Юрьевна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры «Социология и социальная политика» (Поволжская академия государственной службы, Саратов, Россия)  
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*

<b>МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖИ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА</b> Апанасюк Лариса Ахунжановна.....	11
<b>К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ</b> Асташина Нина Игоревна, Симусёва Мария Вадимовна.....	15
<b>СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА ВУЗА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ</b> Баркетова Марина Владимировна.....	19
<b>СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ</b> Белова Татьяна Владимировна, Ефимова Елена Алексеевна.....	23
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Богомаз Злата Анатольевна.....	27
<b>О ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К КВАЛИФИЦИРОВАННОМУ НАБОРУ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ</b> Бугрова Ольга Викторовна.....	31
<b>МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Васенина Наталья Леонидовна.....	36
<b>МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Владимирова Наталья Юрьевна.....	41
<b>КУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОССИИ И КИТАЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЗАПАДА И ВОСТОКА</b> Гао Лин, Пахмутова Марина Анатольевна.....	45
<b>СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА</b> Герасимова Мария Сергеевна.....	49
<b>ЭСТЕТИКА ТРАДИЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ХАКАСОВ</b> Горбатова Оксана Сергеевна.....	54
<b>ИДЕИ Ж.О. ДЕ ЛАМЕТРИ, Д. ДИДРО О МОРАЛИ И НРАВСТВЕННОСТИ В ИХ ПРИЛОЖЕНИИ К ВОСПИТАНИЮ</b> Гущина Анна Владимировна.....	58
<b>ИНТЕГРАЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МОДЕЛЬ FLIPPED CLASSROOM</b> Данилина Екатерина Константиновна, Серегина Елена Александровна.....	62
<b>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Демчук Анастасия Владимировна.....	66
<b>ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Дмитриева Елена Юрьевна, Полуянова Лариса Альбертовна.....	70
<b>ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</b> Ивинская Марина Сергеевна.....	73
<b>КУНАЧЕСТВО - СПОСОБ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА</b> Исаева Энвира Шафидиновна.....	76
<b>НОВОЕ В ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ</b> Калинина Лариса Юрьевна.....	79
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ»</b> Кондаурова Инесса Константиновна.....	83
<b>СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА</b> Королева Юлия Александровна.....	88
<b>АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ</b> Косс Евгения Валериевна.....	92

<b>К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ</b> Кузнецова Светлана Валентиновна.....	96
<b>СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПАРТНЁРСКИМ ОТНОШЕНИЯМ</b> Лапина Олимпиада Александровна, Деревцова Елена Николаевна.....	100
<b>АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПЛАНЕТАРНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Ломоносова Наталья Викторовна.....	106
<b>ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЦЕЯ</b> Филипченко Светлана Николаевна, Макарова Любовь Ивановна.....	109
<b>К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ БЛАГОПОЛУЧНЫХ И НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ</b> Мантрова Мария Сергеевна, Степаненко Наталия Александровна.....	113
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Минибаева Эльмира Рафаильевна.....	117
<b>ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ</b> Мишова Валерия Викторовна.....	121
<b>СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА</b> Насырова Эльмира Фанильевна, Руднева Регина Ириковна.....	126
<b>РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ИНФРАСТРУКТУРА ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ТАЛАНТОВ</b> Никитина Елена Александровна.....	131
<b>УЧЕТ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Николаева Елена Александровна.....	135
<b>ЗНАЧЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ</b> Одарич Ирина Николаевна, Третьякова Елена Михайловна, Гаврилова Мария Ивановна.....	139
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА</b> Олесова Антонина Петровна, Каженкина Уруйдаана Васильевна.....	143
<b>УПРАВЛЕНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТОЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ФГОС</b> Панина Светлана Викторовна.....	147
<b>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ</b> Першина Ольга Павловна.....	152
<b>ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ НЕСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ</b> Петрова Марина Александровна.....	155
<b>УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАЧЕСТВОМ ПОЛУЧАЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ (НА ПРИМЕРЕ ОПРОСА СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ)</b> Полевая Наталия Михайловна, Ситникова Виктория Владимировна.....	159
<b>СОДЕРЖАНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗОВ И ПАРАМЕТРЫ ЕЕ ОЦЕНКИ</b> Прасолова Вероника Сергеевна, Смольянинова Елена Николаевна.....	163
<b>КОМПЕТЕНТОЛОГИЯ: ОТ ПРАКСЕОЛОГИИ ДО СОЦИОКИБЕРНЕТИКИ</b> Равен Джон, Ярыгин Олег Николаевич, Коростелев Александр Алексеевич.....	167
<b>ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ</b> Райцев Анатолий Васильевич, Епхиева Марина Константиновна, Джикаева Фатима Зауровна.....	176
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ MOODLE В БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ</b> Селиверстова Людмила Вячеславовна, Картузова Татьяна Вячеславовна.....	181
<b>ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ</b> Скоморохова Мария Ивановна.....	184
<b>РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ОСЛОЖНЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ</b> Степаненко Наталия Александровна, Мантрова Мария Сергеевна.....	189
<b>СОЦИОРЕГУЛИРУЮЩИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ</b> Султанова Татьяна Анатольевна.....	193

<b>ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ</b> Сунь Сяопэн.....	197
<b>ВНУТРИФИРМЕННАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ПО ПРОГРАММЕ «САМООБУЧАЮЩИЕСЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ»</b> Сыротюк Светлана Дмитриевна, Никишина Антонина Львовна.....	202
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА</b> Тахохов Борис Александрович.....	206
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВАРИАТИВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ</b> Тимкина Юлия Юрьевна.....	210
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА</b> Филатова Марина Владимировна.....	214
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b> Фролова Елена Вячеславовна.....	219
<b>ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Хлыбова Марина Анатольевна.....	222
<b>ВИДЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ</b> Цзян Нань.....	225
<b>СПЕЦИФИКА СТРАХОВ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА И ОПЫТ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</b> Чикова Ирина Вячеславовна, Диль-Илларионовна Татьяна Васильевна.....	231
<b>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЕДУЩЕГО И УЧАСТНИКОВ ТРЕНИНГОВОЙ ГРУППЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)</b> Шипуля Александр Борисович.....	235
<b>ОБ УЧАСТИИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ ВО ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ</b> Шкиль Ольга Сергеевна, Гаврилюк Евгения Андреевна.....	240
<i>психологические науки</i>	
<b>ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЕ</b> Агафонов Георгий Юрьевич.....	244
<b>ХУДОЖЕСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ</b> Карих Виктория Вячеславовна, Агеева Алена Александровна.....	248
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КОНФЛИКТНОЙ СЕМЬЕ</b> Амбалова Светлана Алексеевна.....	252
<b>ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА-ПЕРВЕНЦА У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН</b> Биктина Насима Нигматулиновна, Соколова Дилара Убайдуллаевна.....	255
<b>ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКАХ У МОТИВИРОВАННЫХ И ДЕМОТИВИРОВАННЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ КРАСОТЫ</b> Глизнуцин Дмитрий Владимирович.....	259
<b>ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ЗАЛОЖНИКОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ЗАХВАТА ТЕРРОРИСТИЧЕСКИМИ ГРУППАМИ</b> Гончарова Ольга Валерьевна.....	263
<b>К ВОПРОСУ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ</b> Биктина Насима Нигматуллиновна, Дикарева Юлия Николаевна.....	268
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОПЫТА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Зайцева Ольга Юрьевна, Карих Виктория Вячеславовна.....	271
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СИНДРОМА ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Зайцева Ольга Юрьевна.....	275
<b>АТТЕСТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА</b> Зародина Варвара Васильевна.....	279
<b>ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ</b> Кондратьева Ольга Генриховна, Садовников Андрей Сергеевич.....	283
<b>АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)</b>	<b>5</b>

<b>СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПСИХОЛОГОМ</b> Кулинич Даниил Олегович.....	286
<b>АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА МЧС</b> Марчук Наталья Юрьевна, Карапетян Лариса Владимировна.....	290
<b>ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ</b> Марчук Наталья Юрьевна, Карапетян Лариса Владимировна.....	293
<b>РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА</b> Петренко Светлана Сергеевна.....	297
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ</b> Петров Алексей Михайлович, Андреев Леонид Николаевич.....	302
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К БРАЧНО-СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ</b> Семенова-Полях Галина Геннадьевна, Ванюхина Надежда Владимировна.....	306
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СОТРУДНИКОВ КОЛЛЕКТИВА</b> Карьмова Оксана Сергеевна, Чурносова Ксения Валерьевна.....	310
<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА</b> Швацкий Алексей Юрьевич.....	313
<i>социологические науки</i>	
<b>НАРОДНОЕ ЦЕЛИТЕЛЬСТВО: PRO ET CONTRA</b> Антонова Наталья Леонидовна, Левченко Илья Евгеньевич.....	317
<b>СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИИ И В БЕЛЬГИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ</b> Баклунова Ольга Борисовна.....	321
<b>ПОВСЕДНЕВНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ВОСПРОИЗВОДСТВА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ</b> Данилова Анна Владимировна.....	324
<b>СЕМЬЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРОИЗВОДСТВА НАСЕЛЕНИЯ (социально-психологический аспект)</b> Игебаева Фания Абдулхаковна.....	329
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Калинина Лариса Владимировна, Аверченко Анастасия Викторовна.....	332
<b>СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТЬЮ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ: ФАКТОРЫ ВЫБОРА</b> Кибальник Алена Вячеславовна.....	336
<b>МЕДИЦИНСКОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ НА СЕЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ</b> Клейменов Михаил Вячеславович.....	340
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ</b> Сабанов Заурбек Михайлович.....	345
<b>ФОРМИРОВАНИЕ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ</b> Сабанов Заурбек Михайлович.....	349
<b>ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИМВОЛИКА США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ РОССИЯН КАК ПРИЗНАК ПОТЕРИ ИДЕНТИЧНОСТИ НАЦИИ</b> Старицына Ольга Александровна.....	353
<b>РОЛЬ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ</b> Шайдукова Лиана Димовна, Галимзянова Альбина Равилевна.....	356
<b>ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ</b> Голобоков Андрей Сергеевич, Шлемен Дарья Сергеевна.....	359
<b>Условия размещения материалов.....</b>	362



---

**CONTENT**
*pedagogical sciences*

<b>INTERETHNIC ISSUES OF YOUTH AS THE OBJECT OF SOCIOLOGICAL ANALYSIS</b> Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna.....	11
<b>ON THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS</b> Astashina Nina Igorevna, Simuséva MariyaVadimovna.....	15
<b>THE SPECIFICS OF THE EVALUATION OF THE STUDENT'S PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE UNIVERSITY: THE TREATMENT OF THE PROBLEM</b> Barketova Marina Vladimirovna.....	19
<b>CREATION OF SUCCESS SITUATION AS ONE OF THE CONDITIONS OF FORMATION OF BEGINNER TEACHER'S CREATIVE SELF-REALIZATION</b> Belova Tatiana Vladimirovna, Efimova Elena Alekseevna.....	23
<b>ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL POSITION AMONG TEACHERS AND MASTERS OF INSERVICE TRAINING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS</b> Bogomaz ZlataAnatolyevna.....	27
<b>ABOUT THE READINESS OF TEACHERS TO A QUALIFIED SET OF MATHEMATICAL TEXT: THE RESULTS OF THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH</b> Bugrova OlgaViktorovna.....	31
<b>METHODICAL PREPAREDNESS OF THE TEACHER AS A CONDITION FOR THE SUCCESS OF THE PROJECT ACTIVITIES OF PUPILS AT LESSONS OF TECHNOLOGY IN A RENEWAL OF EDUCATION</b> Vasenina Nataliya Leonidovna.....	36
<b>METHODICAL SERVICE AS THE CONDITION OF PROGRESS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL FORMATION</b> Vladimirova Natalia Yurievna.....	41
<b>THE CULTURAL CHARACTERISTICS OF RUSSIA AND CHINA FROM THE PERSPECTIVE OF EAST AND WEST</b> Gao Ling, Pakhmutova Marina Anatol'evna.....	45
<b>STRUCTURAL MODEL OF TECHONOLOGICAL COMPETENCE FORMATION OF COLLEGE STUDENTS</b> Gerasimova Maria Sergeevna.....	49
<b>TRADITIONAL AESTHETICS SPACE FOLK PEDAGOGY OF KHAKASSIA</b> Gorbatova Oksana Sergeevna.....	54
<b>IDEAS BY ZH.O. DE LAMETTRIE, D. DIDEROT ABOUT MORALITY AND ETHICS AS THEY RELATE TO EDUCATION</b> Guschina Anna Vladimirovna.....	58
<b>INTEGRATION OF MOBILE APPLICATIONS OF CONTROL AND ASSESSMENT INTO "FLIPPED CLASSROOM" MODEL</b> Danilina Ekaterina Konstantinovna, Seregina Elena Aleksandrovna.....	62
<b>EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL READINESS FOR IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION</b> Demchuk Anastasiya Vladimirovna.....	66
<b>THE FEATURES OF PRECEPTOR'S ACTIVITY AT THE PEDAGOGIC UNIVERSITY'S GROUP IN CONDITIONS OF EDUCATION MODERNIZATION</b> Dmitriyeva Yelena Yuriyevna, Poluyanova Larisa Albertovna.....	70
<b>IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION BASED ON USE OF THE ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT</b> Ivinskaya Marina Sergeevna.....	73
<b>KUNACHESTVO AS A FORM OF INTERNATIONAL COMMUNICATION AND COLLABORATION</b> Isaeva Envira Shafidinovna.....	76
<b>NEW IN THE PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS THROUGH THE LITERARY AND MUSICAL COMPOSITION</b> Kalinina Larisa Yuryevna.....	79
<b>THE ORGANIZATION OF THE PRODUCTION PRACTICE OF STUDENTS OF THE MASTER PROGRAM «PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS»</b> Kondaurova Inessa Konstantinovna.....	83
<b>SOCIAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF DYSONTOGENESIS</b> Koroleva Yulia Alexandrovna.....	88
<b>UPDATING OF BUSINESS ENGLISH COURSE CONTENT AS AN INSTRUMENT FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY</b> Koss Yevgeniya Valeriyevna.....	92
<b>THE USE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED AUTHENTIC TEXTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITY</b> Kuznetsova Svetlana Valentinovna.....	96

<b>THE STRUCTURE AND ESSENCE OF SOCIAL PEDAGOGUES' PREPAREDNESS TO PARTNER RELATIONS</b> Lapina Olimpiada Aleksandrovna, Derevtsova Elena Nikolaevna.....	100
<b>THE ANALYSIS OF STRUCTURAL AND SUBSTANTIAL COMPONENTS IN TERMS OF THE FOUNDATIONS OF PLANETARY CONSCIOUSNESS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</b> Lomonosova Natalia Viktorovna.....	106
<b>CIVIC EDUCATION OF YOUNGER STUDENT BY MEANS OF LOCAL HISTORY EDUCATIONAL SPACE LYCEUM</b> Filipchenko Svetlana Nikolaevna, Makarova Liubov Ivanovna.....	109
<b>TO THE STUDY OF VALUE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS FROM HAPPY AND UNHAPPY FAMILIES</b> Mantrova Maria Sergejevna, Stepanenko Natalia Alexandrovna.....	113
<b>FORMATION OF TIME CONCEPTS IN CHILDREN PRESCHOOL AGE</b> Minibaeva Elmira Rafailyevna.....	117
<b>THE ISSUES OF INTERACTION OF THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS</b> Mishova Valeriya Victorovna.....	121
<b>THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF SCHOOLTEACHERS IN THE NORTHERN REGION</b> Nasyrova Elmira Fanilevna, Rudneva Regina Irikovna.....	126
<b>REGIONAL CENTER FOR TALENTED CHILDREN AS THE INFRASTRUCTURE TO SUPPORT YOUNG TALENTS</b> Nikitina Elena Aleksandrovna.....	131
<b>CONSIDERATION OF THE MODALITIES OF PERCEPTION OF YOUNGER STUDENTS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH AT THE ORGANIZATION OF STUDENT CENTERED LEARNING</b> Nikolaeva Elena Aleksandrovna.....	135
<b>THE IMPORTANCE OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE MODERN PREPARATION OF THE BACHELORS OF THE BUILDING PROFILE</b> Odarich Irina Nikolaevna, Tretyakova Elena Michalovna, Gavrilova Maria Ivanovna.....	139
<b>PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER</b> Olesova Antonina Petrovna, Kazhenkina Urujdaana Vasiljevna.....	143
<b>MANAGEMENT OF CAREER COUNSELING WORK IN EDUCATIONAL ORGANIZATION UNDER FEDERAL STATE GENERAL EDUCATION STANDARDS</b> Panina Svetlana Viktorovna.....	147
<b>THE DEVELOPMENT FEATURES OF TEENAGERS' TECHNICAL ABILITIES</b> Perschina Olga Pavlovna.....	152
<b>PROBLEM OF FORMATION A READINESS FOR PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AS A PROFESSIONAL COMPETENCE AND A PROFESSIONAL SIGNIFICANT PERSONAL QUALITY FOR FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS</b> Petrova Marina Aleksandrovna.....	155
<b>SATISFACTION WITH THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES RECEIVED (BASED ON THE SURVEY OF STUDENTS OF ECONOMIC DEPARTMENT)</b> Polevaya Natalia Mihailovna, Sitnikova Viktoria Vladimirovna.....	159
<b>CONTENT MARKETING UNIVERSITY POLICIES AND ESTIMATES OF ITS PARAMETERS</b> Prosalova Veronica Sergeevna, Smolyaninova Elena Nikolaevna.....	163
<b>COMPETENTOLOGY: FROM PRAXEOLOGY TO SOCIOCYBERNETICS</b> Raven John, Yarygin Oleg Nickolaevich, Korostelev Aleksandr Alekseevich.....	167
<b>EHTNOPEDAGOGIZATCIJA IN THE EDUCATIONAL PROCESS, IT'S IMPACT ON THE FORMATION OF MORAL QUALITIES OF THE FUTUW TEACHER</b> Raytsev Anatoly Vasilevich, Ephieva Marina Konstantinovna, Dzhikaeva Fatima Zaurvna.....	176
<b>MOODLE IN SCORE-RATING SYSTEM TO ESTIMATE STUDENTS' ACHIEVEMENTS</b> Seliverstova Lyudmila Vyacheslavovna, Kartuzova Tatyana Vyacheslavovna.....	181
<b>FORMING THE CULTURE OF A HEALTHY LIFESTYLE FOR JUNIOR PUPILS USING METHODS OF A TEACHING TECHNOLOGY</b> Skomorokhova Maria Ivanovna.....	184
<b>THE WORK OF SOCIAL EDUCATOR WITH THE ADOLSCENT LEARNERS HAVING BEHAVIORAL DISORDERS</b> Stepanenko Natalia Alexandrovna, Mantrova Maria Sergejevna.....	189
<b>SOCIAL REGULATING MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF A SCHOOL</b> Sultanova Tatyana Anatolievna.....	193
<b>FACTORS AND CONDITIONS OF SUCCESS FOR TUTOR'S SUPPORT OF FOREIGN STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION IN RUSSIA</b> Sun Xiapin.....	197

<b>INTRA-FIRM TRAINING OF THE PERSONNEL ON THE PROGRAM «SELF-ORGANIZING ORGANIZATIONS AND PECULIARITIES OF THEIR DEVELOPMENT»</b> Syrotiuk Svetlana Dmitrievna, Nikishina Antonina Lvovna.....	202
<b>METHODOLOGICAL BASIS OF A TEACHER'S PROFESSIONAL THINKING CULTURE FORMATION</b> Takhokhov Boris Aleksandrovich.....	206
<b>ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC CONDITIONS OF VARIATIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A HIGHER SCHOOL</b> Timkina Yuliya Yurevna.....	210
<b>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT OF ART AND PROJECT COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS</b> Filatova Marina Vladimirovna.....	214
<b>PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS FORMATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM</b> Frolova Elena Vyacheslavovna.....	219
<b>PRINCIPLES OF PLANNING THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION</b> Khlybova Marina Anatolyevna.....	222
<b>TYPES OF MODERN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA</b> Jian Nan.....	225
<b>THE SPECIFICITY OF THE FEARS OF 5-6 YEAR CHILDREN AND THE EXPERIENCE OF THEIR OVERCOMING IN THE CONDITIONS OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION</b> Chikova Irina Vyacheslavovna, Dil-Illarionova Tatyana Vasilyevna.....	231
<b>INTERACTION BETWEEN THE FACILITATOR AND THE PARTICIPANTS OF THE TRAINING GROUP (FROM WORK EXPERIENCE)</b> Shipulya Alexander Borisovich.....	235
<b>ABOUT EMPLOYERS' PARTICIPATION IN EXTERNAL QUALITY ASSESSMENT OF PROFESSIONAL TRAINING</b> Shkil Olga Sergeevna, Gavriljuk Evgeniya Andreevna.....	240
<i>psychological science</i>	
<b>PHENOMENOLOGY OF THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS OF THE FAMILY</b> Agafonov George Yurievich.....	244
<b>ARTISTIC THINKING AS A PHENOMENOLOGICAL CATEGORY</b> Karich Victoria Vyacheslavovna, Ageeva Alena Aleksandrovna.....	248
<b>PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DIAGNOSIS AND OPTIMIZATION OF FAMILY RELATIONSHIPS IN CONFLICT</b> Ambalova Svetlana Alekseevna.....	252
<b>FEATURES OF MOTIVATION FOR MEN AND WOMEN OF THE CHILD'S BIRTH THE FIRST-BORN</b> Biktina Nasima Nigmatulinovna, Dilyara Sokolova Ubaydullayevna.....	255
<b>CONCEPTS OF PROFESSIONAL SKILLS IN MOTIVATED AND DEMOTIVATED ENTREPRENEURS IN THE SPHERE OF BEAUTY</b> Gliznitsin Dmitry Vladimirovich.....	259
<b>FEATURES AND STRATEGIES OF BEHAVIOR IN EXTREME CONDITIONS OF HOSTAGES BY TERRORIST GROUPS CAPTURE</b> Goncharova Olga Valeryevna.....	263
<b>PRESENTATION TO THE QUESTION PERFECTIONISM IN COLLEGE-AGE</b> Biktina Nasima Nigmatullinovna, Dikareva Yulia Nikolaevna.....	268
<b>THE RELATIONSHIP OF THE SUBJECTIVE ARTISTIC AND AESTHETIC EXPERIENCE AND ARTISTIC THINKING OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN</b> Zaytseva Olga Yuryevna, Karich Victoria Vyacheslavovna.....	271
<b>SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DETERMINATION OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN HYPERACTIVITY</b> Zaytseva Olga Yuryevna.....	275
<b>CERTIFICATION IN THE SYSTEM OF PERSONNEL EVALUATION</b> Zarodina Varvara Vasilevna.....	279
<b>INFLUENCE OF MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION ON THE LEVEL OF FORMATION OF THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OUT AT TEACHERS</b> Konratyeva Olga Genrikhovna, Sadovnikov Andrey Sergeevich.....	283
<b>SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO PEOPLE WHO HAVE EXPERIENCE OF WORKING WITH AN EXPERT PSYCHOLOGIST</b> Kulinich Daniil Olegovich.....	286

<b>ANALYSIS AND PROSPECTS OF STUDY OF ACTIVITY EMERCOM PSYCHOLOGIST</b> Marchuk Natalia Yurievna, Karapetyan Larisa Vladimirovna.....	290
<b>PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF MOTIVATIONAL READINESS</b> Marchuk Natalia Yurievna, Karapetyan Larisa Vladimirovna.....	293
<b>DEVELOPMENT AND CORRECTION OF EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS</b> Petrenko Svetlana Sergeevna.....	297
<b>FEATURES OF TEACHING OF SPECIAL SUBJECTS IN SPECIAL GROUPS</b> Petrov Alexey Michaelovich, Andreev Leonid Nickolaevich.....	302
<b>PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF YOUTH FOR MARRIAGE AND FAMILY RELATIONS: COMPARATIVE ASPECT</b> Semenova-Polyakh Galina Gennad'evna, Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna.....	306
<b>SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF EMPLOYEES</b> Karimova Oksana Sergeevna, Churnosova Kseniya Valeryevna.....	310
<b>SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF REFLECTIVE LEVELS OF TEACHER'S PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS</b> Shvatskiy Alexey Yurievich.....	313
<i>sociological sciences</i>	
<b>FOLK HEALING: PRO ET CONTRA</b> Antonova Natalia Leonidovna, Levchenko Ilya Evgenievich.....	317
<b>SOCIAL SECURITY SYSTEM IN RUSSIA AND IN BELGIUM: COMPARATIVE ANALYSIS</b> Baklunova Olga Borisovna.....	321
<b>EVERYDAY MOBILITY IN THE SYSTEM OF REPRODUCTION OF SOCIAL RELATIONS</b> Danilova Anna Vladimirovna.....	324
<b>FAMILY IN THE PROCESS OF REPRODUCTION OF THE POPULATION (socio-psychological aspect)</b> Igebaeva Fania Abdulhakovna.....	329
<b>SOCIAL TEST AS A MEANS OF CIVIC IDENTITY FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN</b> Kalinina Larisa Vladimirovna, AVerchenko Anastasia Viktorovna.....	332
<b>STRATEGIES OF COPING WITH DIFFICULT LIFE SITUATIONS: FACTORS OF DECISION-MAKING</b> Kibal'nik Alyona Vyacheslavovna.....	336
<b>MEDICAL SERVICE IN RURAL AREAS: PROBLEMS AND CONTRADICTIONS</b> Kleymenov Mikhail Vyacheslavovich.....	340
<b>SOCIAL AND ECONOMIC ADAPTATION OF DISABLED PEOPLE</b> Sabanov Zaurbek Mikhailovich.....	345
<b>FORMATION OF REHABILITATION SOCIAL INFRASTRUCTURE IN THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA – ALANIA</b> Sabanov Zaurbek Mikhailovich.....	349
<b>STATE SYMBOLS OF THE USA AND THE UK IN EVERYDAY LIFE OF RUSSIANS AS SIGN OF LOSS OF THE NATION'S IDENTITY</b> Staritsyna Olga Aleksandrovna.....	353
<b>THE ROLE OF YOUTH POLICY AT THE REGIONAL LEVEL</b> Shaydukova Liana Dimovna, Galimzyanova Albina Ravilevna.....	356
<b>FEATURES AND PERSPECTIVES OF YOUNG PROFESSIONALS EMPLOYMENT ON THE FAR EAST</b> Golobokov Andrey Sergeevich, Shlemen Darya Sergeevna.....	359
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	362

УДК 378

## МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖИ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

© 2017

Апанасюк Лариса Ахунжановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры туризма и гостеприимства экономического факультета  
Российский государственный социальный университет  
(129226, Россия, Москва, ул. В. Пика, д.4, стр.1; e-mail: [apanasyuk-L@yandex.ru](mailto:apanasyuk-L@yandex.ru))

**Аннотация.** Высокая актуальность исследований проблемы преодоления ксенофобии и нетерпимости в молодежной среде определяется тем, что ксенофобия способствует возникновению противоречий и конфликтов на национальной и религиозной основе, обострению этнокультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений. Если рассматривать ксенофобию и экстремизм относительно молодых людей, то можно отметить, что они свойственны молодежи в определенной степени в силу их возрастных и психологических особенностей. Молодежь – это часть взрослого мира, которая только находится на стадии социализации и становления, в силу чего не имеет определенной и твердой социальной позиции и поэтому оказывается уязвимой. Несовершенство мира и несправедливость именно в молодом возрасте воспринимается особенно болезненно и остро. Это может проявляться в желании либо вступить в борьбу с окружающим миром, либо закрыться от него, либо попытаться переделать его, что и приводит к экстремальности поведения. Миграционные процессы, являющиеся сопутствующей составляющей любого постиндустриального общества, проблемы адаптации и интеграции мигрантов в стране нового проживания усиливают проблемы межэтнического, этнокультурного и межконфессионального взаимодействия. Таким образом, проблематика преодоления ксенофобии и экстремизма приобрела глобальный характер. Цель исследования в статье – изучение жизненных позиций молодежи посредством социологического анализа для оценки потенциальных конфликтогенов, межэтнических и этнокультурных проблем молодежи. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости и актуальности разных вариантов работы с молодыми людьми: от психолого-педагогической деятельности по формированию культуры толерантных отношений между этническими группами до регулирования социально-значимых каналов социальной мобильности.

**Ключевые слова:** межэтнические проблемы, межнациональные отношения, этнокультурные отношения, ксенофобия, экстремизм, молодежь.

## INTERETHNIC ISSUES OF YOUTH AS THE OBJECT OF SOCIOLOGICAL ANALYSIS

© 2017

Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department of Tourism and Hospitality, Faculty of Economics  
Russian State Social University  
(129226, Russia, Moscow, V. Peak st., 4, build 1; e-mail: [apanasyuk-L@yandex.ru](mailto:apanasyuk-L@yandex.ru))

**Abstract.** The high relevance of research the problem to overcome xenophobia and intolerance among youth is determined by the fact that xenophobia contributes to the emergence of contradictions and conflicts on national and religious basis, exacerbation of ethnocultural, interethnic and interconfessional relations. If we consider xenophobia and extremism concerning the youth, it may be noted that they are characteristic of youth to a certain extent because of their age and psychological characteristics. Youth - is a part of the adult world, which is only at the stage of socialization and formation, whereby have no definite and strong social position and consequently appears vulnerable. The imperfection of the world and the injustice of exactly at a young age is perceived particularly painful and acute. This can come out in a desire to come to grips with the outside world, or to close against it, or to try to alter it, which leads to extreme behavior. Migration processes that are concomitant part of any post-industrial society, problems of adaptation and integration of migrants in the country of new residence are reinforcing challenges of interethnic, ethnocultural and interconfessional cooperation. Thus, the problem of overcoming xenophobia and extremism has become global. The aim of the research in the article - the study of of youth vital positions by means of sociological analysis to assess the potential conflictogenic, interethnic and ethnocultural problems of the youth. This study enables us to conclude about the necessity and relevance of the different options for working with youth: from psychological and pedagogical activities to promoting culture of tolerant ethnic relations to regulation of socially important channels of social mobility.

**Keywords:** interethnic issues, international relations, ethnocultural relations, xenophobia, extremism, youth.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Постиндустриальное общество стимулирует миграционные процессы. Стали очевидны проблемы адаптации и интеграции мигрантов в стране нового проживания, проблемы межэтнического, этнокультурного и межконфессионального взаимодействия, стала более острой и проблема расизма – глобальный характер приобрела проблематика преодоления ксенофобии и экстремизма. «Современный мир оказался на грани непримиримого противостояния европейской (христианской) и афроазиатской (мусульманской) цивилизаций» [1].

С уверенностью можно сказать, что перед человечеством стоит глобальная универсальная проблема. «Межконфессиональное и межэтническое взаимодействие с бытового уровня переросло на муниципальный и государственный. Проблематика межкультурного взаимодействия и преодоления ксенофобии так или иначе затронула все индустриально развитые страны. В дискуссии о последствиях политики мультикультурализма вступило большинство политических лидеров, ксенофобия превратилась в своеобразный инструмент борьбы за электорат» [2].

Если рассматривать ксенофобию и экстремизм относительно молодых людей, то можно отметить, что они свойственны молодежи в определенной степени в силу их возрастных и психологических особенностей. Молодежь – это часть взрослого мира, которая только находится на стадии социализации и становления, в силу чего не имеет определенной и твердой социальной позиции и поэтому оказывается уязвимой. Несовершенство мира и несправедливость именно в молодом возрасте воспринимается особенно болезненно и остро. Это может проявляться в желании либо вступить в борьбу с окружающим миром, либо закрыться от него, либо попытаться переделать его, что и приводит к экстремальности поведения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор.* Высокая актуальность исследований проблемы преодоления ксенофобии и нетерпимости в молодежной среде определяется тем, что ксенофобия способствует возникновению противоречий и конфликтов на национальной и религиозной основе, обострению этнокультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений.

В центре полидисциплинарного внимания оказываются само явление ксенофобии, ее сущность и специфика проявлений. Анализ теоретических подходов изучения ксенофобии в различных отраслях гуманитарного знания позволяет выделить разные направления исследований: проблемами мультикультурализма и национализма занимаются Ст. Холл, В.А. Тишков, W. Kymlicka и др. [3–5]; исследованиями этнического самосознания и этнической идентичности – А.П. Садохин, Т.Г. Стефаненко, Ф.С. Эфендиев и др. [6–11]; механизмами формирования межэтнических стереотипов, предубеждений, конфликтов – Т.Г. Грушевицкая, Н.М. Лебедева, А.М. Муравьев и др. [12–14]; теоретическими аспектами ксенофобии – Э. Фромм, К. Лоренц, Ю.В. Арутюнян и др. [15–17]; проблематикой предупреждения ксенофобии – А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, А.В. Макачук, А.А. Сукало, Л.М. Дробижева и др. [18–22].

**Формирование целей статьи.** Нами были подвергнуты социологическому анализу жизненные позиции более тысячи студентов Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, Тольяттинского государственного университета, Волжского университета им. В.Н. Татищева и Поволжского государственного университета сервиса. Целью социологического анализа стала оценка потенциальных конфликтогенов, межэтнических и этнокультурных проблем молодежи.

**Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.** Во взглядах на степень превосходства своей национальности среди молодежи наблюдается расхождение по гендерным различиям, что подтверждается статистически (значение  $\chi^2=11,417$  при  $p=0,003$ ). Мужчины в 37,5% случаев предрасположены отмечать и даже подчеркивать свою этничность, женщины же только в 28,7% случаев проявляют подобную реакцию. В представленной выборке преобладающая точка зрения респондентов русской национальности, как и респондентов других национальностей, не является сводкой отличительных позиций своей этнической принадлежности (см. таблицы 1, 2). В других случаях влияние статусных различий на мнение опрошенных относительно качества своей этничности не подтверждается статистическими критериями доказательности.

Таблица 1 - Представление о превосходстве своей национальности в молодежной среде (по национальному признаку)

Национальный критерий	Считаете ли Вы, что Ваша национальность лучше других?			Итого
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	
Русские	32,2	51,6	16,2	100,0
Не русские	34,3	50,2	15,5	100,0
Итого	32,6	51,1	16,3	100,0

Таблица 2 - Представление о превосходстве своей национальности в молодежной среде (по гендерным различиям)

Гендерный критерий		Считаете ли Вы, что Ваша национальность лучше других?			Итого
		Да	Нет	Затрудняюсь ответить	
		Пол	Мужской	37,5	
	Женский	28,7	55,2	16,1	100,0
Итого		32,6	51,1	16,3	100,0

57,3% анкетированных, признавших факт превосходства своей национальности, поясняют причины этого превосходства, ссылаясь на исторические наследие, которое вызывает гордость; 50,1% молодых людей обосновали ответ превосходства своей национальности над другими по морально-нравственным качествам. Убеждение молодыми людьми в высоком уровне культуры своей национальности (39,1%) и выдающихся внешних характеристиках ее представителей (38,6%) также послужило мотивом признания своей национальности лучше других. 22,9% опрошенных делает акцент на отношении взаимной поддержки и солидарности между представителями своей национальности, что подчеркивает значи-

мость и выделяют их нацию среди других. 22% молодых людей испытывают гордость за научно-технические достижения представителей своей национальности. В этом отношении вызывают интерес данные касательно рейтинга самых популярных причин превосходства своей национальности по характеру занятости анкетированных, половому признаку и национальной принадлежности, что явилось наиболее вескими и сильными факторами в различных мнений молодых людей, принявших участие в опросе (см. таблицу 3, 4).

Таблица 3 - Представления молодежи о величии собственной национальности\*

Причины превосходства	Абс.	Кол-во ответивших в %	% в общем рейтинге
Историческое наследие	208	57,3	24,4
Высокий уровень культуры	142	39,1	16,7
Научно-технические достижения	80	22,0	9,4
Морально-нравственные качества	182	50,1	21,4
Внешний облик ее представителей	140	38,6	16,5
Взаимная поддержка	83	22,9	9,8
Другое**	5	1,4	0,6
Затрудняюсь ответить	11	3,0	1,3
Итого	363	234,4	100

\*на данный вопрос давали ответ 32,6% (те, кто отметил превосходство своей национальности); в связи с тем, что молодым людям представлялась возможность перечисления нескольких вариантов ответа, общее количество ответов оказалось более 100%

\*\*в графе «другое» опрошенные привели варианты ответов: «это именно моя национальность», «у меня великая Держава» и «я ее люблю»

Оказалось неустойчивым значение исторического наследия. Здесь по гендерному признаку в оценках отмечаются наибольшие расхождения: чаще ссылаются на данный аспект молодые люди, девушки же – значительно реже. Относительно занятости наиболее дистанцирована во взглядах та часть молодежи, которая нигде не занята. По большей части это относится к наиболее частому упоминанию, при доказательной обоснованности исключительного превосходства своей нации, причины взаимной поддержки и единения, научно-технических достижений и сглаживания роли внешнего облика. Наибольшая разница у представителей разных национальностей проявляется во взглядах на собственное превосходство. Например, молодые люди русской национальности при оценке собственной исключительности наиболее важным считают историческое наследие (лидирующее место – 28,3% пунктов рейтинга), а представители нетитульных наций самой актуальной причиной своего превосходства называют морально-нравственные характеристики.

Таблица 4 - Содержательный аспект превосходства национальности (в разрезе статусных характеристик молодежи)

Статусные характеристики		Чем Ваша национальность лучше других? (% в рейтинге причин)					Итого	
		Историческое наследие	Высокий уровень культуры	Научно-технические достижения	Морально-нравственные качества	Внешний облик ее представителей		Взаимная поддержка
Пол	Мужской	28,1	14,8	10,7	21,6	15,3	9,5	100
	Женский	21,5	19,3	8,4	22,0	18,3	10,5	100
Занятость	Учусь	25,1	17,7	7,6	20,6	17,7	11,3	100
	Совмещаю учебную работу	23,2	17,6	11,6	22,5	16,5	8,5	100
	Работаю	27,9	14,0	10,9	24,0	15,5	7,8	100
Национальность	Безработный	25,0	16,7	16,7	25,0	0	16,6	100
	Русские	28,3	15,1	10,6	20,6	17,8	7,6	100
	Не русские	10,8	23,3	6,3	26,7	14,2	18,7	100

Необходимо акцентировать внимание на порочности идеи собственного превосходства: безусловно, связь с историческим наследием связана с попыткой выражения гордости за свою национальную культуру (стоит отметить не совсем корректную форму выражения гордости), но внешний облик и моральные основания в качестве утверждения и обоснования превосходства приближаются к националистическим и, что очень опасно, шовинистическим представлениям. Возможно, что ссылка

на внешний облик косвенно утверждает смысл особого эстетического представления о собственной нации, но и допускает разделение и дифференцирование народов по биологическому признаку. Отсюда следует, что существуют основания для предположения того, что у опрошенной молодежи, подчеркнувшей превосходство своей этничности над другими, наблюдается доминирование искаженных представлений о своей национальности и деформированное представление о других этносах. Это доказывается оценкой результатов анализа ответов молодежи на вопрос о влиянии на их отношение к другому человеку национальной специфики и других признаков человеческого многообразия: материальное положение, принадлежность к другой культуре, религиозные убеждения, сексуальная ориентация. Версия того, что молодые люди с чувством национального превосходства наиболее активно реагируют на этническую специфику других людей ( $r=0,158$  при  $p=0,019$ ) подтверждается корреляционным анализом.

В таблицы 5 видим, что 14,7% опрошенных реагируют на этническое отличие от себя с чувством национального превосходства *всегда и по ситуации*. В то же время среди остальных респондентов, относящихся к своей национальной принадлежности спокойно, идентичную позицию разделяют только 4,8% в первом случае и 17,5% – во втором, делают акцент на личности «другого» при восприятии национальности 39,7% опрошенных и 37,3% соответственно. Можно сказать, что в целом по выборке восприятие так называемого «другого» по этническому признаку складывается в зависимости от ситуации (такой ответ по всей выборке выбирают в среднем 16,8% респондентов) и лично, т.е. в зависимости от персональных характеристик «другого» (такой ответ выбирают в среднем 30,6% респондентов). Другие критерии определения различий не выявили столь явной выраженности ситуативной и личностной детерминант.

Таблица 5 - Влияние характера восприятия молодежью собственной этничности на отношение к людям иной национальности

		Считаете ли Вы, что Ваша национальность лучше других?			Итого
		да	нет	затрудняюсь ответить	
Наличие отношения к людям по признаку этнической принадлежности	Да, всегда	14,7	4,8	15,4	9,1
	Все зависит от ситуации	30,9	17,5	26,9	22,7
	Все зависит от конкретного человека	39,7	37,3	38,5	38,2
	Не влияет	14,7	39,7	15,4	29,1
	Затрудняюсь ответить	0	0,8	3,8	0,9
Итого		100,0	100,0	100,0	100,0

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Самореализация молодых людей и становление их социальной субъективности носят транзитный характер, что обуславливает риск экстремистских настроений. Но экстремальность молодых людей не обязательно преобразуется в экстремистские настроения. Все зависит от «вызовов» среды (социальных факторов), уровня культуры, наличия контактов и содержания автостереотипов (субъективных обстоятельств). Текущая политика власти и разрушение в обществе понятий справедливости относятся к главным социальным факторам. Особенно остро молодежью воспринимаются проявления справедливости или несправедливости в обществе, причем информации об экстремистских организациях у молодых людей может быть немного. Однако этот факт не является позитивным обстоятельством, потому что не имеет ни положительной, ни отрицательной оценки. Отсюда следует, что важна установка в отношении экстремистских организаций, а не информированность. Но низкий уровень информированности также может свидетельствовать о невысоком уровне публичности и активности таких организаций. Судя по опросу, участие респондентов в деятельности этих организаций незначительно. Но данный показатель может оказаться заниженным в связи с необходимостью АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

учитывания возможного факта неискренности анкетиремых, т.к. большая часть молодых людей посчитала верным не отвечать на вопрос. В сознании молодежи экстремизм – это насильственные действия по отношению к этническим и религиозным группам, реже – действия, касающиеся различий по политическим взглядам. Все это позволяет сделать вывод о необходимости и актуальности разных вариантов работы с молодыми людьми: от психолого-педагогической деятельности по формированию культуры толерантных отношений между этническими группами до регулирования социально-значимых каналов социальной мобильности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бромлей Ю.В. Очерки и теории этноса. М.: Изд-во «Наука», 1983. 412 с.
2. Куропятник А.И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 205 с.
3. Hall S. The Multi-cultural Question / S. Hall // Un/Settled multiculturalisms. London: Zed Books, 2000. P. 209-241.
4. Тишков В.А. Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 2003. 544 с.
5. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Clarendon, 1995. 280 p.
6. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология: учеб. для студ. высш. учеб. зав. М.: Изд. центр «Академия», Высшая школа, 2000. 304 с.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Ин-т психологии РАН, «Академический проект», 2000. 320 с.
8. Эфендиев Ф.С. Этнокультура и национальное самосознание. Нальчик: «Эльфа», 1999. 329 с.
9. Киреева И.А., Алыпкачева П.И. Моделирование подготовки специалистов к межкультурной деятельности в молодежной среде / Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. №3. С. 115-116.
10. Гузенина С.В., Яковлева Е.Л. Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.
11. Власова Н.В. Практики репрезентации этничности в полиэтническом регионе (на материалах Среднего Поволжья) // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 220-225.
12. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин В.Д. Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 356 с.
13. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Привет, 2004. 356 с.
14. Муравьев А.М. Ксенофобия: от инстинкта к идее // Отечественные записки. 2004 г. № 4 (19). С. 12-17.
15. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 1998. 670 с.
16. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). СПб.: Амфора, 2001. 347 с.
17. Арутюнян Ю.В., Дробижина Л.М., Суколов А.А. Этносоциология: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 1999. 271 с.
18. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Макаруч А.В. Искусство жить с непохожими людьми. М.: Московия, 2009. 311 с.
19. Солдатова Г.У., Макаруч А.В. Может ли другой стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии. М.: Генезис, 2006. 256 с.
20. Сукало А.А. Педагогика профилактики социальных отклонений в сфере подростково-молодежного досуга: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Сукало. М., 1997. 435 с.
21. Дробижина Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. М.:

Центр общечелов. ценностей, 2003. 376 с.

22. Смирнова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в условиях поликультурного, информационного и коммуникационного взаимодействия / В сборнике: Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков Памяти профессора Р.Г. Пиотровского: к 90-летию со дня рождения: мат-лы III Междунар. науч. заоч. конф. 2012. С. 124-129.



УДК 37.02

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

© 2017

**Асташина Нина Игоревна**, кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ,  
доцент кафедры «Сервис»

*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет  
(606260, Россия, Нижегородская область, Воротынец, ул. Мира, д.7, e-mail: astashinan@mail.ru)*

**Симусёва Мария Вадимовна**, педагог-организатор отдела экологического образования и воспитания  
*Центр развития творчества детей и молодежи Нижегородской области  
(607635, Россия, Нижний Новгород, пр. Гагарина, д.100, e-mail: simuseva@list.ru)*

**Аннотация.** Стратегическое направление современного этапа развития образования – формирование всесторонне образованной, инициативной и успешной – компетентной – личности требует обновления арсенала педагогических технологий и методов обучения. Ведущая роль в процессе формирования компетентной личности принадлежит активным и интерактивным методам обучения. Интерактивные методы обучения основываются на широком взаимодействии обучающихся между собой, в настоящее время они рассматриваются как этап развития активных методов обучения. Среди интерактивных методов обучения интерес вызывают экологические турниры, которые могут быть организованы в системе среднего образования – время уроков (биология, экология, география и другие) та и во внеурочное время. Форма турнира может быть использована в системе высшего профессионального образования при проведении практических занятий как вариант деловой игры. В статье представлен опыт организации командных экологических турниров в Государственном бюджетном учреждении дополнительного образования «Центр развития творчества детей и юношества Нижегородской области», а также система подготовки команд к турниру. Методологической основой разработанной системы являются идеи личностно-деятельностного и компетентностного подхода. Разработанная система включает следующие этапы: мотивационно-ориентировочный, поисково-исследовательский, операционно-деятельностный и презентативно-рефлексивный. Каждый этап способствует формированию комплекса компетенций, но одна из них на каждом этапе является доминирующей. Для каждого этапа подбираются соответствующие технологии и методы с учетом конкретных условий – индивидуальных особенностей членов команды, содержания заданий, предыдущего опыта команды в подобных турнирах и др. Главным результатом участия в командном экологическом турнире является повышение мотивации познавательной деятельности, формирование комплекса компетенций, и в целом – способствует разностороннему личностному развитию обучающихся.

**Ключевые слова:** компетентностный подход в образовании, активные и интерактивные методы обучения, командные экологические турниры, этапы подготовки к командным экологическим турнирам: мотивационно-ориентировочный, поисково-исследовательский, операционно-деятельностный, презентативно-рефлексивный.

## ON THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS

© 2017

**Astashina Nina Igorevna**, Ph.D., assistant professor of the “Service”

*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics  
(606260, Russia, Nizhny Novgorod region, Vorotynets, Mira Street, 7, E-mail: Astashinan@mail.ru)*

**Simuseva Mariya Vadimovna**, teacher-organizer of the department of environmental education  
*Centre for Development of Children and Youth of Nizhny Novgorod region  
(607635 Nizhny Novgorod, Gagarina, d.100, E-mail: Simuseva@list.ru)*

**Abstract.** The strategic direction of the current stage of development of education - the formation of fully formed, and a successful initiative - competence - the person needs to be updated arsenal of educational technology and teaching methods. The leading role in the formation of a competent person belongs to an active and interactive teaching methods. Interactive teaching methods are based on the broad interaction between the students themselves, they are now regarded as the stage of development of active learning methods. Among the interesting interactive teaching methods cause environmental tournaments, which can be arranged in the secondary education system - time lessons (biology, ecology, geography, etc.), and the one after school. The form of the tournament can be used in the system of higher education with practical training as a variant of the business game. The article presents the experience of the environmental team tournaments in the State Budget Institution of additional education «Centre for Development of Children and Youth of the Nizhny Novgorod region», as well as the system of training teams for the tournament. The methodological basis of the developed system is the idea of personality-activity and competence-based approach. The developed system includes the following steps: motivational indicative of search and research, operational-activity and presentational-reflective. Each stage promotes the formation of a complex competence, but one of them on each stage is dominant. For each stage are selected by appropriate technologies and methods to the specific conditions - Individual characteristics team members, job content, the previous experience of the team in these tournaments and others. The main result of participation in the environmental team tournament is to increase the motivation of cognitive activity, the formation of complex competencies, and in general - contribute to versatile personal development of students.

**Keywords:** competence approach in education, active and interactive teaching methods, the environmental team tournaments, stages of preparation for the environmental team of the tournament: motivational indicative of search and research, operational-activity, the presentational-reflective.

Стратегическим направлением современного этапа развития образования закрепленного федеральными государственными стандартами среднего и высшего профессионального образования является формирование компетентной личности.

Понятие «компетентность» в педагогическом слове соотносится с «возможностью установления субъектом деятельности связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти, обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру (знание + действие), необходимую для решения пробле-

мы в конкретной ситуации [1]. Различные аспекты компетентностного подхода широко обсуждаются в научно-педагогической (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.Равен, А.В.Хуторской и др.) [2,3,4] и методической литературе (С.А.Алексеев, Д.С.Ермаков, Н.Ф. Винокурова, Г.С. Камерилова, М.А.Картавых, И.Н.Пономарева, С.В. Суматохин и др.) [5,6].

Для формирования всесторонне образованной, инициативной и успешной – компетентной – личности требуется обновление арсенала педагогических технологий и методов обучения. На первый план выходят активные

и интерактивные методы обучения. Активные методы, в противовес пассивным, обеспечивают активное участие обучающихся в познавательном процессе, превращают их из объекта в субъект познавательной деятельности. Интерактивные методы обучения основываются на широком взаимодействии обучающихся между собой. В настоящее время интерактивные методы рассматриваются как этап развития активных методов обучения [7].

Идеи интерактивного обучения широко используются в современных педагогических технологиях – технологии проектной деятельности (И.Д.Чечель, Е.С.Полат) [8], игровых технологиях (М.В. Кларин, П.И. Пидкасистый)[9,10], информационно-коммуникативных технологиях (В.П. Беспалько, В.П. Зиинченко) [11], технологии кейс-стади (А.М. Гуревич, О.Г. Смольянинова, Демидова Н.Н.) [12].

Отвечая идеям личностно-деятельностного подхода в образовании, интерактивные методы характеризуются исследователями, как:

- «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»;
- «обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»;
- «обучение, как совместный процесс познания, где знания добываются в совместной деятельности через диалог, полилог» [13]

Анализ научно-методической литературы [14-24] показал востребованность разработки активных и интерактивных форм обучения для использования в педагогической практике. Использование интерактивных форм обучения успешно развивает познавательные способности, воспитывает постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели, стимулирует активный поиск решения нестандартных задач, то есть формирует качества компетентной личности.

Опыт педагогической практики показывает, что среди интерактивных методов обучения интерес вызывают экологические турниры, которые могут быть организованы в системе среднего образования – время уроков (биология, экология, география и другие) так и во внеурочное время. Форма турнира может быть использована в системе высшего профессионального образования при проведении практических занятий как вариант деловой игры.

Обратившись к словарю, уточним, что турнир – это особая форма проведения командных соревнований, предполагающая несколько этапов. Турнир устроен таким образом, что выявляются и поощряются не только и не столько конкретные знания, сколько умение понять и решить задачу, умение объяснить свою точку зрения и понять собеседника, а также умение работать в команде.

Успешный опыт организации экологических командных турниров накоплен в Государственном бюджетном учреждении дополнительного образования «Центр развития творчества детей и юношества Нижегородской области». Экологические турниры для разных возрастных групп школьников организуются с 2012 года. Динамика участников турниров подтверждает актуальность и востребованность такой формы работы (рисунок 1)

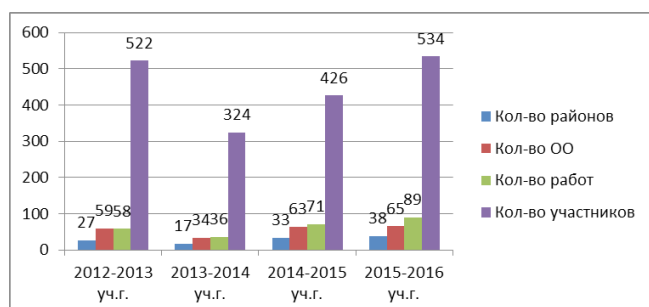


Рисунок 1 - Количество участников в областных командных экологических турнирах

Турнир – соревнование, требующее длительной и серьезной подготовки. Задания турниров не имеют однозначного решения, поэтому для их выполнения команда должна провести исследование, выразить собственные идеи и даже проявить фантазию. Многие задания составлены так, что затрагивают не только экологию, но и смежные с ней предметы: биологию, географию, химию, а также социальные проблемы. Например:

- оцените состояние системы особо охраняемых природных территорий (ООПТ) Нижегородской области, представьте проект системы ООПТ, обоснуйте выбор.
- бездомные животные – популяция безнадзорных собак, кошек или других домашних животных, обитающая стаями и поодиночке на городских улицах и в рекреационных зонах. Большое количество бездомных собак является показателем падения ответственности владельцев. Какую опасность для общества может представлять проблема бездомных животных? Проанализируйте современные подходы в решении данной проблемы. Какой из них, по вашему мнению, является самым гуманным и эффективным. Предложите свои варианты.

Подготовка к турниру предполагает высокий уровень командной работы. Решения задач должны быть представлены ясным, кратким и выразительным образом, сопровождаться продуманной компьютерной презентацией. Участникам турнира приходится вести содержательную дискуссию, быстро и точно задавать вопросы и отвечать на них. На турнире важно не только суметь представить и обосновать свою точку зрения, но и защитить ее в полемике с оппонентами, рецензентами и членами жюри.

Правила проведения турнира:

- в турнире принимают участие 3 команды по 6 (9) человек;
- все команды готовят доклады по всем трем заданиям;

Турнир проводится в 3 раунда. В каждом раунде команда выступает в одной из трех ролей: докладчик, оппонент, рецензент. Докладчики: докладывают суть решенной командой проблемы, согласно поставленной задаче, акцентируя внимание на ее экологическую идею и выводы; используют заранее заготовленные презентации, видеофрагменты; отвечают на замечания и вопросы Оппонента и Жюри по решению задачи.

Оппоненты: задают вопросы Докладчикам, направленные на выяснение неточностей, ошибок в понимании проблемы и в предложенном решении, а также на более подробное пояснение отдельных положений и выводов доклада.

Рецензенты: делают развернутый анализ представленного доклада: оценивают полноту, научность и оригинальность решения; высказывают критические замечания к форме доклада; указывают на положительные моменты и недостатки, как в решении задачи, так и в самом выступлении Докладчиков; дают краткую оценку выступлениям Докладчика и Оппонента; определяют, насколько полно они справились со своими обязанностями; анализируют понимание обсуждаемой проблемы участниками.

- в каждом раунде разыгрывается одна турнирная задача. В ходе следующих двух раундов команды меняются ролями по часовой стрелке.

Успех участия в командном турнире определяется качеством подготовки к нему. Нами разработана система подготовки к командным экологическим турнирам.

Методологической основой разработанной системы являются идеи личностно-деятельностного и компетентностного подхода [25-33]. Разработанная нами система включает следующие этапы: мотивационно-ориентировочный, поисково-исследовательский, операционно-деятельностный и презентативно-рефлексивный. Взаимосвязь этапов подготовки с содержанием деятельности и ожидаемыми результатами в виде формируемых компетенций представлена в таблице 1.

Таблица 1- Взаимосвязь этапов подготовки к командным экологическим турнирам с содержанием и ожидаемыми результатами деятельности

Этапы	Содержание деятельности	Формируемые компетенции
Мотивационно-ориентировочный	Знакомство с Положением о командном экологическом турнире; формирование команды; знакомство с результатами участия школы в предыдущих турнирах	Ценностно-смысловые; коммуникативные; учебно-познавательные; общекультурные
Поисково-исследовательский	Поиск и отбор информации по заданиям турнира;	Общекультурные; учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; личностного самосовершенствования
Операционно-деятельностный	Подготовка к выполнению ролей турнира «докладчик», «оппонент», «рецензент»	Коммуникативные; общекультурные; учебно-познавательные личностного самосовершенствования
Презентативно-рефлексивный	Участие в турнире; анализ участия в турнире	Личностного самосовершенствования; ценностно-смысловые; коммуникативные

Как видно из таблицы, каждый этап способствует формированию комплекса компетенций, но одна из них на каждом этапе является доминирующей.

Мотивационно-ориентировочный этап обеспечивает личностную и социальную актуальность участия в командном экологическом турнире. Это означает, что деятельность должна быть направлена не только на формирование новых знаний и умений участников турнира, но и на получение выводов, имеющих социальное значение. Доминирующая формируемая компетентность – ценностно-смысловая. Суть ценностно-смысловой компетенции – способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, выбирать целевые и смысловые установки своих действий, принимать решения.

Поисково-исследовательский этап предполагает определение направления исследования, формулирование гипотезы, раскрытие общего направления деятельности, связанного с решением поставленной экологической задачи, сбор информации по теме, обработка и осмысление выявленных процессов и закономерностей через систематизацию, анализ и обобщение. Доминирующая формируемая компетентность – общекультурная, важнейшим компонентом которой выступает исследовательская компетентность [34-40].

Операционно-деятельностный этап предполагает освоение социальных ролей командного турнира – «докладчик», «оппонент», «рецензент», в ходе которого выстраиваются различные коммуникативные взаимодействия между членами команды. Доминирующая формируемая компетентность – коммуникативная, её характеризуют умение осознанно использовать речевые средства для выражения своих чувств, мыслей, владение монологической речью, умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение.

Презентативно-рефлексивный этап включает представление результатов деятельности команды – участие в турнире, оценку и самооценку деятельности команды, определение перспектив дальнейшей работы.

Для каждого этапа подбираются соответствующие технологии и методы с учетом конкретных условий – индивидуальных особенностей членов команды, содержания заданий, предыдущего опыта команды в подобных турнирах и др.

Главным результатом участия в командном экологическом турнире является повышение мотивации познавательной деятельности, формирование комплекса компетенций, и в целом – способствует разностороннему личностному развитию обучающихся. Таким образом, командные экологические турниры, как один из интерактивных методов обучения, отвечают задачам формирования компетентной личности, могут быть использованы в образовательной практике, имеют перспективы для дальнейшего развития и совершенствования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Словарь-справочник по педагогике /Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// Высшее образование сегодня. 2003. №5. с.22

3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр. 2002. 396с

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля, 2002г., Центр Эйдос, с.13

5. Камерилова Г.С., Асташина Н.И. Рекреационное природопользование: перспективы использования экологических троп для формирования исследовательской компетентности //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. №2. с. 115-119

6. Суматохин С.В. Учебно-исследовательская деятельность по биологии в соответствии с ФГОС: с чего начинать, что делать, каких результатов достичь // Биология в школе. 2014. №4. с. 23-20

7. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие/сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГАСУ. 2013. 97с.

8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. Пед. кадров/Е. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. М.: Академия, 2005. 272с

9. Кларин М.В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик// Образовательные технологии, 2014. №1. с.22-27

10. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования/П.И. Пидкасистый, В.А. Межериков, Т.А. Юзефовичус; под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Изд. центр «Академия». 2014. 624 с

11. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии/Беспалько В.П. М.: Педагогика, 1989. 182с.

12. Демидова Н.Н., Камерилова Г.С. Кейс-стади: «Изучение случая» – технология инактивированного познания//Вестник Мининского университета, 2016. №2. с.20

13. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие/ С.Б. Ступина. Саратов: Издательский центр «Наука». 2009. 52с.

14. Асташина Н.И., Асташин Е.А. Перспективы использования конференций в образовательном процессе с позиций компетентного подхода//Современные проблемы науки и образования. 2015. №4. с. 131

15. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе// Психологический журнал. 2012. №2 с.1-18

16. Изотова Н.Н. Этнокультурные особенности стиля японской коммуникации // Вестник МГИМО Университета. 2012. № 6 (27). С. 179-182.

17. Гоева В.В., Миронов К.Е. Использование активных и интерактивных методов обучения при изучении технических дисциплин в вузах // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 11-15.

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

19. Репинецкая Ю.С. Применение интерактивных технологий на уроках истории в старших классах // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 103-106.

20. Деревянко Е.В. Формирование профессиональной компетентности будущих горных инженеров в условиях интерактивных технологий обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 19-22.

21. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143-145.

22. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и ин-

терактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

23. 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.

24. Саглам Ф.А. Интерактивные методы изучения практикоориентированных разделов психолого-педагогических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 65-68.

25. Асташина Н.И. Организация и использование экологических троп в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Биология в школе. 2015. №5. с.48 –50

26. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т./ Г.К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий. 2006. т.1. 816с.

27. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской и др. М.: КНОРУС, 2010. – 432с

28. Старостина А.Н. Деятельностный и личностный подходы как методологические принципы моделирования образовательного процесса геометро-графической подготовки инженеров // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-36.

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

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

31. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

32. Емельянова Т.В. Компетентностный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 1 (15). С. 13-17.

33. Денисова О.П., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Компетентностный подход как один из инструментов повышения результативности деятельности вуза в концепции комплексной подготовки кадрового состава вуза к экспертизе качества образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 202-206.

34. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Рекреационное природопользование: перспективы использования экологических троп для формирования исследовательской компетентности // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 115-119.

35. Асташина Н.И. Исследовательская деятельность в дополнительном образовании как средство формирования творческой активности школьников // География в школе. 2010. №5. с. 45-47

36. 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.

37. 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.

38. 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.

39. Ярыгина Н.А. Повышение качества образования в магистратуре посредством формирования исследовательской компетенции магистрантов // Балтийский гу-

манитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 235-239.

40. Попов Д.В. Модель системы формирования у студентов профессиональной экспериментально-исследовательской компетенции // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 179-183.

УДК 378.14.015.62

**СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА ВУЗА:  
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

© 2017

**Баркетова Марина Владимировна**, аспирант*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова  
(410003, Россия, Саратов, ул. Радищева д.89, e-mail: barketova\_marina@mail.ru)*

**Аннотация.** Актуальность вопросов, касающихся систем оценки достижений, в том числе формируемых компетенций, студентов вузов, неоспорима. Данная проблема имеет особое значение в связи с тем, что отечественное образование испытывает существенные преобразования, связанные с переходом российских студентов на компетентностное обучение. Данные трансформации проецируют пристальное внимание отечественных психолого-педагогических и других смежных наук к решению вопросов независимого корректного оценивания результатов сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, а также освоения студентами основных образовательных программ. Ещё более актуализирует проблему поиска адекватных форм и методов оценивания профессиональных компетенций, применимых к вузовскому образованию и включающих не только оценку знаний и определённых умений посредством теста, реферата, выступления на семинаре, выполнения практического задания, упражнения и т.п., но также оценку проявляемой студентом готовности к действиям по решению будущих профессиональных задач и оценку наработанного студентом минимального опыта действия в стандартной и нестандартной ситуации. Поиск и обоснование форм и методов оценивания профессиональных компетенций в таком понимании мы относим к разряду насущных проблем современной педагогики высшей школы. В статье актуализируется проблема неполного соответствия применяемых форм и приёмов оценки компетенций студента в вузе на основе осмысления концептуальных понятий «компетенция» и «компетентность», а также требований к качеству профессиональной подготовки студентов в русле идей Болонской декларации и ФГОС ВО. Отдельным аспектом представлено авторское видение корреляционных связей педагогической проблемы оценки профессиональных компетенций в высшей школе с представленной в социально-экономическом и психологическом дискурсе теорией «человеческого капитала».

**Ключевые слова:** парадигма образования, компетенция, компетентность, оценка профессиональных компетенций, педагогические формы и приёмы оценки, Болонская декларация, теория «человеческого капитала», формы и приёмы оценки компетенций, уровень сформированности компетенций, студент вуза.

**THE SPECIFICS OF THE EVALUATION OF THE STUDENT'S PROFESSIONAL COMPETENCIES  
OF THE UNIVERSITY: THE TREATMENT OF THE PROBLEM**

© 2017

**Barketova Marina Vladimirovna**, graduate student*Russian Economic University G.V. Plekhanova  
(410003, Russia, Saratov, Radishcheva st., d.89, e-mail: barketova\_marina@mail.ru)*

**Abstract.** The relevance of issues relating to systems for assessing achievements, including those generated by competencies, of university students is undeniable. This problem is of particular importance due to the fact that the Russian education is experiencing significant transformations associated with the transition of Russian students to competence training. The data of the transformation project the close attention of the domestic psychological, pedagogical and other related sciences to the solution of the issues of an independent, correct assessment of the results of the formation of general cultural and professional competencies, as well as the mastering of basic educational programs by students. Even more actual is the problem of finding adequate forms and methods for assessing professional competencies applicable to university education, including not only the assessment of knowledge and certain skills through a test, a lecture, speaking at a seminar, doing a practical task, an exercise, etc., but also an assessment of the Student readiness to act to solve future professional problems and evaluate the student's minimum experience in the standard and non-standard situation. The search for and justification of the forms and methods of assessing professional competencies in this sense is one of the pressing problems of modern higher school pedagogy. In the article raises the problem of incomplete conformity to applicable forms and methods of student competency assessment in universities based on the comprehension of concepts "competence" and "competence", as well as requirements to the quality of training students in keeping with the ideas of the Bologna Declaration and the GEF. Separate aspect is represented by the author's vision of pedagogical evaluation problem correlates competencies in higher education with the socio-economic and psychological discourse theory of human capital.

**Keywords:** paradigm of education, competence, competence, professional competencies assessment, pedagogical forms and methods of evaluation, the Bologna Declaration, the theory of human capital, forms and methods for assessing competencies, the level of competence formation, the student of the university.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Качество высшего образования определяется комплексом факторов, в ряду которых важное место занимает система контроля и оценивания образовательных достижений студентов, связанная, в свою очередь, с основными задачами преподавания:

1) целенаправленным формированием научной картины мира, представленной на всех уровнях организации материи, культуры и социума;

2) помощи студентам в овладении общенаучными методами познания, технологиями взаимодействия с природой и обществом;

3) с педагогическим содействием «присвоению» молодыми людьми ценностей культуры и социума, духовно-нравственных норм и установок – в целом, с комплексным развитием личности студента.

Данные цели и задачи заложены в Болонской де-

кларации, в законодательных документах федерального значения, в новых ФГОС ВО.

По образному наблюдению Н.Л. Румянцевой, на современном этапе развития и модернизации образования наблюдается переход от парадигмы «знаниевой, информирующей (С и С – «сиди и слушай»)» к парадигме «деятельностной (Д и Д – «думай и делай»)», которые, не будучи взаимоисключающими, расставляют свои приоритеты в выборе форм и методов обучения [9, с.84].

*Формирование целей статьи.* Развивая эту мысль, считаем необходимым подчеркнуть, что, несмотря на приоритетность деятельностных форм и методов обучения в контексте новой образовательной парадигмы, формы контроля и оценивания по сути остаются прежними.

Уделяя основное внимание передаче студенту знаний, на основе чего формируются определённые умения и навыки обучаемого, преподаватель, как правило, вы-

страивает в таком же ключе и контроль, формами которого выступают: *тест, устное воспроизведение материала, доклад с презентацией, реферат, выступление на семинаре, выполнение практического задания или упражнения, участие в дискуссии, курсовая работа, ответ на зачёте/экзамене* и т.п.

При этом не секрет, что развитие современных компьютерных технологий позволяет преподавателю оценивать при написании студентом реферата и курсовой работы отнюдь не уровень знаний и умений обучаемого, а только уровень его мастерства по оформлению скачанной из интернета информации и «обману» системы «Антиплагиат».

*Выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Многолетний опыт работы в вузе автора статьи позволяет с грустью констатировать, что устное воспроизведение материала, а также доклад с презентацией на семинарах зачастую вызывают ощущение неоправданной траты времени на выслушивание опять же скачанного и прочитанного с листа материала, не свидетельствующего ни о знаниях и умениях студента, ни о творческой переработке и осмыслении материала.

Дискуссия, создавая видимость активности, превращается в демонстрацию беспомощных малограмотных рассуждений студента на уровне «я так считаю» и «мне так кажется» – без должной научной аргументации и ссылок на изученный материал. Тест можно признать одним из методов объективной проверки знаний, но в то же время о степени сформированности умений и навыков он не даёт полного представления.

В этой связи напрашивается вывод о том, что формы контроля и оценивания образовательных достижений студентов не «вписываются» (в том виде, в каком они представлены в современном вузе) в новую парадигму образования и, более того, являются её сдерживающим фактором. Учёные, исследующие данное проблемное поле, к причинам, затрудняющим обновление образования, относят односторонность и дисгармоничность системы оценивания в вузе, несоответствие её триединству образовательных стратегических целей: обучение–воспитание–развитие [2; 3; 8].

Это обуславливает *постановку насущной проблемы поиска оптимальных форм контроля и оценивания достижений студентов* в русле идей новой образовательной парадигмы на основе учёта её теоретических оснований.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Первое теоретическое основание, на наш взгляд, связано с вниманием педагогического дискурса [5; 12] к утвердившейся в социально-экономическом и психологическом научном пространстве теории «человеческого капитала» (М. Вебер, Г. Беккер, У. Митчелл, Дж. Гэлбрейт, Т. Шульц и др.). Теория человеческого капитала, выдвигающая на первый план экономического развития любого государства и общества человеческий фактор, появилась в ответ на возникшую проблему необходимости глубокой оценки роли человека и накопленных результатов его деятельности в рамках анализа качества развития общества и экономики. Длительное время человеческий капитал считался только социальным фактором развития, в конце XX в. отношение к нему кардинально изменилось, и понятие «человеческий капитал» стало соотноситься с понятиями «качество высшего образования», «качество подготовки специалиста для рынка труда».

По справедливому наблюдению Т.А. Юдиной, введение термина «человеческий капитал» в педагогическую теорию и практику «позволяет разрешить один из фундаментальных педагогических вопросов – о цели образования <...>, в условиях рыночной экономики такой целью становится формирование и развитие человеческого капитала [12, с. 338].

Не случайно в рамках одного из самых авторитет-

ных методов оценки развития современного человека – Индексе развития человеческого потенциала (ИРЧП), который рассчитывается для почти двухсот стран мира – внимание сосредоточено на анализе и оценке «диапазона возможностей человека», куда включены в качестве равноценных компонентов: обладание знаниями и участие в жизни сообщества (коллектива, организации и т.п.). То есть, по сути, речь идёт об уже отмеченных нами выше (в рамках осмысления понятия «человеческий капитал») качестве высшего образования и качестве подготовки специалиста для рынка труда – для участия в жизни профессионального сообщества.

В контексте поставленной нами проблемы поиска оптимальных форм контроля и оценивания достижений студентов следует подчеркнуть, что человеческий капитал не является абстрактным понятием, это конкретное воплощение человеческой сущности, степени развития личности посредством образования и воспитания. В связи с этим в интегративный показатель «человеческий капитал» учёными включены понятия «интеллектуально-информационный капитал» (intellectual and information capital), «капитал отношений» (relationship capital); «капитал культуры» (cultural capital), «организационный капитал» (organizational capital), «инновационный капитал» (innovation capital), «капитал процесса и технологий» (capital of process and technologies) [14-21]. Следовательно, и *оценка образовательных достижений студентов должна быть максимально приближена к данным категориям человеческого капитала с определением аутентичных методов, приёмов и форм проверки знаний, умений и навыков студентов, понимаемых в последнее время как образовательные компетенции.*

Это обуславливает признание вторым взаимосвязанным теоретическим основанием проблемы поиска оптимальных форм контроля и оценивания достижений студентов в русле идей новой образовательной парадигмы концептуальные идеи утвердившегося в рамках Болонского процесса компетентностного подхода [22-26].

Действительно, если провести определённые параллели, то интеллектуально-информационный капитал личности соотносится с владением такими общими компетенциями (по ФГОС ВО [10]), как «осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития (ОК4); использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности (ОК5)». Капитал отношений – с ОК 6 «работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями». Капитал процесса и технологий связан с такими общими компетенциями, как «организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество (ОК2); принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность (ОК2); ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности (ОК 9)» и т.п.

В работах отечественных учёных-педагогов профессиональная компетенция выступает:

1) как готовность и способность целесообразно и продуманно действовать в рамках поставленных задач, методически организовано и самостоятельно решать данные задачи, актуализировать опыт, адекватно оценивать результаты своей деятельности [1];

2) как круг полномочий в сфере профессиональной деятельности и система профессиональных знаний, умений, профессиональных действий и опыта, которым обладает субъект [6; 7] и др.

Особо близко нам понимание компетенций и компетентности И.А. Зимней, которая считает, что понятие результата (сформированности компетенции) соотносится с оценкой:

- а) готовности к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- б) владения знанием (когнитивный аспект);
- в) проявления опыта в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- г) проявления отношения к объектам и субъектам деятельности (ценностно-смысловой аспект);
- д) наблюдаемой эмоционально-волевой регуляции процесса и результата взаимодействия в контексте проявления компетентности [27].

Такая трактовка компетентностей и компетенций в совокупности их характеристик может быть рассмотрена в качестве *общих ориентированных критериев оценивания образовательных достижений студентов*. В этой связи интересно мнение Т. А. Печенёвой, которая пишет: «Если обратиться к аутентичному переводу с латинского, «*competentia*» (ae f. *Competo*) означает: 1) согласованность частей, соразмерность, симметрию (*membrorum inter se AG*); 2), сочетание, связь (*per jugabilem competentiam foederari Macr*). Более вольное (в толковых словарях, глоссариях) определение очерчивает компетенцию как круг знаний, умений и опыта в какой-то области, позволяющий действовать в ней профессионально и разумно. Значит, компетентным может быть признан только тот человек, у которого всё это – знания, умения и опыт – находятся в органичной взаимосвязи» [8, с.182]. Мы бы ещё добавили, что понятие компетентности включает также личностные и поведенческие характеристики.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления*. Всё это, с одной стороны, закономерно предполагает признание *основной единицей оценки образовательного результата сформированную компетенцию* (общую и профессиональную). С другой стороны – ещё более актуализирует проблему поиска *адекватных форм и методов оценивания профессиональных компетенций*, применимых к вузовскому образованию и включающих не только оценку знаний и определённых умений посредством теста, реферата, выступления на семинаре, выполнения практического задания, упражнения и т.п., но также оценку проявляемой студентом *готовности к действиям* по решению будущих профессиональных задач и *оценку наработанного студентом минимального опыта действия* в стандартной и нестандартной ситуации. Поиск и обоснование форм и методов оценивания профессиональных компетенций в таком понимании мы относим к разряду насущных проблем современной педагогики высшей школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Румянцева, Н. Л. Развивающее обучение как «путь к единой культуре» / Н. Л. Румянцева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 4 (9). – С.82-87.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
3. Гуляев, В. Н. Парадигма качества современного высшего образования / В. Н. Гуляев, И. П. Логинов, В. П. Иванов // Мир образования – Образование в мире. – 2016. – № 1 (61). – С. 6-14.
4. Печенёва, Т.А. К проблеме формирования компетенций выпускника вуза / Т.А. Печенёва // Science Time: международный научный журнал. – 2016. – № (31). – С. 181-186.
5. Кармазина, Ю. А. Образование как инвестиции в человеческий капитал / Ю. А. Кармазина // Молодой учёный. – 2014. – №7. – С. 349-351
6. Юдина, Т.А. Педагогический смысл теории человеческого капитала / Т.А. Юдина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №11-1. – С.336-339.
7. Human Development report 2007/2008. (HDR 2007/2008) // Fighting climate change: human solidarity: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

ity in a divided world. Published by the United Nations Development Programme. New York, 2007.

8. Becker S.G. Human Capital: Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. – University of Chicago Press, 1993. – 390 p.
9. Shultz T. Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. Washington, 1971. – 272 p.
10. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В.И. Байденко. М.: Исслед. центр проблем качества подг. специалист, – 2005. – 114 с.
11. Львов, Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт): монография. Челябинск: ЧГАУ; ЮУНОЦ РАО, 2007. – 134 с.
12. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность: четыре ипостаси: сб. науч. трудов // Педагогическая наука на Южном Урале. Челябинск: ЮУНОЦ РАО, ЧелГУ, 2003. С. 53–58.
13. Санкова Л.В., Дудко В.Н. Проблемы развития человеческого потенциала регионов в контексте целей устойчивого развития // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 329-332.
14. Прихач А.Ю., Попова Н.В., Казымов Ф.А. Человеческий капитал и научно-технический прогресс: взаимовлияние и развитие // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 372-379.
15. Донец О.В. ОБ Оценке инновационного потенциала и инновационной активности регионального отраслевого научно-учебного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 46-50.
16. Даниловских Т.Е., Кузьмичева И.А. Направления развития методологии оценки человеческого капитала как фактора инновационного развития российской экономики // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 136-139.
17. Сердюкова Л.О. Развитие инновационных систем на мезоуровне как ключевой фактор формирования и использования интеллектуального капитала // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 4 (24). С. 180-186.
18. Линёв А.И., Коростелев А.А. Влияние человеческого капитала на производительность предприятия // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 251-254.
19. Ломакина Г.А. Актуальные проблемы оценки интеллектуального капитала: российский и зарубежный опыт // Вестник НГИЭИ. 2016. № 7 (62). С. 57-66.
20. Мазелис Л.С., Лавренюк К.И., Терещенко Е.А. Экономико-математическая модель развития человеческого капитала организации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 262-265.
21. Моисеев В.Б., Найденова Л.И. Методологический подход к формированию инновационного капитала вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 187-193.
22. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.
23. Сыроева 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.
24. 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.
25. 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.
26. Денисова О.П., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Ком-

---

петентностный подход как один из инструментов повышения результативности деятельности вуза в концепции комплексной подготовки кадрового состава вуза к экспертизе качества образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 202-206.

27. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7-14.



УДК 378.1

## СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ

© 2017

**Белова Татьяна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика начального и дошкольного воспитания»

**Ефимова Елена Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика начального и дошкольного воспитания»

*Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишим*  
(627750, Россия, Ишим, улица Ленина, 1, e-mail: efimova1975@mail.ru, belova2007-74@mail.ru)

**Аннотация.** В современных условиях, когда гуманизация и демократизация заявлены как основные принципы современной системы образования, самореализация рассматривается как средство безопасного и комфортного существования личности в современном мире, как способ саморазвития личности. С точки зрения современной педагогической науки, обучение должно быть ориентировано на творческую самореализацию личности. Это требование вполне закономерно, так как самореализация является внутренним условием, движущей силой и мотивом осуществления предметных и социальных преобразований человека. Одним из основополагающих условий творческой самореализации начинающего учителя может стать знакомство с таким принципиально значимым подходом к процессу творческой самореализации, как ситуация успеха. Проблема взаимосвязи между творческой самореализацией начинающего учителя и созданием ситуации успеха не только актуальна в нынешней социальной ситуации, но и сложна. Решение этой проблемы важно как для каждого учителя, так и в целом для общества. Авторами, на основе анализа психолого-педагогической литературы, рассмотрена сущность понятий «творческая самореализация» и «ситуация успеха», являющимися ключевыми в исследуемой нами проблеме, а также влияние успеха на профессиональную деятельность. Подробно представлены и обоснованы приёмы создания ситуации успеха для эффективной творческой самореализации начинающего учителя.

**Ключевые слова:** самореализация, саморазвитие, творческая самореализация, творчество, адаптация, профессиональная адаптация, успех, ситуация успеха, приёмы создания ситуации успеха, формирование, условия, начинающий педагог, деятельность, профессиональная деятельность.

## CREATION OF SUCCESS SITUATION AS ONE OF THE CONDITIONS OF FORMATION OF BEGINNER TEACHER'S CREATIVE SELF-REALIZATION

© 2017

**Belova Tatiana Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of The Department  
“Theory and Methods of Primary and Pre-School Education”

**Efimova Elena Alekseevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department  
“Theory and Methods of Primary and Pre-School Education”

*Tyumen State University, branch in Ishim*  
(627750, Russia, Ishim, Lenina street 1, e-mail: efimova1975@mail.ru)

**Abstract.** In modern conditions when humanization and democratization are declared as the basic principles of modern education system, self-realization is considered to be one of the means of safe and comfort existence and self-development of personality in the modern world. From the point of view of modern Pedagogics, training should be oriented to creative self-realization of personality. This requirement is quite natural as self-realization is an internal condition, a driving force and motive of implementation of subject and social transformations of personality. Acquaintance to such an essentially significant approach to process of creative self-realization as success situation can become one of the fundamental conditions of beginner teacher's creative self-realization. The interrelation problem between the beginner teacher's creative self-realization and the creation of success situation is not only urgent in the present social conditions, but also is difficult. The solution of this problem is important both for a teacher and the society. The authors on the basis of the analysis of psychological and educational literature consider the essence of the concepts «creative self-realization» and «success situation» which key in the researched problem, and also the influence of success on professional activity. The authors also show the ways of creating success situations for the effective beginner teacher's creative self-realization.

**Keywords:** Self-Realization, Self-Development, Creative Self-Realization, Creativity, Adaptation, Professional Adaptation, Success, Success Situation, Ways of Creation of Success Situations, Formation, Conditions, Beginner Teacher, Activities, Professional Activity.

Модернизация разных областей образования и интеграция России в мировую систему высшего образования требует пересмотра стержневых направлений профессиональной подготовки педагогов. В настоящее время одним из главных направлений в образовании выступает воспитание творческого педагога, способного к самореализации в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

С точки зрения современной педагогической науки, обучение должно ориентироваться на творческую самореализацию личности. Это требование вполне обоснованно потому, что самореализация выступает внутренним условием, стимулом и мотивом реализации предметных и социальных преобразований человека.

В педагогической науке «самореализация» трактуется как «одна из целей педагогического процесса и заключается в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Самореализация является результатом воспитания личности. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая

полученное образование, служебное положение, творческую состоятельность» [1]. Также самореализацию определяют как процесс воплощения потенциальных возможностей и способностей индивида в конкретных результатах его предметной деятельности [2] и как наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей [3].

«Творческую самореализацию учителя - В.И. Андреев понимает как процесс осуществления его творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении личностно-значимых педагогических проблем, позволяющих личности максимально полно реализовать свой творческий потенциал» [4].

Доказано, что личность реализует себя в деятельности. В педагогической деятельности имеются свои особенности, которые заключаются в совместной деятельности учителя и учащегося. Это деятельность над деятельностью, т.е. деятельность по управлению деятельностью учащегося. Педагог должен актуализировать личность учащегося на творческую самореализацию. Это означает, что он должен, прежде всего, творчески

реализовываться в профессиональной деятельности.

Важным является тот факт, что проблема личности будущего учителя чаще решается с точки зрения ее назначения и специфики педагогической профессии. Педагогическая профессия при этом выступает как сформировавшаяся система. В исследованиях, касающихся педагогической профессии, делается акцент на профессиональном аспекте, так как личность, принимающая на себя социально-профессиональную роль учителя, лишь в той мере оказывается способной к ее исполнению, в какой она овладевает содержанием и структурой педагогической деятельности [5,6,7,8].

В последнее время наряду с традиционным подходом к профессиональному становлению будущего учителя наметилась тенденция к выделению личностного фактора, способного оказать большое влияние на самостоятельный выбор учителем способов и условий его деятельности в зависимости от особенностей своей индивидуальности.

По определению М.И.Ситниковой и И.Ф.Исаева, сущность самореализации педагога заключается в том, что внешнее (объективное), т.е. педагогический опыт человечества, преломляясь через внутреннее (субъективное), становится его достоянием, переводится в область сознания личности учителя, чтобы найти своё отражение в результатах дальнейшей профессиональной деятельности [9].

По мнению В.А.Сластёнина, сущность педагогической самореализации есть «воплощение педагогом в своей профессиональной деятельности собственных намерений и образа жизни» [10].

Придерживаясь данных трактовки сущности творческой самореализации, можно выделить следующее определение понятия сущности творческой самореализации начинающего учителя.

Сущность творческой самореализации начинающего учителя определяется нами как воплощение, «определённое» им в рамках профессиональной деятельности своего творческого потенциала, включающего в себя систему личностных смыслов, направленность и меру педагогической активности, способность к рефлексии и внутренний диалогизм [11].

Мы считаем, что одним из условий творческой самореализации начинающего учителя может стать знакомство с таким принципиально значимым подходом к процессу творческой самореализации как ситуация успеха, которая использовалась и используется мастерами педагогического труда. Автор феномена ситуации успеха А.С.Белкин определяет понятие «ситуация успех» как сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех, т.е. состояние радости - результат подобной ситуации. Успех человека способствует формированию самоуважения - важнейшего компонента образа «Я» - личности, ее самосознания [12].

В исследованиях С.Л. Рубинштейна рассматривается влияние успеха на деятельность. Исследователь доказывает, что успех вызывает позитивное эмоциональное влияние на деятельность, активизирует ее, особенно давшийся с известным трудом и воспринимаемый как заслуженный результат приложенных усилий; но слишком легко давшийся успех может ослабить усилия в деятельности, вызвать самоуспокоение и склонность впредь положиться на случайную удачу [13].

Ю.П. Азаров в своих трудах также раскрывает влияние успеха на деятельность, организованную на трудовом усилии. Он доказал, что успех в общении с коллегами развивает деловые, дружеские взаимоотношения, которые в совокупности с самой деятельностью образуют нравственные начала и развивают способности личности. В связи с этим Ю.П. Азаровым выделяется оптимальный стиль отношений в общении (он называет его защищенностью), воспитывающий сильную личность, высокое чувство собственного достоинства [14].

Ш.А. Амонашвили в своих работах отмечает, что

успех в деятельности образует мощную эмоциональную доминанту, выражающуюся в уверенности в успехе, вере в свои силы, готовности принять в учении помощь других, в стремлении к сотрудничеству, самопознанию, в укреплении уз товарищества и дружбы, в мажорном мироощущении [15].

Проанализировав действенность успеха в основных сферах деятельности личности учителя и для самой структуры личности, можно ответить на вопрос: что дает успех начинающему учителю?

В результате проведенного анализа ряда исследований можно выделить следующие аспекты влияния успеха на развитие личности учителя: повышение уровня достижений; повышение уровня притязаний; повышение самооценки; воспитание самоуважения; формирование оптимистической перспективы к результатам деятельности; воспитание установки на сотрудничество с учениками; становление таких мотивов - целей, как образование, знание, познавательный интерес; способность трудиться в учении и профессиональной деятельности трудные цели и решать трудные задачи; формирование позитивного отношения на общение с коллегами; умение не радоваться первым успехам и огорчаться неудачам; гуманистическая позиция к детям и др.

Все это доказывает, что успех создает оптимальные условия для творческой самореализации личности учителя и устойчивую мотивацию у начинающего учителя по отношению к самому себе, что делает его успешным в профессиональной деятельности. А сам успех - результат «ситуации успеха», где «ситуация успеха» - является совокупностью условий, обеспечивающих успех.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно ситуация успеха является самым эффективным педагогическим средством воспитания интереса у начинающих учителей. Поэтому основным смыслом деятельности администрации школы и опытных коллег является создание каждому учителю «ситуации успеха», которая должна часто использоваться и стать «образом жизни» начинающих учителей в школе.

Наряду с теоретическими исследованиями, решением данной проблемы занимаются и педагоги-практики, которые нашли ей практическое применение.

В педагогической деятельности А.С. Белкина исследуются возможности для создания педагогически целесообразных ситуаций успеха в обучении, способствующих формированию творческой личности; реализуются варианты ситуации успеха; пути их создания; рассматриваются педагогически значимое и нежелательное влияние успеха на нравственное развитие личности. Автором используются различные виды ситуации успеха: «сбывшаяся радость», «неожиданная радость», «общая радость», «радость познания», «семейная радость», которые укрепляют веру личности в себя, в успех; формируют новые, более высокие уровни мотивации; повышают уровни самоуважения, самооценки, притязаний, стимулируют творческое и нравственное развитие личности [12].

Г.И. Щукина отмечает, что на становление ситуации успеха влияют и такие факторы, как педагогический оптимизм, взаимная поддержка в процессе обучения обучающего и обучающихся [16].

Ю.К. Бабанский рассматривает следующие условия создания в учебно-воспитательном процессе ситуации успеха: поощрение промежуточных действий обучающихся; создание благоприятной морально-психологической атмосферы в ходе учебной деятельности [17].

Е.Н. Ильин доказывает необходимость создания комфортных условий, ситуации взаимного успеха и дружбы посредством общения и оказания помощи (внимания) каждому участнику учебной деятельности [18].

Исходя из этого, мы определяем ситуацию успеха в профессиональной деятельности как комплекс оптимальных приемов, создаваемых с целью включения каждого учителя в активную профессиональную дея-

тельность на уровне его потенциальных возможностей. Администрация школ подтверждает, что ситуация успеха становится эффективным средством воспитания положительного отношения к профессиональной деятельности, если она осуществляется в деятельном процессе, на основе дифференцированного подхода к учителям.

69% опрошенных нами начинающих учителей творческую самореализацию связывают с доброжелательным отношением, созданием условий к успеху в педагогической деятельности и предлагают использовать ситуации успеха типа «неожиданная радость», которую определяют как результат продуманной деятельности администрации школы.

Остановимся подробнее на создании ситуации типа «общая радость», суть которой заключается в том, что учитель достиг нужной для себя реакции коллектива или той его части, мнение которой ему особенно важно. Речь идет о положительной, нравственной реакции, потому что другая может оказаться ненужной или даже опасной.

«Общая радость» может быть организована администрацией, коллегами. Может быть спонтанной, нечаянной, заметной, незаметной, высказанной, невысказанной.

«Общей радостью» считаются только те реакции коллектива, которые дают возможность учителю почувствовать себя удовлетворенным, стимулируют его усилия, имеют нужные последствия как для самого учителя, так и для окружающих.

Это, прежде всего, эмоциональный отклик окружающих на успех члена своего коллектива. Это радость за тех, кого уважают, либо в успехах которого видят общий престиж.

В ходе работы по овладению теорией создания ситуации успеха предполагается выделить следующие главные вопросы:

- осмысление понятия «ситуация успеха»;
- знакомство с видами и приемами создания ситуации успеха (с целью изучения данного явления и самоанализа своей собственной деятельности и оптимального решения педагогических задач);
- подготовка к созданию ситуации успеха (создание условий для развития самостоятельности и творчества).

Создание ситуации успеха, формирование у учителей банка своих индивидуальных приемов создания ситуации успеха, на основе изученного опыта работы учителей-мастеров, позволяет начинающим учителям испытать радость творчества.

Иными словами, у начинающих учителей развиваются предпосылки, установка на формирование «учительского образа» и мотивация на гуманистический стиль общения. Этими предпосылками и условиями могут выступать: восприятие учащимися учителя как творческой, активной, индивидуальной личности; переход учителя на демократический стиль взаимодействия с учащимися; педагогическая этика и сформированные коммуникативные способности; анализ современных отечественных и зарубежных исследований в области гуманной педагогической мысли и практики; осознание сущности «ситуации успеха» в педагогическом процессе как значимого условия педагогического взаимодействия.

Применение в профессиональной деятельности приемов создания «ситуации успеха», на наш взгляд, вызывает интерес к профессии педагога и преобразование его в лично значимое качество. В некотором смысле имеется трудность осознания понятия «ситуация успеха», несмотря на то, что в настоящее время уже накоплен большой опыт разработки этой проблемы.

Можно выделить следующие этапы организации данной деятельности:

Первый этап. Беседа с руководителями школ о понимании сущности ситуации успеха. В результате беседы обнаружилось, что большинство руководителей не владеют знаниями, не могут дать точное толкование терми-

на, рассказать о приемах создания ситуации успеха.

На основе полученных данных, мы определили уровни понимания «ситуации успеха». Большинство опрошенных находится на низком и среднем уровне (38%). А начинающие учителя - на низком (до 26%).

Так как создание ситуации успеха невозможно без понимания сути «ситуации успеха», на втором этапе мы познакомили весь педагогический коллектив с понятием «ситуация успеха» и показали педагогические возможности ситуации успеха.

С целью внедрения в деятельность администрации приемов становления эмоционально-оптимистической перспективы был положен ряд условий:

- знание общепедагогических приемов воздействия на становление оптимистической эмоциональной атмосферы и возможностей применения этих приемов в зависимости от стиля работы администрации;
- умение организовать собственное поведение и управлять своим самочувствием в целях оптимизации эмоциональной атмосферы учебно-воспитательного процесса в школе.

Для реализации разработанных приемов на третьем этапе нами была предложена программа деятельности начинающего учителя:

- разработка способов организации приемов становления эмоционально-оптимистической перспективы в ходе занятий;
- анализ своего поведения и обычного психологического состояния на занятиях и разработка мер по их коррекции;
- наблюдение за изменениями мотивации к учебной деятельности у учеников в процессе опытной работы.

Важным условием реализации ситуации успеха в деятельности как администрации, так и учителей являются следующие положения:

- необходимость повышения у учителя уровня понимания ситуации успеха;
- предложенные задания должны быть доступными, а трудности должны нарастать постепенно;
- администрация должна верить в учителя, а учитель в ученика, в его возможности и способности, в перспективу его развития;
- педагогическая деятельность должна вызывать удовлетворение, а для этого она должна носить творческий характер;
- усилия учителя и ученика должны быть положительно оценены.

В своём экспериментальном исследовании мы использовали приёмы создания ситуации успеха, предложенные Зубаревой С.Л., которые и, на наш взгляд, обеспечивают наибольшую эффективность процесса творческой самореализации [19]. Эти приемы также способствуют установлению взаимоотношений в системе «администрация школы - учитель», что может стать моделью будущих взаимоотношений в системе «учитель-ученик». Подход к учителю с позиции «ситуации успеха» заключается в том, что ему не диктуются и не навязываются действия, обобщения и выводы, учитель не ущемляется в процессе поиска истины. Такое сотрудничество администрации школы и учителей предполагает создание ситуации успеха, радости в совместном поиске истины и обретении педагогических находок.

К таким приемам постановки эмоционально-оптимистической перспективы мы отнесли:

- поощрение инициативы и самостоятельности со стороны администрации. Именно это укрепляет у учителя и у ученика веру в свои возможности;
- добровольность, предлагающая возможность выбора учениками развития в различных формах познавательной деятельности (творческие проекты, сочинение, элементы исследования и т.д.);
- позитивное отношение к творческим удачам – это умение администрации школы видеть одаренных начинающих учителей в решении педагогических проблем;

- положительная критичность - умение администрации школы тактично отнестись к ошибкам учителя, а учителя к ошибкам ученика, направляя в нужное русло, напоминая, советуя;

- принятие администрацией учителя, а учителем ученика, стремление изучить и понять, оказать помощь в том, что волнует, вникнуть в личные дела и трудности;

- эмпатия - готовность и способность учителя сопереживать и сочувствовать ученику;

- свобода оценок предполагает со стороны администрации не навязывание своей точки зрения на проблемы, а стремление убедить в ее правильности учителя; терпимость к критическим замечаниям; уважение к собственному мнению и оценке учителя;

- импровизация предполагает отход от шаблона, использование новых идей и технологий в преподавательской деятельности, что является условием развития и мерой творческой самореализации [20].

Указанные приемы позволяют создать для личности отдельную радость, удовлетворение, общую радость от процесса и результатов деятельности и учителя. Такой характер взаимоотношений между администрацией и учителем, между учителем и учеником непосредственно может способствовать становлению интеллектуальной творческой личности учителя.

Данное исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие всей сути проблем, связанных с творческой самореализацией молодых учителей, и рассматривается нами как один из шагов в решении поставленной в исследовании проблемы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия. 2002. 528 с.

2. Психолого-педагогический словарь (для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений) / под ред. П.И. Пидкасистого. Ростов на Дону. Изд-во: Феникс. 1998. 544с.

3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь. М.: Изд. центр «Академия». 2000. 176 с.

4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: в 2-х кн. Казань: Изд-во Казанского ун-та. 1996. Кн.1. 487с.

5. Бабанский, Ю.К. Педагогическая наука и развитие творчества учителей // Избр. педагогические труды. М. 1989. С. 367 - 379.

6. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе. М.1965.260 с.

7. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования. Самара. 1994.165 с.

8. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. Л.: Знание. 1985. 32 с.

9. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход. Белгород: БГУ. 1999. 224 с.

10. Слостёнин, В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М.: Просвещение. 1976. 160 с.

11. Ефимова Е.А. Компетентностный подход в формировании творческой самореализации будущих педагогов // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» 4-5 травня 2011 р. Херсон: Айлант. 2011. С. 253-256

12. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение. 1991. 176 с.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика. 1989. 488 с.

14. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. М.; Просвещение. 1985. 448 с.

15. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманное основы педагогического процесса. Минск: Изд-во университетское. 1990. 560 с.

16. Щукина ГИ. Проблемы познавательного интереса в педагогике. М.:1971. 352с.

17. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методический аспект). М.: Просвещение. 1982. 192 с.

18. Ильин Е.Н. Искусство общения // Педагогический поиск. М.: Педагогика. 1988. 266 с.

19. Зубарева С.Л. Ситуация успеха как средство воспитания интереса к профессиональной деятельности у будущих учителей. – Дисс... канд. пед. наук. Екатеринбург. 1997. 185 с.

20. Белова Т.В. Создание педагогически комфортной среды в образовательном учреждении как средство профессиональной адаптации молодых учителей (в условиях малых городов): дисс...канд. пед.наук. Екатеринбург. 2004. 213 с.

УДК 377.4

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2017

**Богомаз Злата Анатольевна**, аспирант кафедры «Педагогика»*Тихоокеанский государственный университет  
(680035, Россия, Хабаровск, улица Тихоокеанская, 136, e-mail:zlatabogomaz@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, реализуемые в процессе профессиональной переподготовки, способствующие развитию профессионально-педагогической позиции мастеров производственного обучения и преподавателей. Уточняется понятие профессионально-педагогической позиции как личностного образования. Подчеркивается, что развитие профессионально-педагогической позиции у преподавателей и мастеров производственного обучения основывается на выделении гуманистической позиции, направленной на осознание ценности себя как специалиста, ценности обучающегося, осознанном овладении технологиями обучения, способами реализации содержания обучения, включающих в себя систему эффективных форм, методов и средств обучения. Представлены условия развития профессионально-педагогической позиции. Определяется, что наиболее эффективной является профессиональная переподготовка, которая позволяет систематизировать формы и методы, направленные на развитие профессионально-педагогической позиции. Уровень сформированности профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения связан с развитием субъектных характеристик их личности: активностью, способностью к целеполаганию, свободой выбора и ответственностью за него, осознанием собственной уникальности, пониманием и принятием другого, саморазвитием на основе рефлексивных механизмов, а также развитием профессиональной самооценки, уровнем профессиональных притязаний, развитием психолого-педагогических компетенций, информационных и предметно-действенных компетентностей, рефлексии. Успешность организационно-педагогических условий, создаваемых в процессе профессиональной переподготовки, обоснована развитием личностной рефлексии преподавателей и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных организаций.

**Ключевые слова:** мастер производственного обучения, преподаватель, позиция, профессионально-педагогическая позиция, профессиональная переподготовка, организационно-педагогические условия, саморазвитие, ценностное отношение, личность, рефлексия, образовательное событие, педагогическое взаимодействие.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL POSITION AMONG TEACHERS AND MASTERS OF INSERVICE TRAINING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS**

© 2017

**Bogomaz Zlata Anatolyevna**, postgraduate student of Department of «Pedagogy»  
*Pacific State University**(680035, Russia, Khabarovsk, street Pacific, 136, e-mail:zlatabogomaz@yandex.ru)*

**Abstract.** The article discusses the organizational and pedagogical conditions which are realized in process of professional training and development of professional pedagogical position among trainers and teachers. It clarifies the concept of professional pedagogical position as personal education. It emphasizes the development of professional pedagogical position among teachers and masters of production training which is based on the humane position aimed at creating awareness in the value of an expert, the value of a student, conscious mastery in teaching technologies, methods of teaching content that include the system of effective educational forms, techniques and means. The article says about conditions for development of professional pedagogical position. It is stated that further professional training is the most effective means that allows to systematize forms and methods aimed at development of professional pedagogical position. Formation of professional pedagogical position among teachers and trainers is associated with development of subjective characteristics of their personality such as active position, ability for goal setting, freedom of choice and responsibility for it, self-awareness, uniqueness, understanding and acceptance of the other, self-development based on reflective mechanisms and the development of professional self-esteem, level of claims, development of psycho-pedagogical competences, information and subject-effective competencies and reflection. The success in organizational and pedagogical conditions that are created in the process of further professional training is determined by the development of personal reflection among teachers and masters of production training of professional educational organizations.

**Keywords:** master of production training, teacher, position, professional pedagogical position, further professional training, organizational and pedagogical conditions, self-development, value attitude, personality, reflection, educational event, educational interaction.

Дополнительное профессиональное образование является одним из этапов профессионального становления педагога, поскольку ориентировано на передачу и усвоение определённых профессиональных и общих компетенций, а также педагогических технологий, направленных на развитие личности обучающегося.

Для специалистов, осуществляющих педагогическую деятельность в учреждениях среднего профессионального образования, но не имеющих педагогического образования, – это еще и этап, который позволяет преподавателям профессиональных дисциплин (далее – преподаватели) и мастерам производственного обучения осознать свою позицию не только как носителя профессиональных знаний, умений и навыков, но и как педагога, наставника, тьютора, что соответствует положениям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] и требованиям профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профес-

сионального образования и дополнительного профессионального образования» [2].

С целью получения знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла специалисты обращаются в систему дополнительного образования для обучения на курсах профессиональной переподготовки. Особое значение на этих курсах отводится созданию организационно-педагогических условий, направленных на соотношение себя с педагогической профессией, развитием профессиональных компетентностей, способствующих развитию профессионально-педагогической позиции.

При решении задачи развития профессионально-педагогической позиции у преподавателей и мастеров производственного обучения, в первую очередь, слушателям необходимо определиться с гуманистической позицией, направленной на осознание ценности себя как специалиста, ценности обучающегося, овладеть технологиями обучения, то есть способами реализации

содержания обучения, включающего в себя систему эффективных форм, методов и средств обучения. Осознать цель взаимодействия субъектов образовательного процесса, которая для преподавателей и мастеров производственного обучения состоит в том, чтобы создать условия для проявления универсальных личностных способностей будущих специалистов, с учётом природной организации, конкретного социального окружения, индивидуальных предпочтений и ценностных ориентаций. Осознание своего влияния на развитие личности обучающегося, выделение значения педагогических условий как основы взаимодействия в образовательном процессе определяет для педагогов ситуацию принятия профессионально-педагогической позиции как профессионально значимой характеристики собственной педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая позиция педагога является интегральной характеристикой личности, отражающей суть процесса профессионализации, и формируется в конкретной профессиональной педагогической среде, создаваемой на курсах переподготовки. Профессионально-педагогическая позиция – это личностное образование, базируется на развитии ценностно-смысловых отношений к педагогической профессии, которое, развиваясь, характеризуется отношением педагога к себе, личности обучающегося и к собственной профессиональной деятельности, качеству её выполнения.

Несомненно, профессиональная переподготовка в области педагогики представляет собой единство различных компонентов, направленных не только на передачу профессиональных знаний, умений и навыков, развитие педагогического мышления, но и на приобщение мастеров производственного обучения и преподавателей к педагогическим ценностям, развитию их эмоционально-волевой сферы. Всё это играет определяющую роль в профессиональной деятельности педагога и требует от специалиста, не имеющего педагогического образования, эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и профессиональным понятиям, выработки на их основе системы нравственных ориентаций и ценностей, которые становятся мотивами профессиональной деятельности.

Как правило, к моменту начала обучения на курсах профессиональной переподготовки у мастеров производственного обучения и преподавателей, работающих в системе профессионального образования, уже сложилась определённая система ценностных ориентаций, на основе которой они структурируют своё поведение и формируют модель своей профессиональной деятельности. Это, несомненно, серьёзный багаж, индивидуальный опыт, своего рода ресурс дальнейшего профессионального развития педагогов.

И, на наш взгляд, этот ресурс в условиях профессиональной переподготовки необходимо дополнить знаниями, умениями и навыками педагогической деятельности, чтобы затем преподаватель и мастер производственного обучения мог их использовать в целях преобразования своего опыта профессиональной деятельности и успешного развития профессионально-педагогической позиции.

Говоря о процессе развития профессионально-педагогической позиции, нельзя забывать о том, что необходима ориентация профессиональной переподготовки не только на подготовку специалиста, но и на максимальное развитие личности самого педагога, поскольку эффективность непрерывного образования заключается, в первую очередь, не в получении информационной поддержки, а в содействии профессионально-личностному росту мастеров производственного обучения и преподавателей.

Профессионально-педагогическая позиция мастеров производственного обучения и преподавателей, мы полагаем, может развиваться несколькими путями, в том

числе, через самообразование, в ходе практической деятельности педагога, в рамках корпоративного обучения сотрудников в образовательном учреждении, в процессе дополнительного профессионального обучения [3-9].

На наш взгляд, наиболее эффективно профессионально-педагогическая позиция будет развиваться в условиях профессиональной переподготовки, если каждая встреча с педагогическим знанием станет значимым образовательным событием.

Программа курса профессиональной переподготовки «Педагогика профессионального обучения» – это сочетание теоретических и практических модулей, организация совместной деятельности педагогов курсов и слушателей, направленных на активизацию познавательной деятельности, освоение педагогических компетенций и ориентированных на личностное развитие слушателей, формирование у них готовности к реализации субъект-субъектного взаимодействия в профессиональной деятельности, рефлексии.

Мы предполагаем, что профессионально-педагогическая позиция преподавателя и мастера производственного обучения будет развиваться успешнее, если будут созданы следующие организационно-педагогические условия:

- личностно-рефлексивные, направленные на развитие самосознания личности преподавателя и мастера производственного обучения и развитие личностных качеств: активность (общая, творческая), социальная полезность, организованность, креативность, готовность к познанию себя и других;

- профессионально-педагогические, направленные на профессионально-значимые свойства личности: профессиональная потребность, готовность к профессиональному самообразованию, коммуникативная гибкость, профессиональная самооценка.

Данный курс предоставляет возможности для творческого самовыражения, основополагающими моментами которого являются оценка педагогами происходящего как значимого события для себя при присвоении психолого-педагогических знаний, осознание своей причастности к таким событиям.

Организация образовательного процесса в системе профессиональной переподготовки, призванная обеспечить развитие профессионально-педагогической позиции педагогов и мастеров производственного обучения, направлена на личностное развитие, переосмысление своей педагогической позиции на основе:

- стимулирования процесса осознанного изменения ценностных ориентаций профессиональной деятельности;

- создания в процессе переподготовки атмосферы, предоставляющей возможность выбора слушателями своей позиции по отношению к обсуждаемым вопросам, формам участия на занятиях;

- формирование определённой информационно-образовательной среды, обеспечивающей демократический стиль общения между преподавателем и слушателями; использование методов активного и интерактивного обучения; анализ различных вариантов сотрудничества в послекурсовой период;

- учёт личностных особенностей слушателей, использование профессионального опыта при разработке содержания и выборе форм организации занятий;

- создание ситуаций переосмысления педагогом своей педагогической деятельности через актуализацию рефлексивных механизмов.

На основе проектного метода в краевом государственном бюджетном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения квалификации в сфере профессионального образования» разработана программа, ориентированная на развитие профессионально-педагогической позиции у преподавателей и мастеров производственного обуче-

ния, не имеющих педагогической подготовки. В исследовании приняли участие 54 специалиста учреждений среднего профессионального образования. Возрастной диапазон педагогов – от 25 до 63 лет. 61% респондентов имеют высшее образование, 39% – среднее специальное. Гендерная принадлежность опрошенных представлена следующим образом: 81% – женщин, 19% – мужчин. Общий трудовой стаж варьируется от 3 до 38 лет.

Мы предполагаем, что уровень сформированности профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения связан с развитием субъектных характеристик их личности: активностью, способностью к целеполаганию, свободой выбора и ответственности за него, осознанием собственной уникальности, пониманием и принятием другого, саморазвитием на основе рефлексивных механизмов, а также развитием профессиональной самооценки, уровнем профессиональных притязаний, развитием психолого-педагогических компетенций, информационных и предметно-действенных компетентностей, рефлексии.

В данной статье, определяя условия, направленные на развитие профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных организаций, рассмотрим влияние рефлексивно-деятельностной составляющей как одного из условий, влияющего на уровень развития личностной рефлексии слушателей.

По утверждению В.В.Краевского, высокий уровень профессиональной деятельности педагога в обладании методологической культурой. Это значит, что нужно уметь проектировать образовательный процесс, творчески решать педагогические задачи и владеть рефлексией [10]. В условиях профессиональной переподготовки рефлексия – это осмысление преподавателем и мастером производственного обучения собственной поисково-творческой деятельности; преобразующая деятельность и сотворчество [11, 12, 13].

На основе изучения результатов методики уровня развития рефлексивности слушателей установлено, что этот уровень взаимосвязан со степенью их осознания для себя ценности педагогической деятельности, приоритетов в выделении субъекта ценностного отношения. Так, педагоги со средним и низким уровнем сформированности рефлексии в педагогической деятельности более ценят себя, «свои» задачи и результаты. Слушатели с высоким уровнем – наряду с этим, в качестве приоритета выдвигают ценностное отношение к обучающимся [14].

Глубина познания себя и, как следствие, ценностное отношение к себе изучена у педагогов с помощью опросника рефлексивности (А.В.Карпов) [15].

Анализ данных позволил заключить, что педагоги с низким уровнем рефлексивности обладают низким уровнем ценностного отношения к себе (средний балл=11,3). Они редко прибегают к самоанализу собственного поведения, разбирают причины конфликтных ситуаций. Не подвергают критическому анализу позицию авторитетного для себя человека. Не пытаются найти причину неразрешимых жизненных противоречий. В оценке собственного поведения у них чаще всего присутствуют эмоции, а не логика. Проявляют конформизм в поведении по отношению к мнению коллектива, правил, рекомендаций.

Мастера производственного обучения со средним уровнем рефлексивности в большей степени склонны к самоанализу (ср. балл=14,7;  $p<0.01$ ). Им свойственно отыскивать причины поведения окружающих людей. В редких случаях подвергают анализу свое собственное поведение, чаще это происходит в ситуации конфликта. Задумываясь над поведением окружающих, часто в качестве эталона берут себя. Считают, что умение анализировать приводит к принятию единственно правильного решения. Разбирая неудачи, избегают оценки своего собственного поведения.

Высокий уровень самоосознания проявили педагоги: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

с высоким уровнем рефлексивности (ср. балл=28,1;  $p<0.001$ ). Анализ собственных поступков позволяет им найти точки соприкосновения с другими людьми. Они обладают способностью ставить себя в своем воображении на место какого-либо человека. Стремятся подвергать анализу причины своих неудач. Мнение авторитетного человека подвергают противопоставлению своих хорошо обдуманных аргументов. В анализе в большей степени прибегают к «отключению» эмоций. Способны подвергать оценке свое поведение.

Соответственно, опора на психолого-педагогические условия, направленные на развитие личностной рефлексии слушателей, способствует развитию самосознания, направленного на развитие профессионально-педагогической позиции своей деятельности.

Представленные организационно-педагогические условия – личностно-рефлексивные и профессионально-педагогические – будут способствовать развитию профессионально-педагогической позиции, если профессиональная переподготовка станет для педагогов значимым образовательным событием.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – Консультант Плюс.
2. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». [Электронный ресурс]: портал федеральных государственных образовательных стандартов: URL: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf/> (дата обращения 10.02.2017).
3. Богомаз З.А. Взаимосвязь коммуникативных компетентностей и профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений среднего профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 90-94.
4. Лепешкина Е.Ю. Компетентностный подход - основа формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 22-24.
5. Иванова Т.Н. Оценка персоналом эффективности корпоративного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 143-149.
6. Скоробогатова А.И. Повышение квалификации работников образования в контексте реализации федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 63-65.
7. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 113-117.
8. Купцова Ю.В. Повышение квалификации педагогов дополнительной образовательной организации в современной системе образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 1 (17). С. 12-15.
9. Ковальчук В.И. Результаты экспериментальной работы по развитию педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 77-81.
10. Краевский В.В. Методология педагогического исследования как отрасль науки и как содержание подготовки педагога-исследователя // В.В. Краевский. – Волгоград, 1991. – 169 С.
11. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования // Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000. – 352 С.
12. Салов А.И. Морально-этические принципы как предмет педагогической рефлексии // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 189-194.
13. Ликсина Е.В. Проблема формирования рефлек-

сивных умений студентов в современном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 108-112.

14. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика //Е.И. Рогов. – Ростов н/Д, 1996. – С.162.

15. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики.// Психологический журнал. 2003. Т. 24. №5. С. 45–57.



УДК 377.4

**О ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К КВАЛИФИЦИРОВАННОМУ НАБОРУ МАТЕМАТИЧЕСКОГО  
ТЕКСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

© 2017

**Бугрова Ольга Викторовна**, аспирант*Оренбургский государственный университет**(462402, Россия, Орск, улица Славянова, дом 7, квартира 2, e-mail: bugrovaov@yandex.ru)*

**Аннотация.** Проблема развития компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст является актуальной, поскольку определяется профессиональным стандартом «Педагог». Практически нет исследований, разработок, раскрывающих сущность данной проблемы. Сегодня образовательный процесс не представляется без использования информационно-коммуникационных технологий, поэтому математический текст, ввиду своей специфичности, требует грамотного, квалифицированного набора, с помощью предназначенных для этого компьютерных математических средств. Поскольку данные компетенции являются составляющей частью ИКТ-компетентности учителя, встает вопрос: как должно происходить формирование ИКТ-компетентности педагога? Ответить на этот вопрос позволяет документ «Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО», в котором фиксируются требования к ИКТ-компетентности учителя. Существует множество факторов, которые мешают в полной мере использовать появляющиеся возможности в применении информационных технологий в образовательном процессе. И главная причина в том, что учителя не всегда знают и готовы использовать ИКТ. Особенно это проявляется в наборе математических текстов. В статье анализируются результаты теоретико-эмпирического исследования, проведенного с учителями школ Восточного Оренбуржья, по готовности к квалифицированному набору математического текста. На основе разработанных тестирующих комплексов делается вывод о сформированности компетенций педагогов квалифицированно набирать математический текст, выявляются основные трудности при наборе математических текстов. Согласно документу «Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО» и полученным данным эксперимента разрабатывается структура компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст, что позволяет наметить перспективы дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, компетенции, математический текст, квалифицированный набор математического текста, ИКТ-компетентность, структура компетенций квалифицированно набирать математический текст, тестирующий комплекс.

**ABOUT THE READINESS OF TEACHERS TO A QUALIFIED SET OF MATHEMATICAL TEXT:  
THE RESULTS OF THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH**

© 2017

**Bugrova Olga Viktorovna**, Postgraduate Student*Orenburg State University, Orenburg**(462402, Russia, Orsk, street Slavyanova, building 7, apartment 2, e-mail: bugrovaov@yandex.ru)*

**Abstract.** The problem of the development competencies of teachers qualified to gain a mathematical text is relevant, as determined by professional standard "Teacher". Virtually no research, development, reveals the essence of the problem. Today the educational process is not without the use of information and communication technologies, so the mathematical text, because of its specificity, requires a competent, skilled set using intended for these computer mathematical tools. Since these competences are an integral part of the ICT competence of a teacher, the question arises: how should be the formation of the ICT competence of the teacher? Answer of this question, the document "Structure of ICT competence of teachers. UNESCO recommendations" which sets the requirements for ICT competence of teachers. There are many factors that prevent full use of opportunities in applying information technologies in the educational process. And the main reason is that teachers always do not know and are willing to use ICT. This is particularly evident in a set of mathematical texts. The article analyzes the results of theoretical and empirical research conducted with teachers of the East Orenburg region, in readiness for a qualified set of mathematical text. Based on the test complexes, the conclusion about the formation of competence qualified teachers to gain the mathematical text, identifies the main difficulties in the collection of mathematical texts. According to the document "Structure of ICT competence of teachers. UNESCO recommendations" and the resulting data of the experiment are developed by the structure of competences of qualified teachers to gain the mathematical text that allows outlining prospects for further study.

**Keywords:** Additional Professional Education, Competence, Mathematical Text, a Skilled Set of Mathematical Text, The ICT Competence, The Structure of Competences to Recruit Qualified Math Text, Test Complex.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях реформирования системы образования в Российской Федерации актуализировалась проблема модернизации системы дополнительного профессионального образования, являющегося важной составляющей непрерывного образования граждан. В рамках Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. указывается на несоответствие предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны потребителей этих услуг [1].

Поэтому должны быть решены задачи достижения высокого качества содержания и технологий для всех видов образования, что позволит в полном объеме реализовать основные направления федеральной государственной политики в сфере образования в 2016-2020 гг., определенные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Концепции долгосрочного социально-экономического развития [2], [3].

Выполнение поставленных задач по реализации долгосрочных целей и задач социально-экономического развития Российской Федерации невозможно без высокого уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения. Концепция развития математического образования в Российской Федерации обозначает основные проблемы развития математического образования, одной из которых является проблема кадрового характера, которая проявляется в недостаточно качественном преподавании математики. Поэтому систему дополнительного профессионального образования преподавателей необходимо совершенствовать в части математического образования [4].

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее - профессиональный стандарт «Педагог») регламентирует требования к совершенствованию профессиональной компетентности

педагога, акцентируя свое внимание на владении учителем современными педагогическими технологиями, в том числе и информационными. В условиях информатизации математическое образование должно включать в себя обучение компьютерным технологиям и современным информационным возможностям.

В профессиональном стандарте «Педагог» представлены перечни как трудовых действий учителя (например, такие, как «формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задач там, где это эффективно; сотрудничать с другими учителями математики и информатики, физики, экономики, языков и др.; профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации; использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов; возможности углубленного изучения математики в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий» [5, с.19]), так и необходимых умений для осуществления педагогической деятельности (одними из них являются умения педагога «квалифицированно набирать математический текст» [5, с. 21]).

Под квалифицированным набором текста будем понимать набор текста, требующий специальных знаний, навыков, подготовки. В случае квалифицированного набора математического текста будем понимать набор математического текста с помощью специальных компьютерных средств, для этого предназначенных [6, с. 69], и требующий специальных знаний и подготовки.

Поскольку речь идет о необходимом применении информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности, в частности дополнительном профессиональном образовании, наиболее стратегическим основанием обновления содержания профессионального образования является компетентностный подход.

Таким образом, одной из составляющих профессиональной компетентности педагога является профессиональная ИКТ-компетентность [5, с.7].

Б. Е. Стариченко выделяет два вида требований к ИКТ-компетенциям преподавателя – технологический и методический. К технологическому относятся позиции, в которых предусматривается пользовательское владение информационными технологиями (к ним он относит и умение «квалифицированно набирать математический текст»). Второй уровень – методический – предполагает владение преподавателем методами применения ИКТ в учебной и воспитательной работе с учащимися [7, с.8].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В настоящее время отсутствуют исследования, раскрывающие специфику развития компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст в условиях дополнительного профессионального образования.

Однако распространены исследования по представлению математических текстов в Internet. Данными работами занимаются такие авторы, как А. М. Елизаров, Е. К. Липачев, М. А. Малахальцев [8], Л. Н. Шиолашвили [9], Т. Н. Катанова, А. П. Шестаков [10], [11] и др.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью данной статьи является проведение анализа теоретико-эмпирического исследования по готовности учителей квалифицированно набирать математический текст в условиях дополнительного профессионального образования.

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

определению Т. А. Михайловой, под математическим учебно-научным текстом будем понимать любую совокупность знаков и символов математического, естественного (русского) и метанаучного языков, обладающую математическим смыслом (т. е. отражающую отношения количества, сравнения, пространственного расположения и т. д.), построенную по законам научного стиля речи, содержащую в себе учебную цель, адаптированную для учащихся определённого возраста. Таким образом, к математическим учебно-научным текстам могут быть отнесены как теоретические (определения, правила, алгоритмы, теоремы, свойства), так и практические (выражения, равенства, неравенства, уравнения, формулы, графики, чертежи фигур и т. д.) тексты.

Также Т. А. Михайлова одной из особенностей теоретического математического учебно-научного текста считает его точность, краткость, лаконичность, что обеспечивает однозначную интерпретацию [12, с.19].

Набор математического текста может встречаться в различных учебных мероприятиях: на уроке, в проектной, исследовательской деятельности учащихся и педагога, в ходе подготовки педагогом учебных пособий, методических указаний, практикумов, электронных книг. С распространением компьютерной сети Интернет появилась необходимость размещения в ней математических текстов. Сегодня достаточно интенсивно происходит информационный обмен с использованием математического текста как между педагогами, так и между педагогами и учащимися [13, с. 1292].

В системе дополнительного образования также должны «развиваться такие новые формы, как получение математического образования в дистанционной форме, интерактивные музеи математики, математические проекты на интернет-порталах и в социальных сетях, профессиональные математические интернет-сообщества» [4, с. 9].

Математический текст может нести в себе различную информацию, предназначенную для определенных целей (например, выступление педагога перед широкой аудиторией или индивидуальная консультация с учеником). В рамках ограниченного времени большое значение будет иметь простота и скорость набора математического текста. Подготовка сложного текста, насыщенного математической символикой, также заслуживает особого внимания. Поэтому существует необходимость выбора наиболее подходящих компьютерных средств для квалифицированного набора учителем математического текста.

Для определения готовности учителя к квалифицированному набору математического текста был проведен констатирующий эксперимент с участниками образовательного процесса - слушателями дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета – учителями школ восточной зоны Оренбуржья. Им было предложено тестовое задание с открытыми вопросами, включающее в себя как теоретическую часть, так и практическую, которую необходимо было выполнить с помощью компьютерных математических средств. Мнения участников анкетирования учитывались анонимно, для использования в обобщенном виде, исключительно в исследовательских целях. Количество участников составляло 106 человек из общеобразовательных школ г. Новотроицка, г. Орска, Адамовского, Светлинского, Новоорского и Кваркенского районов Оренбургской области.

Констатирующий эксперимент позволил выявить затруднения у значительной части учителей в части квалифицированного набора математического текста, а именно:

- различное толкование понятия «квалифицированно набирать математический текст»;
- ограниченность во владении компьютерными мате-

математическими средствами;

- отсутствие грамотного набора числовых выражений, единиц измерения;

- несоблюдение расположения математического текста на странице (для правильного визуального восприятия) [14, с.14].

Данные проведенного исследования позволили определить структуру компетенций учителя относительно квалифицированного набора математического текста следующим составом:

1) квалифицированное знание учителем компьютерных средств, предназначенных для грамотного набора математического текста, а также нормативных документов по набору математического текста; и

2) умение учителя эффективно применять необходимые компьютерные средства [13, с. 1293].

Дальнейшее исследование состояло в уточнении структуры и содержания компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст на основе документа «Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО» (далее - Рекомендации ЮНЕСКО), поскольку данный документ фиксирует требования к ИКТ-компетентности учителя.

В Рекомендациях ЮНЕСКО говорится, что учителя должны применять такие методы и организационные формы учебной работы, которые отвечают требованиям развивающегося общества знаний. А для этого необходимо использовать потенциал современных средств ИКТ. Потребуется время, прежде чем педагоги освоят новые подходы к учебной работе. Чтобы это произошло, необходимо содействие со стороны государственных органов, учреждений системы подготовки и профессионального развития педагогов [15].

Материалы приложений Рекомендаций ЮНЕСКО пригодны для определения содержания профессиональной подготовки учителей, а также могут служить основой для разработки программ повышения квалификации работников образования в условиях информатизации школы [16].

Рекомендации ЮНЕСКО построены с учетом трех подходов к информатизации школы, которые связаны с соответствующими стадиями профессионального развития педагогов. Первый подход - «Применение ИКТ» - требует от учителей способности помогать учащимся пользоваться ИКТ для повышения эффективности учебной работы. Второй подход - «Освоение знаний» - требует от учителей способности помогать учащимся в глубоком освоении содержания учебных предметов, применении полученных знаний. Третий - «Производство знаний» - требует от учителей способности помогать учащимся порождать новые знания. Каждый из трех подходов содержит 6 модулей: Понимание роли ИКТ в образовании, Учебная программа и оценивание, Педагогические практики, Технические и программные средства ИКТ, Организация и управление образовательным процессом, Профессиональное развитие. Таким образом, она включает в себя 18 модулей.

Данная структура ИКТ-компетентности учителя и позволит определить компонентный состав компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст [17, с. 176]. Компонентный состав будем полагать единой компетенцией учителя квалифицированно набирать математический текст [18, с. 146].

Три подхода отражают различные стадии информатизации образования. Каждая страна будет ориентироваться на тот подход, который в наилучшей степени соответствует доминирующему здесь уровню использования ИКТ в экономике, обществе и в сфере образования [7, с. 9].

Стоит упомянуть и полученные результаты проведенного добровольного анкетирования по ИКТ-компетентности в июне 2014 г. кафедрой «Естественно-математического образования» АПК и ППРО среди слу-

шателей курсов повышения квалификации «Актуальные проблемы преподавания математики в образовательных организациях». Для оценки уровня ИКТ-компетентности учителей были использованы три теста на основе анкет, разработанных институтом ЮНЕСКО («Руководство по адаптации рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности учителей» [19]). Анкеты были адаптированы для российских учителей в рамках курса «ИКТ в образовании». Анализ итогов тестирования показал, что оценка ответов на вопросы двух первых тестов («Применение ИКТ», «Освоение знаний») чаще превышает 75%, а ответы на вопросы третьего раздела «Производство знаний» в своем большинстве ниже 75%, а иногда и ниже уровня 50% [20].

Для определения, какой из трех подходов к информатизации образовательного процесса является наиболее целесообразным и с целью уточнения компонентного состава компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст, а также для определения готовности учителя квалифицированно набирать математический текст, был проведен второй этап констатирующего эксперимента с 38 учителями - слушателями курсов повышения квалификации по дополнительным профессиональным образовательным программам повышения квалификации и переподготовки на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета. Мнения участников анкетирования учитывались также анонимно, как и в первом этапе констатирующего эксперимента, для использования в обобщенном виде исключительно в исследовательских целях.

Слушателям программы был предложен Тестирующий комплекс «Готовность учителя квалифицированно набирать математический текст», состоящий из двух частей. Первая часть - это анкета с открытыми вопросами, вторая часть - задания, выполняемые с помощью компьютерных математических инструментальных средств. Комплекс вопросов был разработан в соответствии с Рекомендациями ЮНЕСКО.

Проведенный анализ ответов позволил сделать следующие выводы.

Первая часть тестирующего комплекса касалась вопросов, связанных с ИКТ-компетентностью педагога в его профессиональной деятельности, в частности, применения ИКТ, квалифицированного набора математического текста, знание компьютерных математических инструментальных средств, проведения уроков математики в компьютерных классах. Относительно раскрытия понятий «ИКТ-компетентность педагога», «математический текст», «квалифицированно набирать математический текст» давались разносторонние ответы. Перечень используемых информационно-коммуникационных технологий необширен, представлен стандартными компьютерными средствами (такие, как: MS Word, MS Excel, MS Power Point).

Некоторыми учителями (26,3%) в учебной деятельности по математике используются следующие ИКТ: видео-уроки, средства сети Интернет, интерактивные разработки, дистанционная работа, в индивидуальной работе с учениками используется тестирование с помощью компьютера в дистанционной форме, в групповой работе - интерактивная доска.

Учебные мероприятия по математике не проводятся в компьютерных классах. На изучение возможностей компьютерных математических программных средств (в большей части ответов) не хватает времени.

Вторая часть тестирующего комплекса предполагала выполнение заданий с помощью компьютерных математических инструментальных средств. Учителям был представлен различный математический текст, включающий в себя следующие элементы: текстовые выражения, числовые выражения (формульные), диаграмму, рисунок четырехугольника с вписанной окружностью, график квадратичной функции и набор решения ква-

дрантого уравнения. Анализ выполненных заданий из второй части показал слабое пользовательское владение математическими компьютерными средствами. Учителя работали только в одной программе приложения MS Office - MS Word (набор математического текста с помощью конструктора формул, конструктора при работе с диаграммами и функциями, средств рисования), а также в приложении MS Office - MS Excel (построение диаграммы, графика функции). При наборе математических текстовых выражений также было выявлено незнание обозначений математических терминов и символов [21].

Кроме того, некоторые учителя отказывались от выполнения второй части Тестирующего комплекса, поскольку не владели навыками работы даже в стандартных программах.

Результаты первого и второго этапа теоретико-эмпирического исследования показали достаточно низкий уровень владения учителями квалифицированным набором математического текста.

Таким образом, можно сделать вывод о выборе подходов к информатизации школы по развитию компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст, согласно Рекомендациям ЮНЕСКО: для учителей, имеющих базовые навыки работы с компьютером - «Применение ИКТ», и для учителей, использующих ИКТ в своей профессиональной деятельности и желающих использовать их более эффективно - «Освоение знаний».

Соответственно, в рамках подходов «Применение ИКТ» и «Освоение знаний» была разработана структура компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст:

1. Компетенция учителя знакомиться и понимать образовательную политику в процессе развития компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст.

2. Компетенция учителя включать в образовательный процесс соответствующие средства ИКТ для квалифицированного набора математического текста и оценивания образовательных результатов.

3. Компетенция учителя целесообразно включать средства соответствующих ИКТ в образовательный процесс для квалифицированного набора математического текста и оценивания образовательных результатов.

4. Компетенция учителя владеть базовыми приемами работы с техническими и программными средствами для квалифицированного набора математического текста (для учителей, имеющих базовые навыки работы с компьютером) – для подхода «Применение ИКТ» и Компетенция учителя работать с ИКТ в своей профессиональной деятельности для достижения более эффективных результатов, используя квалифицированный набор математического текста – для подхода «Освоение знаний».

5. Компетенция учителя организовать работу с учащимися, используя квалифицированный набор математического текста – для подхода «Применение ИКТ», и Компетенция учителя организовать работу с учащимися, группами сотрудничества, применяя квалифицированный набор математического текста – для подхода «Освоение знаний».

6. Компетенция учителя совершенствовать навыки работы с ИКТ и изучать новые ИКТ для квалифицированного набора математического текста.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Результаты теоретико-эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости разработки дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации, ориентированной на развитие компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст в рамках подхода к информатизации школы «Применение ИКТ» – для учителей, имеющих базовые навыки работы с компьютером, и в рамках подхода к информатизации школы

«Освоение знаний» – для учителей, использующих ИКТ в своей профессиональной деятельности и желающих использовать их более эффективно. Перспективы дальнейшего исследования состоят в разработке средства развития данных компетенций, модели развития компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст и программно-методического обеспечения по развитию данных компетенций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. [Электронный ресурс] // Российская газета. 2012. - Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития Российской Федерации. 2009. - Режим доступа: [http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp\\_2008\\_n1662\\_red\\_08.08.2009](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_n1662_red_08.08.2009)

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2012. № 5976 (303) - Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Российская газета. 2013. - Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html>

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2013. № 6261 (285) - Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

6. Бугрова, О. В. Развитие умений учителя квалифицированно набирать математический текст в условиях дополнительного профессионального образования: перспективы / О.В. Бугрова, Т.И. Уткина // Евразийский Союз Ученых. – 2015. - № 6(15). – С. 69-70.

7. Стариченко, Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 6-15.

8. Елизаров, А. М. Основы MathML. Представление математических текстов в Internet. Практическое руководство / А. М. Елизаров, Е. К. Липачев, М. А. Малахальцев. 2-е изд., переботанное и дополненное. – Казань: Издательство Казанского математического общества, 2008. – 100 с.

9. Шиолашвили, Л. Н. Представление математических текстов в Веб [Электронный ресурс] / Л. Н. Шиолашвили // Журнал Электронные библиотеки. – 2005. - 6 выпуск. - том 8. - Режим доступа: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2005/part6/Sh>

10. Катанова, Т.А. «Подготовка математических текстов средствами MathML» [Электронный ресурс] / Т.А. Катанова, А.П. Шестаков // Журнал «Информатика». -№ 12 (565), 16-30.06.2008. - Режим доступа: [http://inf.1september.ru/view\\_article.php?ID=200801204](http://inf.1september.ru/view_article.php?ID=200801204)

11. Катанова, Т.А. «Подготовка математических текстов средствами Tex (L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X)» [Электронный ресурс] / Т.А. Катанова, А.П. Шестаков // Журнал «Информатика». -№ 12 (565), 16-30.06.2008. - Режим доступа: [http://inf.1september.ru/view\\_article.php?ID=200801205](http://inf.1september.ru/view_article.php?ID=200801205)

12. Михайлова, Т. А. Обучение анализу математического текста как средство повышения качества знаний и умений учащихся / Т. А. Михайлова // Начальная школа. – 2014. - № 6. - с. 18-23.

13. Бугрова, О.В. Структура компетенций учителя относительно грамотного набора математического текста. / О.В. Бугрова // Материалы ВНК «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург, 2016. - с. 1291-1296.

14. Бугрова, О.В. О грамотности учителей относительно набора математического текста. / О.В. Бугрова // АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

Материалы МНПК «Интеграционные процессы в науке в современных условиях». – Прага, Чехия: Издательство «Мир науки», 2016. - с. 10-15.

15. Структура ИКТ компетентности учителей: рекомендации ЮНЕСКО. Paris, UNESCO, 2011. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>

16. Юсупова, Д.А. Структура ИКТ компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс] / Д.А. Юсупова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - Казань, 2014. - № 3. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-ikt-kompetentnosti-uchiteley-rekomendatsii-yunesko-frantsiya-parizh-2011-95-s>

17. Бугрова, О.В. Об уточнении структуры и содержания компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст. / О.В. Бугрова // Материалы XXXV Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Ульяновск: УлГПУ, 2016. - с. 172-179.

18. Бугрова, О.В. О единице развития компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст. / О.В. Бугрова // Материалы III Международной научной конференции, 17 – 19 ноября 2016 г. «Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе в свете идей Л.С. Выготского». - Под ред. М.В. Егуповой, Л.И. Боженковой – ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), Издатель Захаров С.И. («СерНа»), 2016. – с. 143-148. - ISBN 978-5-905849-50-3.

19. Руководство по адаптации рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности учителей. Paris, UNESCO, 2013. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214726.pdf>

20. Новая ИКТ компетентность учителей [Электронный ресурс] // Интернет-газета «Лаборатория знаний» издательства БИНОМ. Выпуск 9, сентябрь 2014. – Режим доступа: <http://gazeta.lbz.ru/2014/9/9nomer.pdf>

21. Бугрова, О.В. Методологические подходы развития компетенций учителя квалифицированно набирать математический текст. / О.В. Бугрова // Материалы ВНМК «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург, 2017 (в печати).

УДК: 37.02:37.013.77

## МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

Васенина Наталия Леонидовна, аспирант  
Сургутский государственный университет

(628406, Россия, Сургут, ул. Университетская, ул. Ленина, д.1, e-mail: vasseninanatalya@mail.ru)

**Аннотация.** В российском образовании сегодня осуществляются системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия запросам общества. Изменения в школе в разной степени уже появились, педагоги находятся на различных стадиях освоения требований стандартов – на стадии осмысления, апробации и системной реализации. В настоящее время актуальной задачей становится развитие методических компетенций педагога, обладающего готовностью к совершенствованию профессионализма в соответствии с происходящими в системе образования изменениями. В данной статье в сравнительном анализе психолого-педагогической литературы раскрываются понятия «готовность», «готовность к деятельности», «профессиональная готовность», «методическая готовность». Дается авторское определение понятия «готовность к педагогической деятельности», «методическая готовность учителя технологии». В статье определены структурно-содержательные компоненты методической готовности учителя технологии в ходе организации проектной деятельности учащихся в условиях обновления образования (познавательный, практический, эмоционально-ценностный). Кроме того, показывается необходимость совершенствования методической готовности учителя технологии в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта для обеспечения успешности проектной деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** готовность, профессиональная готовность, методическая готовность, Федеральные государственные образовательные стандарты, метод проектов, технологическое образование.

## METHODICAL PREPAREDNESS OF THE TEACHER AS A CONDITION FOR THE SUCCESS OF THE PROJECT ACTIVITIES OF PUPILS AT LESSONS OF TECHNOLOGY IN A RENEWAL OF EDUCATION

© 2017

Vaseniina Nataliya Leonidovna, postgraduate student  
Surgut State University

(628406, Russian Federation, Surgut, 1, Lenina St., e-mail: vasseninanatalya@mail.ru)

**Abstract.** The system changes are implemented in Russian education today. They ensure to provide the requirements of the society. Changes has emerged in schools in varying degrees. Teachers are at the different stages of the development of standards: at the stage of understanding, testing and system realization. Currently, the development of methodical competence of the teacher is the actual task. Teacher who has the readiness to improve professionalism in accordance with changes that are happening in the educational system. This article reveals the concepts of “readiness”, “willingness to activities”, “professional readiness”, “the methodical readiness” in the comparative analysis of psychological and pedagogical literature. It gives the author’s definition of the following terms: “the readiness for pedagogical activity” and “the methodical readiness of the teacher of technology”. The article identifies the structural components of methodical readiness of the teacher of technology during the organization of project activities of students in terms of updating the education (cognitive, practical, emotional and evaluative). Besides, this work reveals the necessity of improvement of methodical readiness of the teacher of technology in accordance with the requirements of Federal state educational standard to ensure the success of project activities of students.

**Keywords:** readiness, professional readiness, methodical readiness, federal state educational standards, method of projects, technological education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В Российском образовании осуществляются системные изменения. Это обуславливает поиски повышения эффективности деятельности основных социальных институтов страны, среди которых важное место занимает система школьного образования. В настоящее время актуальной задачей становится развитие методических компетенций педагога, обладающего готовностью к совершенствованию профессионализма в соответствии с происходящими в системе образования изменениями.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В психолого-педагогической литературе понятие «готовность» рядом учёных рассматривается как сложное личностное образование. Оно имеет ряд интерпретаций: определённое функциональное состояние (Е.С. Кузьмин, В.А. Ядов); установка на активные и целесообразные действия (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович); фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности (А.Г. Асмолов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович); психическое состояние личности (К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Ухтомский и др.); качество, определяющее установки на решение профессиональных ситуаций и задач (Д.Н. Узнадзе).

В толковом словаре Ожегова понятие «готовность»

определяется, как согласие сделать что-нибудь или как состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-нибудь [1].

Несмотря на различные подходы в определении понятия «готовность», в каждом из них присутствуют компоненты, указывающие на связь готовности с будущими действиями, деятельностью. Это подразумевает, что готовность – необходимое условие успешной деятельности личности, в том числе и профессиональной.

Изучение психолого-педагогической литературы помогло определить два основных направления в трактовке понятия «готовность к деятельности»: функциональный (Е.С. Кузьмин, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясичев, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов) и личностный (М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин). Функциональное направление рассматривает готовность в связи с психическими функциями, формирование которых считает необходимым условием для обеспечения результативности профессиональной деятельности [2]. Стронники личностного подхода подразумевают под готовностью устойчивую характеристику личности (подготовленность, устойчивая готовность). Они считают готовность интегральным свойством личности, определяющим ее годность к деятельности и включающим в себя активное, положительное отношение к деятельности, некоторый опыт (знания, умения, навыки), умение организовать свой труд, работать самостоятельно, а также видеть пер-

спективы развития.

Несмотря на различные позиции, исследователи едины в том, что готовность – необходимое условие деятельности личности, в том числе и профессиональной. Начиная с 70-х годов, в педагогике и психологии высшей школы разрабатываются различные аспекты *профессиональной готовности*.

Мы разделяем мнение Л. Г. Семушиной, понимающей готовность к профессиональной деятельности как психическое состояние человека, которое предполагает осознание человеком своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть вероятность достижения результатов [3].

Ю.Т. Русаков выделяет следующие функции готовности к профессиональной деятельности: гностическую, которая обеспечивает качественную образовательную подготовку; интегративную, связанную с установлением процессуального единства между целью и действием; прогностическую, отражающую результат деятельности; ценностно-ориентировочную, связанную с осмыслением значимости профессиональной деятельности [4].

Основываясь на теоретических положениях и подходах к проблеме развития профессиональной готовности к деятельности, согласимся с мнением С. А. Бондаренко, который определяет *профессиональную готовность* как сложное явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере [5].

Ф.Д. Рассказов считает, что именно в поствузовском этапе профессионального образования в процессе самостоятельной практической деятельности совершенствуется профессиональная готовность учителя [6].

Опираясь на исследования профессиональной готовности К.М. Дурай-Новаковой, А.И. Тимонина, В.А. Слостёнина, мы можем определить *готовность к педагогической деятельности* как интегративное качество личности, сформированное в результате профессиональной подготовки: профессионального образования, воспитания и самовоспитания, которое позволяет осуществлять педагогическую деятельность.

Для более точного определения сущности понятия «методическая готовность к профессиональной деятельности» нам представляется важной точка зрения А. А. Деркача, который исследовал вопрос готовности к педагогической деятельности и определил готовность как целостное проявление свойств личности [7].

Наряду с этим, Уматалиева К.Т. определяет методическую компетенцию как способность и готовность к целенаправленному, планомерному образу действия при выполнении профессиональных заданий и решении проблем (например, при планировании рабочих шагов) [8]. В научных трудах так же рассматривается понятие «готовность к методической деятельности». Так, Оськина М.Н. считает, что «готовность к методической деятельности – это специфическое состояние преподавателя, обеспечивающее осуществление учебно-методической, научно-методической, организационно-методической и экспертно-методической работы» [9].

Рассматривая данные выше определения, можно отметить, то, что их объединяет, – это интегративный характер и составляющие (методические знания и умения, личностные характеристики педагога).

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В современной педагогике широко представлены работы, посвященные специфике методической деятельности, однако число исследований, связанных непосредственно с готовностью работников образования к методической деятельности, очень незначительно. Кроме того, не определены структурно-содержательные ком-

поненты методической готовности учителя технологии. Устранение данного противоречия является целью этой статьи.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Опираясь на имеющиеся в психолого-педагогической литературе определения понятий, как «методическая готовность к профессиональной деятельности», «методическая компетенция», в исследовании мы предлагаем свою трактовку понятия «методическая готовность учителя технологии».

По нашему мнению, *методическая готовность учителя технологии – это интегративное качество личности, определяющее его личностную готовность и функциональную способность эффективно решать методическими средствами профессиональные задачи технологического образования школьников.*

В определении методическая готовность – это качество личности, интегративный характер которого говорит о том, что оно состоит из составляющих, которые присущи личности педагога. Это такие качества личности, как: целеустремленность, любознательность, стремление осваивать и применять новую информацию, инициативность, ответственность, самообладание, настойчивость, организованность, критичность мышления, творческое воображение.

Под методическими средствами мы понимаем педагогические технологии, методы, приёмы, которые педагог применяет в ходе организации проектной деятельности учащихся. Например, информационно-коммуникационная технология (ИКТ), метод проектов, технология развития критического мышления (ЧПКМ), теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Методы: поисковые, исследовательские дискуссионные методы обучения, инструктаж, объяснение, практическая работа и др. Приёмы: мозговой штурм (ТРИЗ), составление кластера (ЧПКМ), составление дизайн-спецификации (метод проектов), использование УМК в электронном виде (ИКТ). Методические средства, перечисленные выше, применяются с целью повышения эффективности обучения на занятиях проектирования и позволяют улучшить в целом технологическую подготовку школьников. Освоение содержания предмета «Технология» обеспечивает практическое усвоение технологических закономерностей созидательной деятельности и овладение методами, средствами и культурой труда. Это является важным аспектом в процессе обучения учащихся в современной школе. Применение метода проектов позволяет решать задачи технологического образования школьников комплексно и эффективно, поскольку процесс создания проекта включает в себя все этапы технологического производства, начиная с целеполагания, определения вариантов решения проблемы, реализации замысла до рефлексии. Практический опыт применения метода сегодня показывает, что изменения, происходящие в современной системе образования, определяют необходимость совершенствования методической готовности учителя к организации проектной деятельности школьников. Это обусловлено:

– возрастанием роли метода проектов в новых федеральных государственных образовательных стандартах и в методической системе современного школьного курса предмета «Технология»;

– потребностью современной школы в учителе технологии, владеющим методическими и предметными компетенциями организации проектной деятельности школьников;

– признанием необходимости совершенствования методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности учащихся в современных условиях образования.

Для более глубокого рассмотрения понятия методическая готовность к педагогической деятельности нам представляется необходимым выделить структурные

компоненты этой деятельности.

Обратившись к новому словарю русского языка Ефремовой Т.Ф., мы видим, что слово «структура» там определяется, как: 1) взаиморасположение и связь составных частей, элементов чего-л.; строение. 2) устройство, организация [10].

В научном издании «Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики» дается следующее определение: «Структура – это совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и самоидентичность. Представление о структуре предполагает рассмотрение объекта как системы. Конфигурация и характер связей внутри системы и есть ее структура, остающаяся неизменной при изменениях системы в определенных пределах» [11].

Так, например, А.Г. Мороз структуру готовности к педагогической деятельности представил в виде совокупности следующих компонентов: психологическая готовность (потребность в педагогической деятельности, внутреннее восприятие требований деятельности, осознанная мотивация личных стремлений к данной специальности); теоретическая подготовленность к педагогической деятельности (наличие глубоких знаний основных наук, определенного уровня развития, владения знаниями и методами постоянного пополнения знаний); практическая готовность (умение планировать и организовывать учебно-воспитательную работу с учащимися, умение применять ранее полученные знания, умения и навыки на практике; формирование новых умений и навыков); идейно-политическая подготовка, мировоззрение, общая культура; необходимый уровень развития педагогических способностей (педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность, педагогический такт, организаторские способности [12,13].

С.А. Манукова, раскрывая понимание готовности как новообразования личности педагога, характеризующее субъективное отношение личности к педагогической деятельности, идейную и практическую готовность к ее осуществлению, внутренне подкрепленную значимыми нравственными мотивами, доказывает, что такая готовность имеет определенную структуру. Ее составляющими являются мировоззренческий, когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и операционально-поведенческий компоненты [14].

А.И. Тимонин выделяет у феномена наличия у будущего учителя мотивационно-ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности следующие структурные компоненты: когнитивный, процессуальный, деятельностный, эмоциональный и мотивационно-ценностный [15].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в основном позиции исследователей созвучны в том, что все они выделяют три компонента, названия у них разные, но содержание, в основном, одинаковые. По мнению одних (А.Г. Мороз) – это сочетание психологического, теоретического и практического компонентов. По мнению других (А.А. Деркач) – познавательный, эмоциональный, мотивационный. По мнению третьих (Е.В. Бурькова, Э.Ф. Насырова, Е.А. Садовская и др.) – сочетание гносеологического, праксиологического и аксиологического компонентов [16].

Мы разделяем позицию В.А. Сластёнина [17], в том, что он выделяет теоретическую и практическую составляющие в понятии «готовность учителя», однако считаем, что, учитывая современные требования к личности учителя, его профессиональным качествам, необходимо добавить мотивационную составляющую. В таком ключе термин «готовность учителя» близок по смыслу к категории «компетентность», что более точно отвечает особенностям современной образовательной среды.

В современных условиях изменений, происходящих в системе школьного образования, развитие методиче-

ской готовности учителя технологии является одним из фундаментальных базовых компонентов их профессиональной готовности и обусловлено синтезом знаний (познавательный компонент), умений (практический компонент) и ценностных отношений (эмоционально-ценностный компонент). Методическая готовность учителя к организации проектной деятельности учащихся в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (далее - ФГОС) является частным проявлением его целостной готовности к методической деятельности, поэтому для ее характеристики мы использовали ту же трехкомпонентную структуру.

При этом содержание компонентов определяется так:

1. Познавательный компонент – знание содержания решаемых профессиональных методических задач по организации процесса проектирования, содержания профессиональной деятельности в сфере различных технологий производства; поиск информации, ее переработка и принятие решений; знания о системе оценки результатов проектирования и уровня сформированности УУД у учащихся.

2. Практический компонент – навыки подготовки и проведения учебных занятий, осуществления функции мониторинга; эффективной организации с методической точки зрения процесса обучения школьников проектированию; умения по изготовлению изделий в различных техниках; действия (технологические, коммуникативные, информационные), опыт.

3. Эмоционально-ценностный компонент – ценности и ценностные ориентации в процессе организации и проведения учебных занятий; мотивы профессиональной деятельности; психологическая готовность к действиям по организации процесса обучения школьников проектированию и оценке этого процесса; способности к самообразованию; профессионально важные качества личности.

Исходя из такого определения «структуры», как целостной системы, мы рассмотрим содержание структурных компонентов *методической готовности учителя технологии*: познавательный, практический, эмоционально-ценностный (рисунок 1).



Познавательный компонент методической готовности учителя технологии в основном формируется в процессе профессионального образования и самообразования и представляет собой развитые до определенного уровня знания в сфере технологического образования.

Познавательный компонент методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности учащихся включает в себя:

- наличие знаний о содержании и методике организации проектной деятельности учащихся на уроках технологии;

- наличие знаний о структуре, технологии и специ-



ифике проектирования в образовательной области Технология;

- способность классифицировать и систематизировать методические материалы, сопровождающие организацию проектной деятельности, а так же знать методику их создания;

- способность выделять методические проблемы, связанные организацией проектной деятельности на уроках технологии, анализировать и решать их;

- наличие знаний о способах оценки результатов проектирования и уровня сформированности УУД у учащихся, а так же достижения метапредметных результатов обучения в ходе проектной деятельности;

- наличие знаний о способах производства изделий при помощи различных технологий с учётом технологических, эргономических, эстетических, экономических показателей;

- наличие знаний о правилах техники безопасности при их изготовлении изделий.

Практический компонент методической готовности учителя технологии включает в себя умения и навыки профессиональной педагогической деятельности в предмете «Технология», которые заключаются в следующем:

- наличие умений, навыков по организации учебных занятий предмета «Технология» в условиях реализации ФГОС;

- наличие компетенций по оценке результатов проектирования и уровня сформированности УУД у учащихся, а также достижения метапредметных результатов обучения в ходе проектной деятельности;

- владение активными методами и формами деятельности по организации процесса проектирования учащихся в разных направлениях технологической подготовки;

- наличие компетенций по созданию учебно-методических пособий для организации проектной деятельности учащихся на уроках технологии;

- наличие умений и навыков изготовления изделий в различных техниках с учётом технических, эстетических, экономических требований и правил техники безопасности;

- владение информационными технологиями для осуществления поиска информации, оформления результатов проектирования, а так же их представления с позиций социальной значимости, экологической безопасности и экономической выгоды;

- коммуникативные навыки взаимодействия с участниками образовательного процесса в ходе организации проектной деятельности учащихся.

Эмоционально-ценностный компонент методической готовности учителя технологии отражает в себе ценностное отношение к профессиональной деятельности учителя. Применительно к деятельности по организации проектирования учащихся это означает:

- осознание ценности и эффективности метода проектов в освоении содержания предмета «Технология» и достижения метапредметных результатов образования в соответствии с ФГОС;

- постановка и осознание целей методической деятельности, посвященной организации проектной деятельности учащихся в образовательной области «Технология»;

- внутренняя мотивация к организации процесса проектирования школьников;

- наличие мотива достижения учащимися метапредметных результатов образования в ходе проектной деятельности;

- интерес к методической работе, посвященной организации проектирования школьниками на уроках технологии;

- личностная готовность к организации процесса проектирования и оценке его результатов при помощи различных методов;

- наличие мотивов повышения квалификации, познания, творчества в процессе подготовки и реализации

проектирования школьниками.

- признание приоритетности субъект-субъектных отношений в процессе организации проектной деятельности школьников.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итог, можно отметить, что методическая готовность учителя технологии, будучи сложным, многофакторным явлением, вместе с тем представляет собой единую, целостную структуру. А сущность методической готовности учителя технологии заключается в наличии интегративных качеств личности, определяющих её личностную готовность и функциональную способность эффективно решать методическими средствами профессиональные задачи в процессе технологического образования школьников на современном этапе развития системы образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская АН; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
2. Смирнова, М. С. Формирование готовности кураторов к реализации воспитательных функций в образовательном пространстве военного вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. С. Смирнова ; – Кострома, 1993. – 184 с.
3. Инженерная педагогика [Текст]: сб. ст. Вып. 4. – М. : Центр инженерной педагогики МАДИ (ГТУ), 2003. – 300 с.
4. Русаков, Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис....канд. пед. наук: / Ю. Т. Русакова ; – Магнитогорск, 2006. – 40 с.
5. Бондаренко, С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста [Текст] / С. А. Бондаренко // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул : Изд-во ААЭП. – 2004. – Ч.1. – 188 с.
6. Рассказов, Ф. Д. Становление педагогического профессионализма учителя в системе педвузовского образования [Текст]/ Ф.Д. Рассказов, М.В. Отс // Педагогическое образование и наука. - 2009. - № 4. - С. 66 — 69
7. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж: НИОМОДЭК, 2004. 752 с. – (Сер. : «Психологи Отечества»).
8. Уматалиева, К. Т. Развитие профессиональных и методических компетенций преподавателя колледжа в процессе повышения квалификации с применением современных технологий обучения [Текст] / К. Т. Уматалиева // Молодой ученый. — 2012. — № 3. — С. 419-423.
9. Оськина, М. Н. Формирование готовности к методической деятельности преподавателей технических вузов в системе повышения квалификации : на примере учреждений ВПО железнодорожного транспорта [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / М. Н. Оськина – Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 26 с.
10. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000.
11. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] — М. : НМЦСПО. С.М. Вишнякова. –1999.
12. Мороз, А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа [Текст]: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: / А. Г. Мороз. – Киев, 1983. – 460 с.

13. Мороз, А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей. В сб.: Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете [Текст] / А. Г. Мороз. – Днепропетровск; ДГУ, 1980, С.71–75.

14. Манукова, С. А. Формирование идейно-нравственной готовности выпускников педвуза к профессионально-педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Манукова. – Ростов-на-Дону, 1988.

15. Тимонин, А. И. Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства [Текст]: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. И. Тимонин. — Ярославль, 1995.

16. Насырова, Э. Ф. Формирование профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства в процессе обучения дисциплинам предметной подготовки [Текст]: дисс ...канд. пед. наук / Э. Ф. Насырова. – Сургут, 2007. – 191 с.

17. Слостёнин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. А. Слостёнин. – М. : Просвещение, 1976.

УДК 372.210

МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

Владимирова Наталья Юрьевна, магистрант  
Иркутский государственный университет

(664003, Россия, Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6, e-mail: natali2014.vladimirova@yandex.ru)

**Аннотация.** Несмотря на значительное количество теоретических работ и солидный практический опыт по изучению профессионального становления педагога, вопросы формирования и развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования остаются весьма актуальными. Это обусловлено противоречием между социальным заказом на высокообразованного и компетентного педагога системы дошкольного образования и недостаточной теоретической разработкой вопросов совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения в процессе осуществления профессиональной деятельности. Методическая служба в настоящее время приобретает все большее значение, так как ее «вклады» в личность и мастерство педагога обеспечивают завтрашний день дошкольного образовательного учреждения, его прогрессивное развитие. В условиях демократизации и гуманизации современного дошкольного образовательного учреждения добровольный характер методической работы делает ее одним из наиболее демократических видов деятельности. Нельзя не отметить, что именно педагог является сегодня ключевой фигурой обновления дошкольного образовательного учреждения, а потому следует задуматься над тем, как повысить роль его личности. В статье представлено исследование, целью которого являлось определение уровня профессиональной компетентности педагогов и выявление приоритетного направления деятельности методической службы дошкольного образовательного учреждения. На основании анализа результатов исследования уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения выделены проблемы, которые должны стать объектом внимания методической службы дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** дошкольное образование; дошкольное образовательное учреждение; методическая работа; методическая служба; профессиональная компетентность педагога.

METHODICAL SERVICE AS THE CONDITION OF PROGRESS OF PROFESSIONAL  
COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL FORMATION

© 2017

Vladimirova Natalia Yurievna, master  
Irkutsk State University

(664003, Russia, Irkutsk, street Nizhnyaya Naberezhnaya, 6, e-mail: natali2014.vladimirova@yandex.ru)

**Abstract.** Despite the significant number of theoretical works and solid practical experience in the study of professional formation of the teacher, questions of formation and development of professional competence of teachers of preschool education remains very relevant. This is due to the contradiction between the social order for highly trained and competent teacher of preschool education and the insufficient theoretical development of questions of improvement of professional competence of teachers of preschool educational institutions in the implementation of professional activities. Methodological support is currently gaining importance, as it “deposits” in the personality and skill of the teacher to provide tomorrow preschool educational institution, its progressive development. In terms of democratization and humanization of modern preschool educational institution voluntary methodical work makes it one of the most democratic activities. Not to mention that the teacher is the key figure update preschool educational institutions, and therefore should consider how to enhance the role of his personality. The article presents a study which aims to determine the level of professional competence of teachers and the identification of priority directions of activity of methodical service of preschool educational institutions. Based on the analysis of the results of research of level of professional competence of teachers of preschool educational institutions highlighted problems that should be the focus of the methodical service of preschool educational institutions.

**Keywords:** preschool education; preschool education; methodical work; methodological support; professional competence of a teacher.

Важная роль образования в экономическом и социальном развитии современного общества предопределяет постоянный интерес политических, научных, деловых и общественных кругов к проблемам государственной образовательной политики. Именно поэтому для того, чтобы воспитанием и обучением занимались профессионалы, введена профессиональная стандартизация. Не исключение и дошкольные образовательные учреждения.

Для того чтобы понять, из каких элементов складывается сегодня содержание профессиональной компетентности педагога в дошкольной образовательной организации, необходимо обратиться к действующим нормативным правовым актам, регламентирующим его деятельность, в частности:

- профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н;

- федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

Согласно п. 3.4.2 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования педагогические работники должны «обладать основными

компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей». В п. 3.2.5 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования даются некоторые указания на них, а именно, перечисляются условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста в рамках профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовательном учреждении:

- обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком;

- уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям и т.д.

Обратимся к профессиональному стандарту педагога, в котором четко указано, что педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования должна быть реализована в конкретных действиях, требующих определенных знаний и умений (п. 3.2.1).

Подходы к определению профессиональной компетентности в настоящее время нельзя назвать однозначными. По мнению В.Н. Введенского, целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широким его содержанием, интегративной характеристикой, объединяющей такие понятия, как «профессиональная готовность», «квалификация», «про-

фессионализм», «педагогическое мастерство», «профессиональная культура», «компетенция» [1]. Гершунский Б.С. определяет профессиональную компетентность как функциональную грамотность, которая востребуется и актуализируется на собственно профессиональном уровне [2]. Понимание профессиональной компетентности как «единства теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеристики профессионализма» мы находим в трудах А.И. Мищенко, В.А. Слостенина [3].

Проблема определения сущности профессиональной компетентности современного педагога на данный момент является объектом спора и разногласий между педагогами, психологами, специалистами-практиками и др. [4-12]. Вопросы, касающиеся определения данного понятия, рассматриваются в многочисленных работах отечественных и зарубежных исследователей (А.А. Андреев, С.А. Дочкин, В.Д. Шадриков, А.В. Коваленко, Б.С. Гершунский, В.Я. Синенко, В.И. Байденко, М.М. Шалашова, А.В. Хугорской, А.С. Белкин, В.Н. Введенский, Е.А. Кутюва, Н.Н. Лобанова, Е.А. Соколовская, Е.В. Коточигова, И.Л. Пересторонина, Е.А. Генике, Ю.В. Вардьян, Л.М. Митина, Н.В. Матяш, Т.А. Царегородцева, Т.П. Скрипкина, Е.А. Тутова, О.С. Анисимов, Г.М. Коджаспирова, Д. Кучер, Д.Б. Хоган, Р. Мейерс, В. Бланк, Дж. Элиот, Дж. Равен и др.).

Однако, несмотря на значительное количество теоретических работ и солидный практический опыт по изучению профессионального становления педагога, вопросы формирования и развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования остаются весьма актуальными. Это обусловлено противоречием между социальным заказом на высокообразованного и компетентного педагога системы дошкольного образования и недостаточной теоретической разработкой вопросов совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Необходимость развития профессиональной компетентности педагогических кадров обусловлена следующими факторами:

- ускорением темпа развития общества, в условиях которого развитие образования не может не носить опережающего характера;
- быстрым ростом интеллектуализации труда, динамизмом смены техники и технологии, что вызывает постоянную потребность в повышении профессиональной компетентности педагогических работников, их профессиональной мобильности;
- формированием общества, основанного на знаниях, в условиях которого основным общественным и личным капиталом становятся именно знания, а население должно быть способным их создавать, использовать и передавать, непрерывно наращивать, обновлять свой образовательный потенциал;
- наращиванием культурного слоя цивилизации, усилением роли личности в обществе, что может быть обеспечено, прежде всего за счет динамично развивающегося культурно-образовательного компонента [13].

Изменения в образовательной политике России, модернизация образования определили новое понимание профессиональной компетентности педагога. Современный педагог, которого по праву можно назвать профессионалом, – это «...исследователь, способный к научной деятельности и постоянному саморазвитию» [14].

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования предполагает высокий уровень психолого-педагогических и специальных (предметных) знаний и умений [15] в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом. Это позволяет управлять ее развитием, влияя на составные компоненты с учетом ряда факторов и условий, обеспечивающих

эффективность процесса развития компетентности.

Одним из таких факторов является создание комфортной образовательной среды как комплекса взаимосвязанных условий, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность. Такая образовательная среда должна обеспечивать психолого-педагогическое и методическое сопровождение педагогов дошкольного образования и создавать предпосылки для самосовершенствования и самореализации личности.

Эту задачу призвана реализовать грамотно выстроенная методическая служба ДООУ, деятельность которой направлена на развитие профессиональной компетентности педагогов, реализацию их творческого потенциала и, в конечном счете, на совершенствование воспитательно-образовательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Методическая служба в дошкольном образовательном учреждении – неотъемлемая составляющая единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системы повышения их профессиональной квалификации. Методическая служба в настоящее время приобретает все большее значение, так как ее «вклады» в личность и мастерство педагога обеспечивают заветный день дошкольного образовательного учреждения, его прогрессивное развитие. В условиях демократизации и гуманизации современного дошкольного образовательного учреждения добровольный характер методической работы делает ее одним из наиболее демократических видов деятельности. Нельзя не отметить, что именно педагог является сегодня ключевой фигурой обновления дошкольного образовательного учреждения, а потому следует задуматься над тем, как повысить роль его личности.

Актуальность проблемы организации методической службы как структуры, обеспечивающей гибкость и адаптивность системы образования через профессионально-личностный рост педагогов, направленный на сохранение профессиональной компетентности в динамично меняющихся условиях общественной практики и ее недостаточная разработанность определили выбор темы исследования: «Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования».

В рамках диагностики эффективности работы методической службы МБДОУ города Иркутска детского сада № 79 по развитию профессиональной компетентности воспитателей было проведено исследование, позволяющее диагностировать уровень сформированности профессиональной компетентности.

Образовательное пространство данного дошкольного образовательного учреждения включает 14 возрастных групп, в которых воспитываются дети в возрасте от 2 до 7 лет.

Кадровый потенциал: общее количество педагогических работников 29 человек, из них 1 заведующий учреждением, старший воспитатель, 22 воспитателя, а также узкие специалисты: музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог-психолог, 2 учителя-логопеда.

Образовательный уровень педагогического персонала МБДОУ города Иркутска детского сада № 79: имеют высшее образование – 11, педагогов (38%); незаконченное высшее (обучаются) – 2 (7%); среднее специальное – 16 (55%).

Квалификационный уровень педагогов: высшую квалификационную категорию имеют 3 человека (10%); первую квалификационную категорию – 10 человек – 35%; прошли процедуру соответствия занимаемой должности – 13 человек (45%); не аттестовано (педагоги, проработавшие менее 1 года) – 3 человека (10%).

Стаж работы педагогов: от 0 до 3 лет – 6 человек (21%); от 3 до 5 лет – 9 человек (31%); от 5 до 10 лет – 2 человека (7%); от 10 до 15 лет – 3 человека (10%); от 15

до 20 лет – 7 человек (24%); от 25 лет – 2 человека (7%).  
Целью данного исследования было определение уровня профессиональной компетентности педагогов и выявление приоритетного направления деятельности методической службы дошкольного образовательного учреждения.

В теории и практике педагогической науки и деятельности проблемой является разработка инструментария (методик), идентификации (оценивания) уровня профессиональной компетентности работников дошкольного образования как в осуществлении образовательного (воспитательного и учебного) процесса с позиции педагогического работника, так и в управлении этим процессом с позиции руководящего работника (управленца).

В качестве инструментария для оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения мы использовали экспертную карту (таблица 1), разработанную на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования доцентом кафедры развития дошкольного образования, кандидатом педагогических наук Сваталовой Тамарой Александровной и заведующей кафедрой развития дошкольного образования, кандидатом педагогических наук, доцентом Яковлевой Галиной Владимировной [16].

В структуре профессиональной компетентности педагога выделено четыре уровня развития профессиональной компетентности (оптимальный, достаточный, критический, недопустимый), рассматриваемых в признаках компетентности (профессионально-педагогическая подготовленность, профессионально-педагогическая поисковая или исследовательская активность, информационно-коммуникативная функция, регулятивно-коммуникативная функция, гностический компонент профессионально-педагогической деятельности, коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности, организаторский компонент профессионально-педагогической деятельности, конструктивно-проектировочный компонент профессионально-педагогической деятельности). Предназначение каждого уровня заключалось в обеспечении информацией об исходном или текущем состоянии развития профессиональной компетентности и определении перспектив ее дальнейшего развития.

Таблица 1. Экспертная карта для оценивания уровня профессиональной компетентности педагогов

Признаки компетентности	Характеристики признаков (уровень выраженности)			
1. Профессионально-педагогическая подготовленность.	Владение современным содержанием дошкольного образования в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Компетентное применение знаний дошкольной педагогики и психологии. Компетентное владение приемами и средствами обучения и воспитания детей, основанных на культурно-историческом системно-деятельностном подходе к детям.	Активное включение в реализацию ФГОС ДО. Осознанное применение полученных знаний педагогики и психологии на практике без поиска новых способов и средств в осуществлении процесса образования. Чаще инновационная деятельность.	Не всегда осознанное применение полученных знаний на практике. Работа по ранее полученному образцу. Трудности в освоении современных педагогических технологий. Проблемы в знаниях индивидуальных и возрастных особенностей детей.	Низкая степень осознанности полученных педагогических знаний. Отсутствие умения и стремления применять полученные знания на практике.
2. Профессионально-педагогическая деятельность.	Самостоятельная постановка научно-обоснованных целей, разработка содержания образования в условиях введения ФГОС ДО. Самостоятельная разработка и апробация педагогических технологий. Создание авторской методической продукции. Применение результатов мониторинга для построения индивидуального и дифференцированного подхода к детям.	Содержание дошкольного образования обирается с учетом особенностей развития детей. Теоретическое применение методов и приемов развивающего обучения. Оценка эффективности деятельности по достижению целей, поставленных в образовательных программах.	Владение набором вариативных методик, применение в соответствии с имеющимися условиями. Недостаточная компетентность при выстраивании содержания образования с учетом индивидуального и дифференцированного подхода к детям. Слабое владение современными педагогическими технологиями. Формальный подход к диагностике и использованию ее результатов в дальнейшей практической работе.	Некомпетентность в организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Неумение применять современные педагогические технологии в организации непосредственно образовательной деятельности. Отсутствие компетентности в организации педагогической диагностики.

3. Профессионально-педагогическая поисковая или исследовательская активность.	Наличие авторских материалов (программ, методических разработок в условиях введения ФГОС ДО). Включенность в инновационную педагогическую деятельность. Обобщение и распространение позитивного педагогического опыта.	Наличие методических разработок по одному из направлений образовательной деятельности (образовательной области). Применение (адаптация) позитивного педагогического опыта.	Пассивность в инновационной педагогической деятельности.	Неприятие инноваций в образовании. Отсутствие корректных учебных материалов. Слабая компетентность в создании методического обеспечения введения ФГОС ДО.
4. Информационно-коммуникативная функция.	Создаются положительные эмоциональные условия для организации познавательной детской деятельности благодаря способности педагога передавать информацию, умение заинтересовать воспитанников.	Владение различными способами передачи познавательной информации.	Затруднения при передаче познавательной информации, неумение заинтересовать детей в данной информации.	Равнодушие при организации познавательной деятельности.
5. Регулятивно-коммуникативная функция.	Владение моделью личностно ориентированного взаимодействия с ребенком. Высоко развитая коммуникативная компетентность.	Общение чаще происходит по инициативе педагога, не всегда учитывается желание ребенка.	Общение с позиции поучения, порицания. Чаще дисциплинарная модель общения.	Уход от общения с ребенком, холодное наблюдение за происходящим, раздраженное неприятие.
6. Гностический компонент профессионально-педагогической деятельности.	Высокая степень самокритичности при оценке достоинств и недостатков собственной профессиональной деятельности. Аналитический склад ума.	Достаточно критичный подход к оценке собственной деятельности.	Завышенная самооценка. Отсутствие объективности в самооценке деятельности.	Отсутствие стремления проанализировать собственную деятельность.
7. Коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности.	Умение педагога регулировать процесс общения. Общение строится на личностно ориентированной модели. Умение строить с детьми деловые и эмоционально-инитивные контакты. Способность организовывать обмен профессионально значимой информацией.	Умение строить общение с различными участниками образовательных отношений, поддерживать деловые контакты с коллегами, эмоциональные и деловые контакты с детьми. Участие в обмене профессионально-значимой информацией.	Авторитарный стиль общения с коллегами и детьми. Отсутствие личностно ориентированного взаимодействия. Малая эффективность деловых контактов с детьми.	Неумение педагога устанавливать контакты с детьми, коллегами и родителями. Низкий уровень взаимодействия с участниками образовательного процесса. Отсутствие деловых регулярных контактов.
8. Организаторский компонент профессионально-педагогической деятельности.	Умение организовать педагогическую деятельность, используя оптимальные пути решения образовательных задач (на основе планирования, самоанализа, самооценки, определения приоритетов).	Умение организовать детей и родителей. Знание своих обязанностей, аналитический подход к педагогической деятельности, умение организовать собственную педагогическую деятельность.	Слабый уровень организации детей и родителей. Наличие знаний о своих обязанностях, но формальный подход к их исполнению. Отсутствие самооценки и самоконтроля в организации собственной деятельности.	Отсутствие организаторских способностей. Поверхностное знание своих обязанностей. Отсутствие самооценки, неумение выделить приоритеты в педагогической деятельности.
9. Конструктивно-проектировочный компонент профессионально-педагогической деятельности.	Умение проектировать образовательные мероприятия с учетом требований ФГОС ДО. Высокая сформированность перспективного видения развития образовательной системы, своего места в ней на основе анализа закономерностей ее реального развития.	Умение проектировать образовательные мероприятия. Однако малая инновационность в данной работе. Видение перспектив развития собственной педагогической деятельности.	Слабо выраженные проектировочные умения. Отсутствие перспективного видения развития образовательной системы и собственной педагогической деятельности.	Отсутствие проектировочных умений. Неумение работать на перспективу.
Если педагог обладает следующими признаками профессиональной компетентности, то уровень ее может быть следующим:				
Оптимальным		Достаточным	Критическим	Недостаточным

Таблица 2. Результаты исследования

Признаки компетентности	Уровни профессиональной компетентности (%)			
	Оптимальным	Достаточным	Критическим	Недостаточным
1. Профессионально-педагогическая подготовленность.	21%	59%	14%	6%
2. Профессионально-педагогическая деятельность.	14%	69%	17%	0%
3. Профессионально-педагогическая поисковая или исследовательская активность.	10%	28%	62%	0%
4. Информационно-коммуникативная функция.	45%	31%	24%	0%
5. Регулятивно-коммуникативная функция.	7%	52%	41%	0%
6. Гностический компонент профессионально-педагогической деятельности.	0%	69%	17%	14%
7. Коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности.	7%	45%	38%	10%
8. Организаторский компонент профессионально-педагогической деятельности.	14%	65%	21%	0%
9. Конструктивно-проектировочный компонент профессионально-педагогической деятельности.	14%	41%	38%	7%

На основании анализа результатов исследования уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения были выделены следующие проблемы:

- у 6% педагогов отсутствуют умения и стремления применять полученные знания на практике, в основном это педагоги, которые работают в данном учреждении меньше года;
- у 14% педагогов отсутствует стремление проанализировать свою деятельность;
- 10% педагогов не умеют устанавливать контакты с детьми, коллегами и родителями, наблюдается низкий

уровень взаимодействия с участниками образовательного процесса;

- у 7% педагогов отсутствуют проектировочные умения. Педагоги не умеют работать на перспективу;

- 14% педагогов испытывают трудности в освоении современных педагогических технологий, наблюдаются пробелы в знаниях индивидуальных и возрастных особенностях детей;

- у 17% педагогов недостаточная компетентность при выстраивании содержания образования с учетом индивидуального и дифференцированного подходов к детям;

- 62% педагогов пассивны в инновационной педагогической деятельности;

- 24% педагогов испытывают затруднения при передаче познавательной информации, не умеют заинтересовать детей в данной информации;

- 41% педагогов используют в своей деятельности дисциплинарную модель общения;

- у 17% педагогов отсутствует объективность в самоанализе деятельности. 14% не проявляют стремления проанализировать свою деятельность;

- 38% педагогов используют авторитарный стиль общения с коллегами и детьми, отсутствует личностно-ориентированное взаимодействие. 10% педагогов имеют низкий уровень взаимодействия с участниками образовательного процесса;

- 21% педагогов имеют низкий уровень организаторских способностей;

- у 38% педагогов слабо выражены проектировочные умения.

Исследование профессиональной компетентности педагогов выявило, что явным дефицитом компетентности является включенность педагогов в инновационную педагогическую деятельность (62% педагогов пассивны в данной деятельности).

В связи с введением федерального государственного образовательного стандарта система дошкольного образования характеризуется расширением спектра применяемых вариативных программ и педагогических технологий, широким развитием инновационных подходов к осуществлению педагогической деятельности в образовательном процессе. Это требует внесения существенных корректив в систему повышения профессионального мастерства педагогов.

На наш взгляд, именно эта проблема должна стать объектом внимания методической службы дошкольного образовательного учреждения, так как реализация инновационных программ, работа дошкольного образовательного учреждения в режиме эксперимента требует высокого уровня инновационного потенциала педагогов, владения информационными технологиями, умения анализировать результаты своей деятельности и ставить перед собой задачи.

Самому педагогу трудно профессионально обеспечить собственную динамику обучения и развития. Требуется помощь методической службы, задачу которой мы видим в организации условий для формирования, становления, развития, совершенствования профессиональных компетенций педагога, его информационно-методического сопровождения на пути осознания перемен и применения инноваций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1997.

3. 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.

4. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский

гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

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

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

7. Сундеева Л.А. Личностно-ориентированное обучение как условие формирования профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 33-35.

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

9. Балакирева Е.И., Малышева А.В., Коновалова Е.Ю. Профессиональная компетентность: сущностные характеристики и условия развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 154-158.

10. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.

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

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

13. Гильмеева Р. Х. Непрерывное профессиональное педагогическое образование: стратегические ориентиры развития // Методист. – 2006. – №10.

14. Печатнова О. М. Современные подходы к пониманию сущности непрерывного педагогического образования // Российский научный журнал. – 2009. – №3.

15. Бахорина О. С., Введение в педагогическую профессию // Учебно-методическое пособие для студентов. г. Сокол. – 2011.

16. Сваталова Т.А., Яковлева Г.В. Функционально-деятельностный подход к разработке инструментария оценивания профессиональной компетенции педагога дошкольного образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №9 (29), 2013

УДК 37.013.43

КУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОССИИ И КИТАЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ  
ЗАПАДА И ВОСТОКА

© 2017

Гао Лин, аспирант кафедры «Педагогика и педагогическая психология»

Санкт-Петербургский государственный университет

(199034, Россия, Санкт-Петербург, набережная Университетская, 7/9, e-mail: gaolingzhuoya@126.com)

Пахмутова Марина Анатольевна, аспирант кафедры «Психология развития и образования»

Марийский государственный университет

(424000, Россия, Республика Марий Эл, Йошкар-Ола, площадь Ленина, 1, e-mail: xuehuajiang2010@163.com)

**Аннотация.** В статье рассмотрены культурные характеристики России и Китая. На основе анализа исследований, посвященных истории, религии, языку и мышлению обозначенных двух стран, выявлены основные показатели культурных особенностей России и Китая. Центральными вопросами для авторов статьи являются постоянные межкультурные контакты между Россией и Китаем на самом разном уровне, а также причины и значение тесного соприкосновения различных культур в период глобализации и культурной интеграции. Актуальность их анализа очевидна и как никогда ранее своевременна, поскольку многие исследователи совершенно логично сегодня ставят акценты на межкультурных диалогах. Именно эти процессы влияют на усовершенствование существующих знаний о российской и китайской культурах в их оценке изыскателями Запада и Востока. Критическая характеристика этих культур поможет более полноценно спрогнозировать будущее и потенциал каждой из них. В публикации подтверждается мысль о том, что российской культуре свойственны особенности, характерные для западных цивилизаций, а китайская культура является типично восточной. Делается вывод о том, что особенность стиля мышления россиян заключается в аналитическом восприятии информации, в то время как для китайцев свойственно синтетическое восприятие. Результаты проведенного теоретического исследования могут быть полезны при построении взаимопонимания и сотрудничества представителей России и Китая. А также они помогут отрегулировать постоянные профессиональные диалоги ученых этих стран, что в третьем тысячелетии является крайне необходимым и важным аспектом.

**Ключевые слова:** Россия, Китай, культура, культурные характеристики, диалог культур, культурное пространство, глобализация, интеграция, Запад, Восток, Европа, Азия, стиль мышления.

THE CULTURAL CHARACTERISTICS OF RUSSIA AND CHINA FROM THE PERSPECTIVE  
OF EAST AND WEST

© 2017

Gao Ling, graduate student of the Department of «Pedagogy and pedagogical psychology of the Psychology faculty»

Saint Petersburg State University

(199034, Russia, Saint Petersburg, 7/9, Universitetskaya naberejnaya, e-mail: gaolingzhuoya@126.com)

Pakhmutova Marina Anatol'evna, graduate student of the Department

of «Developmental Psychology and Education»

Mari State University

(424000, Russia, Yoshkar-Ola, Lenin Square, e-mail: xuehuajiang2010@163.com)

**Abstract.** The article deals with the cultural characteristics of Russia and China. Based on the analysis of studies on the history, religion, language and way of thinking marked the two countries identified the main indicators of cultural peculiarities of Russia and China. The central questions for the authors of the article are permanent intercultural contacts between on the different levels of Russia and China, as well as the causes and the importance of close contact between different cultures in the period of globalization and cultural integration. The relevance of their analysis is obvious and ever timely, as many researchers have quite logical now puts the focus on intercultural dialogue. These processes affect the improvement of the existing knowledge of the Russian and Chinese cultures in their assessment of prospectors East and West. The critical characteristic of these crops will help to more fully predict the future and the potential of each of them. The publication confirms the idea that the Russian culture inherent features characteristic of Western civilization and Chinese culture is typically eastern. The conclusion is that the feature style of thinking Russians is an analytical perception of the information, while for the Chinese characteristic synthetic perception. The results of the theoretical study can be useful in building understanding and cooperation from Russia and China. And they will help to adjust the constant professional dialogue of scientists in these countries, that in the third millennium is a very necessary and important aspect.

**Keywords:** Russia, China, culture, cultural characteristics, cultural dialogue, cultural space, globalization, integration, West, East, Europe, Asia, style of thinking.

Современные политические и социально-экономические условия привели к увеличению числа международных контактов и усилению культурных связей представителей разных национальностей на всех уровнях. Изменившаяся обстановка в мире, сопровождающаяся развитием глобальной интеграции, способствовала развитию международной коммуникации и свободной мобильности представителей разных стран. Процессы глобализации поставили перед мировым сообществом задачу формирования особых умений, связанных с организацией общения и сотрудничества между людьми разных национальностей. Усиление взаимодействия между странами привело к появлению постоянных межкультурных контактов на самом разном уровне, а также к тесному соприкосновению различных культур. Эти вопросы становятся более острыми, когда речь идет о двух соседствующих державах - России и Китае, имеющих общие границы на Северо-Востоке и давние исторические традиции культурного сотрудничества. Таким

образом, актуальность изучения культурных характеристик у России и Китая приобретает особую значимость.

Особенности построения диалога между представителями России и Китая привлекают внимание многих исследователей [Трубицына К.С., 2012; Ряснов И. А., 2013; Белолипецкая А.В., 2015; Тан Сяньсин, 2001; Ли Цзинцзе, 2007; Сюй Тэн, 2011]. Наиболее важными являются исследования культурных различий, авторы которых делают акцент на выявление поведенческих различий россиян и китайцев и связь этих различий с культурными особенностями стран [Маркина К.Н., 2008; Лу Лэй, 2004; Лань Ся, 2010; Шань Юнсин, 2001; Куан Юйся, 2010]. Но данные исследования не касаются особенностей мышления и восприятия россиян и китайцев, что особенно важно при построении диалога и взаимопонимания. Целью данного исследования является установление связи между особенностями мышления россиян и китайцев и основными характеристиками культуры этих стран.

Понятие культуры включает в себя мысли, убеждения, образ жизни и стереотипы поведения людей в определенном географическом районе. Именно культура играет ключевую роль в формировании психики и поведения проживающих на той или иной территории людей. Влияние культуры на психологию человека проявляется на трех уровнях:

1) первый уровень: культура определяет внешне наблюдаемые особенности жизнедеятельности человека, например, одежду, обычаи, язык и пр.;

2) второй уровень: культура отражается на ценностях личности, что является предметом кросскультурных исследований;

3) третий уровень: культура формирует скрытые предположения (*underlying assumption*), которые относятся к бессознательному уровню психики; этот самый глубинный уровень проявления культуры определяет, в конечном итоге, особенности восприятия, мышления, эмоциональных переживаний и черты поведения.

G. A. DeVos и A. E. Hippler предложили понятие «культурная психология» как течение в психологической науке, которое сосредоточено на изучении взаимосвязи культуры и личности. Ученные анализировали влияние культуры на психику и поведение людей с точки зрения межкультурной психологии. Они заметили, что индивидуальная мотивация, ценности, образ мыслей и т. д. находятся под влиянием культуры [DeVos G. A., Hippler A. E., 1969]. Американский ученый Mead, изучая соотношение между культурой и национальными чертами, отметил, что традиция и культурные модели формируют национальные черты людей в процессе социализации [Mead M., 1953]. Работы К. Р. Peng, R. E. Nisbett, Ji и др. в определенной степени раскрывают механизм воздействия культуры: культура функционирует через гносеологию, а существующая в гносеологии разница между востоком и западом определяет их разницу во многих аспектах [Peng K. P., Nisbett R. E., 1999].

Несмотря на внутреннюю трансформацию культурных норм и кодов, а также вопреки внешнему, зачастую агрессивному, влиянию других культур, российское и китайское социумы сохраняют собственные культурные особенности в течение значительного исторического времени [Горобец Л.А., 2012; Ларин В.Л. 1998]. Культурное разнообразие обеих стран, с одной стороны, способствует взаимообогащению двух цивилизаций, развивает мышление и активизирует прогресс обоих социумов, но, с другой стороны, становится препятствием на пути построения взаимопонимания и сотрудничества.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что именно культурная несовместимость двух стран является сегодня одной из главных проблем при построении взаимодействия России и Китая [Ларина Л.Л., 2004; Татценко К.В., 2006]. Такого мнения придерживается В.Л. Ларин, который пишет, что: «Две цивилизации – славянская и китайская – не поддаются взаимной ассимиляции, не смешиваются, что порождает и порождает в процессе их взаимодействия множество проблем этнокультурного характера» [Ларин В.Л., 1998, С. 153-154].

Россия располагается в двух частях света – в Европе и Азии. Одной из важнейших характеристик ментальности народов России, по мнению Н. А. Бердяева (1922), является глубокая поляризованность и противоречивость народной индивидуальности: «Народ России не является ни настоящим азиатским народом, ни настоящим европейским народом, он соединяет характер азиатских и европейских народов [Бердяев Н. А., С. 97-111]. Хотя для России, являющейся евразийским государством, культура которой представляет замысловатый синтез славянско-европейских корней со многими разнородными элементами византийской, тюркско-арабской, индийской, китайской, монгольской культур, востоковедение выступает одним из крупных общественнозначимых факторов [Тагор Р., 1987, с. 225], во многих аспектах влияние европейской культуры на Россию глубже, чем

восточной культуры. Д. С. Лихачев (1999) в «Раздумья о России» пишет, что Россия никогда не была востоком. С его точки зрения: «Обычно русскую литературу характеризуют как промежуточную между Европой и Азией, между Западом и Востоком, но это пограничное положение видится, только если смотреть на Русь с Запада. На самом же деле влияние азиатских кочевых народов было в оседлой Руси ничтожно» [Лихачев Д. С., 1999, с. 35].

Культура народа всецело связана с его языком. С точки зрения Н.В. Бордовской: «Человеческий язык представляет собой сложную систему правил, норм в процессе совместной деятельности и общения... Посредством языка создается тот общий для данной группы людей субъективный мир... Сформированный таким образом интерсубъективный мир и составляет ядро культуры этого коллектива [Бордовская Н. В., 2011, С. 87]. По словам К. Леви-Стросса, язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть. Эту мысль мы можем подтвердить словами С. Г. Тер-Минасовой: «Язык - зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира». Поэтому употребляемый в обществе язык отражает общую культуру народа [Тер-Минасова К., 2008, с. 14; Леви-Стросс К., с. 65]. В аспекте языковых различий китайский язык связан с иероглифическим письмом и относится к китайско-тибетской ветви. Русский язык есть славянский, относящийся к Индо-Европейской группе, которая ближе к европейским языкам, обладающим фонетическим письмом. На основании различий происхождения языков двух стран можно говорить об их принадлежности к совершенно различным культурам.

Когда речь идет о взаимосвязи языка и мышления, то «часто говорят о том, что материалистическая теория отражения рассматривает язык и мышление в диалектическом единстве... Нельзя не согласиться с тем, что язык оказывает огромное влияние на формирование представлений о мире, является основой развития мышления» [Красных В. В., 2008, с. 107]. Разные языки и разные культуры формируют совершенно разные стили мышления.

Российский народ является европейской нацией не только по расовым особенностям, историческому прошлому, культурным характеристикам, языку, но и по религии, относящейся к христианскому миру. Поэтому, в сравнении с Китаем, Россия является частью европейской цивилизации. Таким образом, мы можем сказать, что культура России имеет скорее западные характеристики, а культура Китая – восточные.

В отношении стилей мышления можно сказать, что в западной культуре ведущим, преобладающим было и остается логическое и аналитическое мышление. Восточная культура тяготеет к ассоциативному и синтетическому мышлению. Разумеется, когда мы говорим, что для той или иной культуры характерен определенный тип мышления, мы имеем в виду отнюдь не абсолютное, а лишь статистическое преобладание индивидов с этими особенностями мировосприятия. В условиях любой культуры можно найти достаточное число людей, отличающихся по образу мышления от большинства, но психологические особенности культуры определяются все же большинством населения.

Аналитическое мышление характеризуется стремлением разбивать предметы и объекты на составляющие компоненты. А синтетическое мышление, основываясь на целостности, характеризуется обобщением предметов и объединением всех частей объекта в комплекс, в сочетании с различными атрибутами, аспектами и связями и т.д. Западные люди сосредотачиваются на анализе при рассмотрении определенного вопроса и принятии решения. Они стремятся рассмотреть предмет с



разных аспектов, причем центром внимания является только предмет. Восточные люди характеризуются интуитивным и целостным восприятием предмета. У них стиль мышления в децентрализации внимания на предмет. Такого мнения придерживаются Ji, Peng и Nisbett, которые отмечают, что люди из восточной культуры (в том числе Япония, Китай и Корея) относятся к проблеме с точки зрения целостной (holistic) познавательной ориентации, устанавливая взаимоотношения и связи между предметами. Напротив, люди из западной культуры (в том числе Северная Америка и Европа) решают вопрос с точки зрения аналитической (analytic) познавательной ориентации, изучая собственные характеристики предметов. С точки зрения Hansen и Moore [Hanson С., 1983, С. 31; Moore, С. А., 1968, С.3] поскольку китайцы рассматривают мир как целостность, состоящую из переплетающихся предметов, они всегда пытаются понимать предметы в данной сложной целостности, учитывая окружающую предмет среду, и не ограничивают их анализом собственно предмета. В отличие от китайцев, западные люди, находящиеся в Греции, считают, что мир состоит из отдельных предметов, которые могут быть отделены от целостности. Поэтому их внимание сосредоточено на отдельном предмете, а не на его связи с другими предметами.

Сделанные выводы об особенностях стилей мышления представителей двух цивилизаций доказаны нашими предыдущими исследованиями, в которых показано, что китайские студенты, изучая систему понятий, не выделяют отдельные понятия, чтобы проанализировать, а относятся к понятию с целостной (holistic) познавательной ориентацией, и вниманием полностью сосредотачивается на связи между понятиями, россияне, напротив, относятся к понятию с аналитической (analytic) познавательной ориентацией. Они подчеркивают собственные характеристики понятий, сосредотачивая внимание на отдельном понятии, а не на его связи с другими понятиями [Наследов А. Д., Гао Лин, 2016].

Каждая нация обладает собственной культурой, способной обогатить все народы. Истинное единство заключается в гармоничном слиянии различий. Однако с развитием процессов глобализации мы должны правильно подготовить психологические условия для эффективного сотрудничества культур разных стран. Изучение культурных характеристик, особенно характеристик стилей мышления у представителей России и Китая, будет стимулировать дальнейшее формирование общественной базы сотрудничества в политике, экономике, образовании и т.д.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белолипецкая А. Экономические взаимоотношения России и Китая / А.В. Белолипецкая, С.А. Комаров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - № S9. - С. 6-10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/75145.htm>.
2. Бердяев Н. Освальд Шпенглер и закат Европы / Н.А. Бердяев. - М.: Берг, 1922. - 95 с.
3. Бордовская Н. Психология и педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2011. - 624 с.
4. Гельбрас В. Китайская реальность России / В.Г. Гельбрас. - М.: Муравей, 2004. - С. 5-6.
5. Горобец Л. Взаимодействие культур России и Китая: проблема культурной совместимости / Л.А. Горобец // Вестник Челябинского государственного университета. - 2012. - №18. - Вып. 25. - С. 12-17.
6. Лань Ся. Социальная динамика межкультурных коммуникаций России и Китая / Лань Ся / Дисс. на соискание уч. ст. к. культурологии. - Москва, 2010. - 198 с.
7. Ларин В. Китай и Дальний Восток России в первой половине 90-х: проблемы регионального взаимодействия / В.Л. Ларин. - Владивосток: Дальнаука, 1998. - 284 с.
8. Ларина Л. Окружающий мир глазами дальнево-

сточников (по итогам опроса населения, 2008 г.) / Л.Л. Ларина, В.Л. Ларин // Россия и АТР. - 2009. - №. 1. - С. 33.

9. Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. - М.: Эксмо-Пресс, 2001. - 512 с.

10. Лихачев Д. Раздумья о России / Д.С. Лихачев // Сборник. СПб.: Logos, 1999. - 672 с.

11. Лу Лэй. Взаимодействие национальных культур России и Китая в XX веке / Лу Лэй / Дисс. на соискание уч. ст. к. фил. н. - Москва, 2004. - 148 с.

12. Маркина К. Контрастивный подход к описанию национально-культурной символики России и Китая в контексте межкультурной коммуникации / К.Н. Маркина / Дисс. на соискание уч. ст. к. культурологии. - Санкт-Петербург, 2008. - 251 с.

13. Тагор Р. Избранное / Р. Тагор / Пер. с бенг. / Сост. и коммент. Карпович Н. М., Серебрякова И. Д.; Вступ. ст. Серебрякова И. Д. - М.: Просвещение, 1987. - 272 с.

14. Татценко К. Тенденции экономического взаимодействия Дальнего Востока России и Северо-Востока Китая / К.В. Татценко. - Владивосток: Дальнаука, 2006. - С. 3-4.

15. Тер-Минасова С. Языки и межкультурная коммуникация. Учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2000. - 262 с.

16. Трубицына К. Взаимоотношения России и Китая в области культуры в 21 в. / К.С. Трубицына, Н.А. Чепцова // II Студенческая международная заочная научно-практическая конференция «Научное сообщество студентов XXI столетия», 2012.

17. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. - М.: МАКС Пресс, 2008. - Вып. 36. - 124 с.

18. 胡超文化思维模式差异对跨文化交际的影响 // 外语教学 (西安外国语学院学报). 1998. V.19. №. 2. P. 18-23. 徐 Чао. Влияние различия стилей культурного мышления на межкультурную коммуникацию / Ху Чао // Обучение иностранным языкам (Научный журнал Сианьского института иностранных языков. - 1998. - Т.19. - №. 2. - С. 18-23.

19. 况雨霞·王娟中俄文化交流浅论 // 乌鲁木齐职业大学学报. 2010. № 1. P. 45-47. Куан Юйся, Коммуникация российской и китайской культуры / Куан Юйся, Ванцзюань // Профессиональный образовательный университет Урумчи. - 2010. - № 1. - С. 45-47.

20. 李静杰跨入新世纪的中俄关系 // 俄罗斯中亚东欧研究. 2007. № 2. P. 55-65. Ли Цзинцзе Отношение России и Китая в новом веке / Ли Цзинцзе // Исследование России, Центральной Азии и Восточной Европы. -2007. - № 2. - С. 55-65.

21. 单永新, 王世军浅谈中俄文化差异与俄语教学 // 松辽学刊. 2001. № 6. P. 86-87. Шань Юнсин. Культурные различия между Россией и Китаем и преподавание русского языка / Шань Юнсин, Ван Шицзюнь // Вестник Сунляо. - 2001. - № 6. - С. 86-87.

22. 唐贤兴塑造新型的国家关系:中俄关系发展的世界性意义 // 《俄罗斯研究》. 2001. № 3. P. 9-15. Тан Сяньсин. Формирование нового типа государственного отношения: всемирное значение развития отношения России и Китая / Тан Сяньсин // Исследование России. - 2001. - № 3. - С. 9-15.

23. 徐藤新世纪中俄关系发展的动力因素研究 / 政治学理论专业硕士论文青岛. 2011. 42 p. Сюй Тэн Стимулированные факторы развития отношения России и Китая / Сюй Тэн / Дисс. на соискание уч. ст. м. политической. н. Циндао, 2011. - 42 с.

24. DeVos G. A., Hippler, A. E. Cultural psychology: Comparative studies of human behavior. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), Handbook of social psychology: Vol. 4. Group psychology and phenomena of interaction (pp. 323–347). Reading, MA: Addison–Wesley. 1969.

25. Ferraro, G. Cultural Anthropology: An Applied Perspective (2-ed). 1995.

26. Hanson C. Language and logic in ancient China. Ann

Arbor: University of Michigan Press 1983, 207 p.

27. Ji, L. J., Peng, K. P., Nisbett, R. E. Culture, Control and Perception of relationships in the environment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000, 78 (5), 943-955.

28. Levi-Strauss C. *The savage mind*. - Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

29. Mead M. *National Character*, in Kroeber, A. L. (ed) *Anthropology Today*. Chicago: Univ of Chicago. 1953.

30. Moore C. A. (ed) *The Chinese mind: Essentials of Chinese philosophy and culture*. Honolulu: University of Yawaii Press 1968, 404 p.

31. Peng K.P., Nisbett R.E. Culture, Dialectics, and Reasoning About Contradiction // *American Psychologist*. 1999. V. 54. № 3. P. 741-754.

УДК 377.5

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

© 2017

Герасимова Мария Сергеевна, аспирант третьего года обучения

*Сургутский государственный университет,**(628400, Россия, Сургут, проспект Ленина, дом 1, e-mail: marija8417@rambler.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам формирования технологической компетенции студентов колледжа. Цель данной статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия эффективной реализации структурно-содержательной модели формирования технологической компетенции студентов колледжа. Проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы, диссертационных исследований позволил определить понятие технологической компетенции студентов колледжа. На основе анализа личностно-деятельностного подхода к созданию педагогических моделей спроектирована структурно-содержательная модель формирования технологической компетенции студентов, которая включает взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, деятельностно-технологический, результативно-оценочный. В результате опытно-экспериментальной работы были выявлены педагогические условия эффективной реализации структурно-содержательной модели формирования технологической компетенции студентов колледжа: реализация структурно-содержательных компонентов технологической компетенции студентов; межпредметная интеграция на основе отбора содержания, форм, методов и средств обучения; использование метода портфолио, как основы педагогической технологии формирования технологической компетенции. Автор формулирует понятие «технологической компетенции», как интегративную способность студентов колледжа. В ходе исследования на практическом уровне автор разработал и внедрил в процесс обучения студентов колледжа методическое пособие «Создание индивидуальной образовательной траектории». Материалы исследования могут быть использованы в системе среднего профессионального образования, в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

**Ключевые слова:** технологическая компетенция, компоненты технологической компетенции студентов колледжа, структурно-содержательная модель, педагогические условия, среднее профессиональное образование.

STRUCTURAL MODEL OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE FORMATION  
OF COLLEGE STUDENTS

© 2017

Gerasimova Maria Sergeevna, Postgraduate Student, The Third Year of Training

*Surgut State University**(628400, Russia, Surgut, Lenina street, 1, e-mail: marija8417@rambler.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the problems of technological competence formation of college students. The purpose of this research article is to prove theoretically and check experimentally pedagogical conditions of effective realization of structural model to develop technological competence of college students. The author defines the concept of technological competence on the basis of analysis of psychological and pedagogical scientific researches. The author analyzes the points of personal activity research and develops structural model of technological competence, which includes interrelated components: goal, substantive, activity -technological, diagnostic- effective. The experimental stage detected the following pedagogical conditions of effective formation of college student technological competence: the realization of structural components to form the technological competence; intersubject integration on the basis of content, forms, teaching resources and approach selection; using the portfolio approach as the basis of pedagogical technology to form technological competence. The author gives the concept of «technological competence», that is specified as integrative capability of college students. The author developed applied teaching and methodological study guide «The creation of personal Educational Path» into the process of college education. The research materials can be used in the system of secondary professional education, advanced training and further education.

**Keywords:** Technological Competence, Components of Technological Competence of College Students, Structural Model, Pedagogical Conditions, Secondary Professional Education.

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

Современное реформирование среднего профессионального образования в РФ предполагает изменение содержательных установок и формальных принципов подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена. Одним из важнейших компонентов является обеспечение модульно-компетентностного подхода в реализации основных профессиональных образовательных программ, взаимосвязи академических знаний и практических умений [1, 2, 3]. В среднем профессиональном образовании, в соответствии с требованиями образовательных стандартов СПО третьего поколения, результатами обучения должны стать профессиональные компетенции, определяемые содержанием видов производственной деятельности будущих специалистов. Среди профессиональных компетенций специалиста большое значение имеет технологическая компетенция, так как технологическая деятельность занимает значительное место в общем объеме профессиональной деятельности специалиста. В связи с этим исследование процесса формирования технологической компетенции будущих специалистов в учреждениях среднего профессионального образования приобретает особую

значимость. Разработчики документа «Концепция развития системы профессиональной ориентации молодежи и организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на 2016-2020 годы» актуализируют потребность в формировании новой технологической элиты, специалистов, готовых к постоянному совершенствованию [4].

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

Проблема формирования технологической компетенции рассмотрена в трудах таких ученых, как: И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Н.А. Селезнева, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, П.Р. Атутов, В.М. Зуев, А.М. Новиков, П.Н. Новиков, Г.П. Онушкин, В.А. Поляков, В.Д. Симоненко, Ю.Я. Хотунцев, А.Д. Урсул [5]. Анализ исследований позволяет утверждать, что технологическая деятельность в профессиональной компетентности специалиста является основополагающим элементом выполнения других видов производственной деятельности: организационно-управленческой, опытно-экспериментальной, специально-технологической. Таким

образом, необходимость совершенствования технологической подготовки студентов колледжа является условием повышения качества среднего профессионального образования и обуславливает выделение технологической компетенции как одной из ключевых компетенций современного профессионала.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность реализации структурно-содержательной модели формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» и педагогические условия формирования технологической компетенции студентов колледжа.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Изучение проблемы нашего исследования мы начали с определения и анализа психолого-педагогической литературы по проблеме сформированности технологической компетенции студентов колледжа.

В результате понятия «технологическая компетенция студентов колледжа» было определено как базовая интегративная характеристика студентов, обеспечивающая единство и взаимосвязь когнитивно-информационного, специально-технологического, социального компонентов и отражающая уровень сформированности профессиональных знаний, умений, навыков.

Поиск путей совершенствования профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности «Парикмахер», позволил выделить в качестве одного из подходов к решению данной проблемы моделирование профессиональной деятельности с учетом современных требований к личностным и деятельностным характеристикам специалиста.

Разработкой модели профессионально компетентного специалиста занимались И.А. Зимняя, П.Ф. Кравчук, Н.Б. Крылова, Н.В. Матяш, Т.А. Николаева, Е.М. Павлютенков, А.В. Симоненко и др.

Целью создания структурно-содержательной модели формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» является развитие личности и высокого профессионализма будущего выпускника по специальности «Парикмахер», владеющего набором составляющих технологической компетенции, соответствующих современным требованиям развития в области парикмахерского искусства. Исследованы труды таких авторов, как: М.Ж. Арстанова, П.И. Пидкасистого, Ж.С. Хайдарова, С.И. Архангельского, А.А. Вербицкого, И.Я. Лернера, В.П. Молочкова, Ф.Д. Рассказова [6].

При исследовании было выявлено, что модель формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» представляет собой некую структуру взаимодействия компонентов, среди которых в качестве основных выделены: целевой, содержательный, деятельностно-технологический, результативно-оценочный компоненты и будет эффективной при определенном комплексе педагогических условий.

*Целевой компонент* модели отражает цель исследуемого процесса, т.е. формирование технологической компетенции студентов специализации «Парикмахер» как базовой интегративной характеристики студентов, обеспечивающей единство и взаимосвязь когнитивно-информационного, специально-технологического и социального компонентов, которая отражает уровень развития профессиональных знаний, умений, навыков и развитие профессионально важных качеств у студентов применительно к профессиональной деятельности парикмахера.

*Содержательный компонент* предполагает конструирование содержания технологической подготовки как системного объекта и определяется следующими нормативными и учебно-методическими документами:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с последними изменениями и дополнениями на 2016 год. Москва: Эксмо, 2016. 160 с. (Законы и кодексы);

- Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года от 18.07.2013 г. № ПК-5вн [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013;

- Концепция развития системы образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры до 2020 года.

- Положение об эксперименте по формированию индивидуальной траектории подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в Сургутском политехническом колледже [7].

Содержательный компонент отражает содержание технологической компетенции студентов и включает три компонента гносеологический, праксиологический и аксиологический, каждый из которых определяет соответственно знания, умения и мотивацию и включает две основных интегративных программы обучения дополнительного образования «Профессиональное самоопределение и развитие» и программы профессиональной пробы «Прикладная эстетика. Искусство прически».

*Деятельностно-технологический компонент* модели характеризует:

- принципы развивающей личностно-ориентированной системы обучения (сознательности и активности; практической направленности; прочности и наглядности; принцип целостности; принцип системности);

- технологии обучения (технологии организации проблемных лекций, практических занятий, технологии проблемного обучения, проектной деятельности, технология портфолио, технология критического мышления);

- формы обучения (практические занятия, творческая проектная работа, работа по созданию портфолио);

- средства обучения (оборудование учебно-производственной мастерской, манекены, штативы, инструменты, дидактические материалы; электронные образовательные ресурсы).

*В результативно-оценочный компонент* структурно-содержательной модели входят:

- критерии оценки сформированности технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер»: когнитивный (уровень профессиональной грамотности студента), деятельностный (наличие умений приобретать знания, использовать их в практической деятельности и переносить свои умения на другие виды деятельности), мотивационный (осознание потребности, интерес и склонность к будущей профессиональной деятельности, настойчивость в формировании профессиональных знаний, умений, качеств);

- уровни сформированности технологической компетенции: репродуктивный (способность студента воспроизводить приемы и способы выполнения трудовых операций по заданному алгоритму, в рамках простой заданной технологии, согласно технологии и правил техники безопасности); продуктивный (способность студента самостоятельно создавать новые объекты парикмахерского искусства, технологические процессы или приемы выполнения трудовых операций, опираясь на схожие алгоритмы и методы действий, соответственно возникшей задаче для получения нового алгоритма технологической деятельности в знакомой ситуации), творческий (способность студента самостоятельно создавать новые объекты парикмахерского искусства, технологические процессы или приемы выполнения трудовых операций, опираясь на трансформацию алгоритмов и методов действий соответственно возникшей новой задаче в не-

знакомой ситуации для получения нового алгоритма технологической деятельности).

При исследовании было выявлено, что модель формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» будет эффективной при определенном комплексе педагогических условий. Мы определили несколько педагогических условий реализации модели формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер», но наиболее эффективными оказались следующие:

- реализация структурно-содержательных компонентов технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер»;

- межпредметная интеграция на основе отбора содержания, форм, методов и средств обучения;

- основу педагогической технологии сформированности технологической компетенции студентов колледжа составляет метод портфолио.

*Первое педагогическое условие* – реализация структурно-содержательных компонентов технологической компетенции студентов колледжа. При определении этого условия мы исходили из того факта, что педагогические условия формирования технологической компетенции студентов, будучи многофакторным явлением, вместе с тем представляют собой единую, целостную структуру. Следовательно, технологическая компетенция студентов может быть сформирована только при наличии единства взаимосвязанных компонентов технологической компетенции студентов: аксиологического, гносеологического и праксиологического. Каждый из названных компонентов имеет определенное содержание тех знаний, умений, отношений, необходимых студентам колледжа в будущей профессиональной деятельности парикмахера. Аксиологический компонент технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» включает систему ценностных ориентаций и профессионально важных качеств личности студента, задающих направленность и мотивированность учебной и профессиональной деятельности. Гносеологическим компонентом является целостное образование как результат чувственного и рационального познания понятий и категорий, общих принципов и законов дисциплины «Парикмахерское искусство». Праксиологический компонент структуры технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» включает профессиональные умения и навыки, критическое осмысление учебно-познавательного и профессионального опыта. Уровень сформированности названных компонентов определяет технологическую компетенцию студентов специальности «Парикмахер».

*Второе педагогическое условие* – межпредметная интеграция на основе отбора содержания, форм, методов и средств обучения студентов. Процесс интеграции (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [8]. Интегративный характер процесса обучения студентов специальности «Парикмахер» основан на внедрении в процесс обучения двух программ: программа дополнительного образования «Профессиональное самоопределение и развитие» и программа «Искусство прически. Технология введения в профессию». Программы разработаны для студентов первого курса Автономного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский политехнический колледж» в ходе анализа проблемы технологической подготовки студентов колледжа. Законодательной базой составления программ служит федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 100116 Парикмахерское искусство и положение об эксперименте по формированию индивидуальной траектории подготовки квалифици-

рованных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в Сургутском политехническом колледже. Внедрение программ в образовательный процесс студентов первого курса ориентировано на: повышение научного, технического, технологического кругозора; обеспечение осмысления будущими выпускниками роли творческих проектов и профессионального портфолио для сформированности технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер»; установление межпредметных связей между дисциплинами и внутрипредметные внутри самого курса. Это связано с графическим дизайном при создании профессионального портфолио; с геометрией и изобразительным искусством посредством создания художественных композиций прикос; с химией и физикой при изучении процессов, связанных с тепловым воздействием на волосы и кожу человека. Таким образом, в учебной деятельности студентов реализация межпредметных связей служит дидактическим условием ее активизации, систематизации знаний, формирования самостоятельности мышления и познавательного интереса.

*Третье педагогическое условие* – основу педагогической технологии формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» составляет применение в процессе обучения метода портфолио. Педагогическая философия метода обучения портфолио предполагает: перенос педагогического удара на оценку на самооценку; поддержку высокой учебной мотивации; расширение возможности обучения и самообучения студентов; развитие навыков рефлексивной деятельности; формирование умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; закладывание дополнительных предпосылок для успешной социализации студентов [9, 10, 11]. Портфолио парикмахера – это структурированный самоотчет студента о собственных учебных достижениях в области парикмахерского мастерства за период обучения, выстроенный с определенными образовательными целями. В портфолио парикмахера мы определили вариативную часть, которая наполняется материалами по выбору студента, и инвариантная, которая задается преподавателем с различными дидактическими целями. В процессе опытно-экспериментальной работы мы выявили, что деятельность студента по созданию портфолио является важным мотивирующим фактором обучения и нацеливает студента на демонстрацию прогресса. Для эффективного применения в процессе обучения метода портфолио было разработано и внедрено методическое пособие «Создание индивидуальной образовательной траектории», предназначенное для студентов среднего профессионального образования. В данном пособии представлен подробный алгоритм создания комплексного портфолио первокурсника, подробно описаны и наглядно представлены структура и этапы создания портфолио, которое в перспективе может стать профессиональным портфолио выпускника по специальности «Парикмахер».

Исходя из вышеперечисленных педагогических условий, мы определили основные задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Определить критерии, показатели и уровни оценки эффективности формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер».

2. Определить начальный уровень сформированности технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер».

3. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий реализации структурно-содержательной модели формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер».

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с 2011 по 2017 год в несколько этапов: поисковый, констатирующий и формирующий.

*Поисковый этап.* На этом этапе изучалась психолого-педагогическая и методическая литература, диссертационные исследования по проблеме формирования технологической компетенции студентов колледжа.

*Констатирующий этап.* На этом этапе определялись педагогические условия эффективного формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер»; выявлялись педагогические условия, направленные на формирование технологической компетенции студентов, анализировалось состояние этих условий в системе среднего профессионального образования и качество организации учебно-воспитательного процесса, определялись, адаптировались критерии и показатели оценки уровня сформированности технологической компетенции студентов. На данном этапе проводился констатирующий эксперимент, целью которого было определение уровня сформированности технологической компетенции студентов первого курса АУ «Сургутский политехнический колледж».

*Формирующий этап* – были выявлены критериальные характеристики формирования технологической компетенции студентов первого курса. Разрабатывались структурно-содержательная модель формирования технологической компетенции студентов и педагогические условия ее реализации. Проводилась проверка опытно-экспериментальным путем влияния педагогических условий на формирование технологической компетентности. Был осуществлен мониторинг качества процесса формирования технологической компетентности в ходе опытно-экспериментальной работы. Основные методы работы на данном этапе: наблюдение, тестирование, анкетирование, опрос студентов [13].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе автономного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский политехнический колледж».

В экспериментальном исследовании приняли участие студенты 1-го курса, обучающиеся по специальности «Парикмахер». Опытно-экспериментальная проверка эффективности педагогических условий реализации структурно-содержательной модели формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» проводилась в течение одного года. В процессе исследования была определена одна контрольная группа (КГ) и три экспериментальные группы (ЭГ). В контрольной группе занятия проводились по традиционной форме обучения, в экспериментальных группах реализовывались педагогические условия.

В первой экспериментальной группе (ЭГ1) в ходе проведения опытно-экспериментальной работы мы проверяли 1-ое и 3-ье педагогическое условие, во второй группе (ЭГ2) – апробировали 2-ое и 3-ье педагогическое условия. И в третьей группе (ЭГ3) проверялась действенность всех трех педагогических условий, определенных в исследовании. Для оценки результативности опытно-экспериментальной работы по реализации структурно-содержательной модели формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер», мы пользовались критериально-оценочным инструментарием.

Прежде чем перейти к эксперименту, нами были проведены диагностические тесты для определения начального уровня сформированности гностического, деятельного и мотивационного критерия студентов, обучающихся по специальности «Парикмахер», что позволило определить общий уровень готовности к формированию технологической компетенции. Результаты диагностики позволили сделать вывод о том, студенты не обладают достаточными знаниями и умениями в области профессионального и личностного развития посредством создания портфолио, но проявляют интерес к изучению алгоритма создания портфолио, проекта, искусству создания причесок, а, следовательно, существует необходимость внедрения структурно-содержательной модели

формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер».

Следующий этап – промежуточный проходил на протяжении года обучения, где в экспериментальных группах реализовывались педагогические условия, а контрольная группа продолжала процесс обучения в обычном режиме.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что более интенсивный рост уровня сформированности технологической компетенции студентов в экспериментальных группах, чем в контрольной. Особенно заметен рост уровня сформированности технологической компетенции студентов в третьей экспериментальной группе (ЭГ3), где было использовано сочетание всех педагогических условий, что свидетельствует о результативности выделенных нами педагогических условий.

Значительно снизилось количество студентов с низким репродуктивным уровнем сформированности технологической компетенции в ЭГ3 – с 77% до 3%, где применялся комплекс педагогических условий, в то время как в КГ – с 69% до 57%.

В ходе опытно-экспериментальной работы было подтверждено, что внедрение в практику обучения сочетания всех педагогических условий эффективно влияет на формирование технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер».

Студенты разработали профессиональные, комплексные портфолио и проектно-исследовательские работы в течение года обучения, став участниками и победителями конкурсов, фестивалей различного уровня:

- 1 призер (II место) Международного творческого конкурса: «Интербриг», Номинация: «Мое портфолио»;
- 10 участников III-Всероссийского смотра портфолио обучающихся НПО и СПО;
- 1 участник Всероссийского фестиваля исследовательских и творческих работ с проектом «Роль портфолио в построении образовательной траектории студента»;
- 5 участников проведения профессиональных проб «Искусство прически» в рамках I регионального чемпионата «WorldSkills Russia» в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре;
- 20 участников конкурса «Портфолио первокурсника – 2016»;
- 8 участников научно-практической конференции студентов «Я – специалист».

Результаты эксперимента наглядно показали эффективность внедрения структурно-содержательной модели формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» и педагогических условий ее реализации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с последними изменениями и дополнениями на 2016 год. Москва: Эксмо, 2016. 160 с. (Законы и кодексы).
2. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года от 18.07.2013 г. № ПК-5вн [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 03.12.2016).
3. Концепции развития дополнительного образования детей (Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р).
4. Концепция развития системы образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры до 2020 года.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

6. Рассказов Ф.Д., Муллер О.Ю. Создание условий для инклюзивного обучения студентов в Сургутском государственном университете. Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 3 (4). С. 213-216.

7. Положение об эксперименте по формированию индивидуальной траектории подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в Сургутском политехническом колледже.

8. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лёхина и Ф.Н. Петрова. М., 1955. С. 276; Энциклопедический социологический словарь / Под общ. ред. Г.В. Осипова. М.: ИСПИ РАН, 1995. С. 233.

9. Загвоздкин, В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки; Имидж Информационно-методический и дидактический журнал № 5, 2004 год.

10. Новикова, Т.Г. Папка индивидуальных учебных достижений —портфолио: федеральные рекомендации и местный опыт; Имидж Информационно-методический и дидактический журнал № 5, 2004 год.

11. Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М.: Знания, 1978. – 112с.

12. Матяш, Н.В., Подготовка учителя технологии к обучению школьников проектной деятельности / Матяш Н. В., Семенова Н. В. – Брянск: Издательство Брянского государственного педагогического университета имени академика И. Г. Петровского, 2000. - 120 с.

13. Насырова, Э. Ф. Критерии и показатели оценки уровня профессиональной подготовки будущих учителей технологии при модульном обучении // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – 2012. – № 1 (09).

УДК 37.036.5

## ЭСТЕТИКА ТРАДИЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ХАКАСОВ

© 2017

Горбатова Оксана Сергеевна, магистрант

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова  
(655017, Россия, Абакан, пр. Ленина, д. 92, e-mail: Khurtuyak@mail.ru)

**Аннотация.** Современные аспекты различных сторон жизнедеятельности требуют от современного подрастающего поколения наличия таких способностей, которые бы позволяли им находить разнообразные необычные решения нестандартным жизненным ситуациям. В связи с такими акцентами социокультурного развития общества меняются и требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения, которое направляет особое внимание историко-психолого-педагогической научной общественности на вопросы эстетического воспитания молодежи. Эти вопросы пронизывают все ступени образования и базируются на выявлении всевозможных способов и путей решения, с помощью которых выстраивается развитие школьника как активного ценителя исторического наследия. Полноценное использование возможностей школьного периода проявляется в пристальном внимании педагогов к развитию у подрастающего поколения продуктивного воображения, творческого мышления, осознанию красоты окружающего мира и бережного к нему обращения, связанное с эстетическими особенностями его восприятия и преобразования. Говоря об эстетическом воспитании школьников, необходимо отметить, что данный вид воспитания основывается на концепции целостности и структурного единства творческой и художественно-эстетической стороны воспитания личности. На современном же этапе развития общества становится важным восприятие и сохранение красоты окружающего мира, его бережное преобразование в соответствии с законами, отвечающими эмоционально-внутреннему ощущению равновесия, красоты и гармонии. В данном случае, подразумевая, художественно-направленные подходы к освоению и преобразованию окружающих богатств, мы уже будем исходить из эстетичности культурной стороны исторического наследия и проявления его специфики. В данной статье рассматривается вопрос эстетического воспитания школьников через знания элементов национальной культуры. Особое внимание уделяется знаниям обустройства хакасской юрты как важного элемента эстетического воспитания.

**Ключевые слова:** историческое наследие и его специфика, хакасская юрта, эстетическое воспитание, музейные образовательные программы, школьники, художественно-направленные подходы, преобразование окружающего богатства, элементы национальной культуры.

## TRADITIONAL AESTHETICS SPACE FOLK PEDAGOGY OF KHAKASSIA

© 2017

Gorbatova Oksana Sergeevna, undergraduate

Khakassia State University N.F. Katanov  
(655017, Russia, Abakan, Lenin str, d. 92, e-mail: Khurtuyak@mail.ru)

**Abstract.** Modern aspects of the different sides of life demand from the younger generation of contemporary presence of such abilities that would allow them to find a variety of unusual solutions non-standard situations. In connection with such accents of social and cultural development of society change and to education and training requirements of the younger generation, which directs special attention to the historical and psychological and educational scientific community on issues of aesthetic education of youth. These issues permeate all levels of education and are based on the identification of various methods and ways of solution, which is built using the student development as the active connoisseur of historical heritage. The full use of the opportunities the school period appears close attention to the development of the teachers in the younger generation of productive imagination, creative thinking, awareness of the beauty of the world around him and the careful treatment associated with aesthetic features of its perception and transformation. Speaking about the aesthetic education of pupils, it should be noted that this type of education is based on the integrity of the concept and the structural integrity of the creative and artistic and aesthetic side of education of the person. At the present stage of development the company has become an important perception and preserving the beauty of the surrounding world, its careful conversion in accordance with the laws that meet the emotional and inner sense of balance, beauty and harmony. In this case, meaning art-directed approaches to the development and transformation of the surrounding resources, we will proceed from the aesthetic side of the cultural heritage and its specific manifestations. This article discusses the aesthetic education of schoolchildren through the knowledge of the elements of national culture. Particular attention is paid to knowledge everything Khakass yurts as an important element of aesthetic education.

**Keywords:** historical heritage and its specificity, Khakass yurts, aesthetic education, museum education programs, students, art-directed approaches, the transformation of the surrounding wealth, elements of national culture.

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

Эстетическое воспитание – это одно из направлений педагогики, главная цель которого научить человека понимать и ценить прекрасное. В зависимости от возраста ребенка могут быть использованы различные методы нравственно-художественного развития личности.

Выдающийся русский драматург А. П. Чехов сказал: «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли». Если взглянуть на это высказывание с точки зрения педагогики, то подобное состояние всеобъемлющей красоты и есть результат успешного эстетического воспитания.

*Формирование целей статьи.* Слово «эстетика» в переводе с древнегреческого означает «чувственное восприятие» и представляет собой учение о внешней форме и внутреннем содержании прекрасного в природе, общественной жизни, внутреннем мире человека.

Эстетическое воспитание – это развитие в человеке способности воспринимать, ценить, анализировать и

создавать прекрасное в повседневной жизни и искусстве.

Главная цель эстетического воспитания заключается в том, чтобы взрастить в человеке эстетическую культуру, включающую следующие компоненты:

1. Восприятие – это способность видеть прекрасное в любом его проявлении: в природе, искусстве, межличностных отношениях.

2. Чувства – эмоциональная оценка прекрасного.

3. Потребности – желание и необходимость получать эстетические переживания путем созерцания, анализа и создания прекрасного.

4. Вкусы – умение оценивать и анализировать проявления окружающего мира с точки зрения соответствия его эстетическим идеалам.

5. Идеалы – личностные представления о прекрасном в природе, человеке, искусстве.

Задачами являются:

- формирование гармоничной личности;
- развитие в человеке способности видеть и ценить



прекрасное;

- закладка идеалов прекрасного и выработка эстетических вкусов;

- побуждение к развитию творческих способностей.

Таким образом, эстетическое воспитание – это не одноразовое мероприятие. Оно должно начинаться с самого рождения ребенка в семье, подхватываться воспитателями детских садов, продолжаться в школе и университете и сопровождать человека всю его жизнь уже в форме самосовершенствования.

Одним из методов эстетического воспитания школьников через изучение традиционной культуры, стали проводимые сотрудниками Муниципального автономного учреждения культуры музея-заповедника «Хуртуях тас» музейные занятия в традиционном хакасском жилище – деревянной многогранной юрте.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Юрта конца XIX века была приобретена и установлена на территории музея в 2006 году. Это традиционное жилище хакасского народа, восьмиугольная юрта середняка. Построили ее в 1896 году в деревне Чахсы хонных, что в переводе означает «счастливая жизнь». Потом ее перевезли в деревню Нижняя Тёя дочери Боргояковой Аграфене, в 1941 году крышу перекрывали заново и установили новую дверь, на двери можно увидеть надпись – «1941-ый год».

Хозяин юрты Чустугешев Арсис, из рода Читі п'у'р. Хозяйка юрты Субракова Матрена, хакасское имя Мачок. Прожила она 101 год, ни разу не болела. Мачок отличалась мудростью и отменным здоровьем.

Врачи, экономисты, юристы, фермеры, музыканты родились в маленькой восьмигранной хакасской юрте. Выросло 11 детей. Одна из них Боргоякова Аграфена, жительница села Нижняя Тёя. Братья и сестры Аграфены внесли значительный вклад в развитие хакасской народности [1].

Конструкция юрты и внутреннее убранство строго регламентированы. Земля и небо, как считали хакасы, имеют куполообразную форму и имеют как свое дно, так и верхние окна в виде дымового отверстия юрты «түнүк». Поэтому можно сказать, что юрта - это микрокосмос в хакасском мировоззрении.

Символическим центром являлся очаг, над которым находился дымоход «түнүк».

В социальном отношении юрта делилась на непочетную и почетную части. Первая располагалась от двери до очага, вторая начиналась от очага – здесь принимали наиболее уважаемых гостей.

Северная сторона считалась женской: на ней располагались буфетные стойки с посудой, женские орудия труда (прялки, ступы и др.), одежда. Южная сторона являлась мужской, на ней были установлены мебельные секции, мужские орудия труда. В мужской половине располагалась «тёр» - самая почетная часть юрты. Там ставили невысокий столик круглой или прямоугольной формы. Женщинам запрещалось проходить на мужскую сторону. Супружеская кровать располагалась напротив двери на западной стороне и занавешивалась пологом.

Пол традиционных жилищ хакасов был земляной. Он застилался невыделанными шкурами (талбах), а сверху покрывался кошками (киис).

Летом солнечный свет в юрте служил ещё и часами. Двери юрты строго ориентировались на восток, а внутреннее убранство имело традиционное расположение. Когда солнце поднималось на «длину повода коня», то лучи освещали внутренний круг дымохода. В это время скот выгоняли на пастбище. Затем солнце, поднявшись «на высоту аркана», проникало к женскому изголовью кровати, что летом соответствовало 8-9 часам утра. Это считалось временем завтрака. Далее солнечный луч, медленно продвигаясь по северной, (женской) стороне, освещал первую буфетную полку и к обеду достигал второй полки. К четверть часам вечера луч падал на кадку с

айраном. В это время надо было пригонять домой телят. Наконец, солнце скользило по верхней части дымохода над дверью и исчезало из юрты. Это означало, что солнце опустилось на «длину повода коня» и наступила пора загонять скот в хлев и доить коров [2].

За многовековую историю существования юрты, её внутреннее и внешнее устройство обросло множеством устоявшихся традиций и ритуалов. Каждая вещь стояла строго на своём месте и имела важное ритуальное значение.

В переднем углу устанавливался столик, за которым обычно сидел хозяин юрты и уважаемые гости. Уважаемого гостя проводили к изголовью стола с южной стороны. Столики были невысокие, с квадратным или круглым расписным верхом и на четырех или шести ножках. За ними сидели, подогнув ноги по-турецки.

Стол был почитаемым предметом. На него нельзя было не только сесть (так могли поступать только бескультурные таёжные чыстангасы), но даже облокотиться. В том случае, если на него положить ребёнка, то последний станет очень капризным.

Гостю надо попробовать все яства, разложенные на столе, иначе стол проклянет гостя: «Ты не пробовал мои сласти, поэтому ходи голодным и страдай жаждой!»

За столом остерегались называть вещи своими именами и применяли иносказание. Его нельзя шатать, иначе люди не будут сытыми. Когда убирают со стола, то крошки нельзя сметать в сторону дверей, т.к. уйдёт счастье (улюс).

Если гость торопился уйти, а угощение оставалось не убранным, то выходящий произносил: «Сиреэ тут!» – «Держите стол!» Хозяйка со словами «стол туттым» правой рукой придерживала его край, чтобы из дома «не уплыл» достаток вместе с выходящим. Обычно гость должен уходить после того, как стол прибран. Сразу после ухода человека нельзя убирать в доме, иначе смоешь следы, и он не вернётся. Если ребенок смотрит между ножками стола, то жди гостя.

В бытовом отношении внутреннее пространство традиционных жилищ разделялось на южную и северную половины. При входе правая сторона называлась «алтынзарых» (север) и считалась женской. Левая сторона именовалась «кустунзарых» (юг) и была мужской. Подобное деление существовало у всех тюрко-монгольских народов.

По хакасским обычаям особо почитаемым ритуалом было почитание двери. Дверь (ізік) хакасских жилищ была строго ориентирована на восток. «Тор кидер – ізікіскер». – «Почётный угол на западе, а дверь на востоке» – гласила пословица. Расположение двери на восток, вероятно, было связано с почитанием восходящего солнца и господствующими в наших краях западными ветрами.

К дверям, и особенно к порогу, хакасы относились с чувством почтения, смешанного со страхом. В пословице говорится: «Порог – это человеческая беда». Хакасы никогда не здоровались через порог, а обязательно, войдя в дом, снимали головной убор и только тогда подавали руку для приветствия. Подобное же поверье сохранилось и у русских.

Если при входе человек запнется за порог, то надо вернуться и перешагнуть его заново. Но если зажмёшь дверью ногу, то жди гостя издалека.

Дверь нельзя закрывать, сильно хлопая, иначе жизненный путь станет суровым. Её нельзя открывать ударом ноги – станешь злоязыким. Нельзя наступать на порог, тем более сидеть на нём. Если человек будет стоять в дверном проёме, то порог проклянет, и беда коснётся его семьи.

У человека может помутиться разум, если он, стоя в дверях, будет держаться двумя руками за верхние косяки. Хакасы были уверены, что ребёнок, сидящий на пороге, не вырастет, а у взрослого заболит поясница.

С порогом вообще связано очень многое и в русских

верованиях. Дело в том, что именно порог символически отделял мир дома от остального мира («того мира»), который представлялся очень опасным. То есть порог был своеобразной границей (так же, как и окна и вообще любая ограда – околица, (например). Поэтому считалось, что через порог здороваться нельзя, т.к. человек, находящийся за пределами дома, пребывает в другом мире, и пожелание здоровья может обернуться для обоих обратной стороной.

Наиболее значимым местом в юрте была кровать. Кровать завешивалась пологом – «кёзене». Он делался из шёлка или парчи. Верх полога шился из двух полос плиса, между которыми вшивалась полоса шёлка. Он украшался раковинами каури и перламутровыми пуговицами (тана). Постель и полог в юрте молодоженов готовились одновременно.

На период своего отъезда хозяева помещали на кровать берёзовый обрубок, чтобы постель не оставалась пустой и не потерялась жизненная сила – «хут». После смерти супругов постель и полог разрезали пополам и хоронили вместе с ними.

Исследователи прошлого века, побывавшие в традиционной хакасской юрте, описывают их убранство следующим образом: «Внутренность летней юрты производит приятное впечатление. Против входа, в нарочно устроенной нише, помещается парадная постель хозяина в виде софы, покрытая тюменским ковром с двумя по бокам четверсторонними валиками из замши, обшитыми в узор шёлковыми разноцветными шнурами, к прочим стенам приставляются скамьи, покрытые войлоком, и полочки, на которых были размещены в большом порядке святые иконы. Тюменские обитые жёстью ящики, расписанные красками туески, медные ковши, чайники, горшки с молоком, стеклянные штофы, наполненные аракою и молочным вином, и различная посуда» [3; 4].

Особым ореолом почтения был окружен веник (сыбыргы) – орудие борьбы за чистоту помещения, выполнявший также функцию оберега. Его изготавливали из колючего кустарника (таволочника, золотарника, боярышника и др.). Постоянным местом его нахождения была площадка у дверей.

Хакасы верили, что по своей магической силе веник равен шаману и не пропустит нечисть в дом. Сметённый мусор обязательно выносили в помойную яму. Если грязь оставить дома под веником, то нечистая сила пролезет мимо осквернённого орудия труда. Веник нельзя передавать в руки другого хозяина, иначе они станут врагами. Им нельзя ударить человека, а тем более ребёнка – это к беде. Рабочую часть веника нельзя обрубить.

В противном случае его «открытая» вершина не сможет бороться против агрессии нечистых сил и болезней. Кто отрубил верх, у того ребёнок станет немым. Когда переезжали в новую юрту, то старый веник забирали с собой. Но если хотели выбросить, то обязательно разрезали или распускали связывающую его бечёвку. В противном случае брошенный в пустом доме старый веник превратится в дьявола и, прыгая, достигнет своего хозяина, которому от него будет грозить несчастье. Так пропагандировался культ чистоты в хакасском жилище.

Обязательными атрибутами юрты служили хакасские фетиши – «тёси», считавшиеся хранителями благополучия семьи, покровителями скотоводства, охоты и ремесла.

В наше время традиционные национальные жилища, в частности, юрты, в современном обществе можно увидеть крайне редко. Однако говорить о том, что они исчезнут полностью, наверно, не стоит, потому что это один из национальных символов. В пользу этого говорит то, что отдельные хакасские семьи на сегодняшний день строят в своих хозяйствах юрты. Поэтому знание устройства традиционной юрты – это важный элемент эстетического воспитания нового поколения, и роль музея здесь трудно переоценить.

Из многочисленных музейных уроков программы «Наследие детям» (автор разработчик Г. К. Тюкпиекова) музейного педагога наше внимание привлекает подпрограмма «Юрта как модель «Вселенной» (Экскурсии «В юрте конца XIX века», «Старинные неиспользуемые слова в юрте», «Особенности проживания в хакасской юрте», «Южная сторона юрты и ее особенности», «Северная сторона юрты и ее особенности») [5].

Характерной особенностью Анхаковского музея «Улуг Хуртуях Тас» является элемент театрализации практически всех экскурсий и мероприятий. Это позволяет посетителям глубже окунуться в атмосферу изображаемого события, ощутить себя его непосредственным участником.

Костюмированные музейные мероприятия уже больше полувека проводятся во многих европейских и американских музеях. С помощью игровых методов реконструируются различные исторические события. Особенно активно включаются в проведение игровых мероприятий дети. Для них в Анхаковском музее проводятся различные соревнования и конкурсы. Так в 2012 году для участия в Днях тюркской письменности и культуры в музей «Хуртуях Тас» прибыла делегация школьников из Тувы. Кроме официальной части, гости приняли участие в различных традиционных спортивных соревнованиях, где их соперниками выступала команда школьников из Анхакова и Бельтыр. Интересно было сравнить, по каким правилам проводятся такие соревнования в Туве и Хакасии. Кроме соревнований ребята показали свои национальные костюмы и выступили с докладами. Всё это позволяет лучше узнать историю и природу родного края, помочь сформировать всесторонне развитую личность.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* На основе изучения разнообразных материалов, связанных с историей создания и деятельностью Анхаковского музея «Улуг Хуртуях Тас», мы сделали следующие выводы о способах и методах эстетического воспитания детей, применяемых в музейной деятельности.

При рассмотрении вопроса об эстетическом воспитании школьников в музейной деятельности напрашиваются следующие выводы: при реализации программы эстетического воспитания школьников сотрудниками музея-заповедника «Хуртуях Тас» применяются различные методы, связанные со спецификой данного учреждения культуры; основой деятельности является работа с подлинными экспонатами (изваяние Улуг Хуртуях Тас, старинная юрта) и различными фольклорными источниками (кип чоох, алыптых ныхах). Основной акцент в эстетическом воспитании школьников делается на обычаи и традиции хакасского народа. Наиболее полно это реализуется в мероприятиях, проводимых сотрудниками музея в подлинной хакасской юрте XIX века, входящей в состав музейной экспозиции. Важным средством эстетического воспитания школьников является работа с подлинными источниками вещественными и нематериальными, и изучение связанных с ними обычаев и легенд [6; 7]. Театрализованные музейные мероприятия являются визитной карточкой музея «Хуртуях Тас». Они придают определённый национальный колорит и способствуют более полному погружению в изучаемую эпоху. Все мероприятия можно разделить на событийные и календарные. Но, вне зависимости от типа мероприятия, они все несут серьёзную эстетическую и воспитательную нагрузку.

Итак, музей-заповедник «Хуртуях Тас» играет важную роль в эстетическом воспитании школьников Республики Хакасия. Он является одним из значимых культурных и образовательных центров, в котором с помощью особых методов и приёмов музейной педагогики (целевые мероприятия, экскурсии, конференции, работа с экспонатами) реализуются задачи эстетического воспитания через привитие учащимся азов традиционной

культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Горбатов Л.В. Муниципальное образование Аскизский район Анхаковский муниципальный музей под открытым небом Улуг Хуртуях тас. Издат. «Поликор». Красноярск. 2010г. Стр.15-17.
2. Бутанаев В.Я. Традиционная культура и быт хакасов. Абакан. 1992. 162 с.
3. Паточаков К.М. Культура и быт хакасов в свете исторических связей с русским народом (XVIII-XIX в.в.). Абакан: Хакасское книжное издательство. 1958. 68 с.
4. Паточаков К.М. Очерки материальной культуры хакасов. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1982. 87 с.
5. Учебная программа «Наследие детям» МАУК МЗ «Хуртуях тас» / под ред. Г. К. Тюкпиековой.
6. Щербакова А.И. Художник и власть в истории культуры // Гуманитарное пространство. Международный альманах, 2014. Том 3. № 3. С. 457-464.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/public/leontev/>

УДК 37+17.02

## ИДЕИ Ж.О. ДЕ ЛАМЕТРИ, Д. ДИДРО О МОРАЛИ И ПРАВСТВЕННОСТИ В ИХ ПРИЛОЖЕНИИ К ВОСПИТАНИЮ

© 2017

**Гушина Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, проректор  
по учебной и воспитательной работе

*Мурманский арктический государственный университет  
(183720, Россия, Мурманск, улица Капитана Егорова, 15, e-mail: Anna.guschina63@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье приводятся доказательства важности обращения к историко-педагогическому опыту прошлого, осмысление которого позволит выявить идеи философов о морали и нравственности в их приложении к воспитанию. Обосновывается, что выявление соотношения между моралью и нравственностью имеет практическое значение для педагогической науки, решающей задачу формирования у учащихся этического, морального, нравственного сознания, мышления как теоретического или практического. Выявляется, что Ж.О. де Ламетри и Д. Дидро употребляют категории «мораль» и «нравственность» как синонимы. Выявляется, что, по мысли Ж.О. де Ламетри, к изобретенной людьми нравственности человек прибегает в процессе образования, приходит к осознанию ее значения для строительства правильной нравственной жизни в процессе воспитания. Без образования наилучшим образом организованный ум лишается всей своей ценности. Человек становится нравственным в процессе воспитания. Методами воспитания являются поощрение, чтение книг и размышления о прочитанном. В представлении Д. Дидро, науку о нравственности следует преподавать в общественных школах, иначе те правила, в которых отец воспитывал ребенка, забудутся молодым человеком по прошествии некоторого времени после вступления в свет. Мораль объясняет, что «счастье – цель жизни». Не способность человека различать, где справедливость, а где несправедливость является плодом привычки и воспитания. Одобряться должны уважение к добродетели и неприязнь к пороку. Воспитание наряду с глубокими размышлениями, исследованием свойственных добродетели достоинств и недостатков позволяет обезопасить добродетель, укрепляет склонность к добрым поступкам.

**Ключевые слова:** воспитание, историко-педагогический опыт, идея, мораль, нравственность, различие, нравы, мораль природы, мораль, изобретенная человеком, образование, золотое правило нравственности, добро, добродетель, метод воспитания, чувство, правило, совесть, привычка, склонность к поступку.

## IDEAS BY J.H.O. DE LAMETTRIE, D. DIDEROT ABOUT MORALITY AND ETHICS AS THEY RELATE TO EDUCATION

© 2017

**Guschina Anna Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice Rector  
for Academic and Educational Work  
*Murmansk Arctic State University*

*(183720, Russia, Murmansk, Kapitana Egorova str., 15, e-mail: Anna.guschina63@mail.ru)*

**Abstract.** The article presents evidence of the importance recourse of historical and pedagogical experience of the past, understanding of which will reveal the ideas of philosophers about morality and ethics as they relate to education. It is proved that the identification of the relation between morality and ethics is of practical importance for teaching science that solves the problem of developing ethical and moral awareness as well as theoretical or practical thinking in students. The author reveals that J.O. de Lamettrie and D. Diderot use the categories of «morality» and «ethics» as synonyms. The author point out that according to J.O. de Lamettrie a person acquires morality invented by the people in process of education comes to realize its importance for the construction of proper moral life in the process of upbringing. Without education the best organized mind loses all its value. A person becomes moral in the process of upbringing. The methods of upbringing are encouraging, reading books and reflection about the read. According to D. Diderot, the science of morality should be taught in public schools otherwise the rules which the father taught the child will be forgotten in some time. Morality explains that «happiness is the goal of life». A person's inability to tell justice from injustice is the result of habit and upbringing. One should approve respect to virtue and dislike to vice. Upbringing along with deep reflections, as well as research of virtue advantages and disadvantages allows protecting virtue, strengthens the tendency to act good.

**Keywords:** Upbringing, Historical and Educational Experience, Idea, Morality, Ethics, Difference, Manners, Morality of Nature, Human Invented Morality, Education, Golden Rule of Morality, Goodness, Virtue, Education Method, Feeling, Rule, Conscience, Habit, Tendency to Act.

Проблема воспитания нравственности подрастающего поколения – это важная социально-нравственная и педагогическая проблема, от решения которой зависит будущее общества, культурный путь его развития. Чтобы воспитывать учащихся, учитель должен быть сам воспитан. Воспитанный учитель – это нравственный, добродетельный человек, осознающий, что во всех перипетиях современного мира главное будущее мира, человеческой цивилизации зависит и от него. Ведущим приоритетом образования, как подчеркивает министр образования РФ О.Ю. Васильева, является «воспитание человека, у которого есть нравственный стержень, для которого не безразличны понятия нравственность, доброта, любовь, уважение к старшим, забота о старших» [1].

Решение задачи воспитания нравственности будущего учителя, учащегося предполагает обращение к историко-педагогическому опыту прошлого, осмысление которого позволит выявить идеи воспитания. Такие идеи воспитания в опыте прошлого заключены в воззрениях мыслителей, философов, ученых в их учениях о морали и нравственности [2-13]. Требуется выявить идеи фило-

софов прошлого о морали и нравственности в их приложении к воспитанию, что позволит соотнести их идеи с идеями современных ученых о данных феноменах и рассмотреть, как ставится и решается проблема соотношения между моралью и нравственностью в педагогической науке.

Выявление соотношения между моралью и нравственностью имеет практическое значение для педагогической науки, решающей задачу формирования у учащихся этического, морального, нравственного сознания, мышления. Решение такой задачи, требующей знать, какое сознание является теоретическим, а какое практическим, связано с выбором таких методов, с помощью которых формируется теоретическое или практическое сознание, мышление учащихся.

В данной статье мы осмысливаем идеи Ж.О. де Ламетри и Д. Дидро о морали и нравственности в их приложении к воспитанию.

Ж.О. де Ламетри (1709-1751 гг.), ратующий за включение морали в состав философии, которая вознесла мораль до степени науки, ввела ее вместе с ее подругой – метафизикой в область мудрости, употребляет кате-

гории «мораль» и «нравственность» как синонимы, то есть не различает их. Подчеркнув, что реальные предметы отличаются от нравов, чувство от закона, истина от всяких произвольных условностей, а философия отличается от морали, Ж.О. де Ламетри выделяет два рода нравственности: мораль природы и мораль, которую благоразумно изобрело человеческое искусство. Мораль природы (у которой есть своя мораль) ощущает истину, мораль, изобретенная человеческим искусством, проникнута уважением к небесному источнику, из которого она вытекает (религия). «Прислушайтесь, – пишет Ж.О. де Ламетри, – к первого рода нравственности. Она будет властно предписывать вам побеждать самих себя, решив без колебаний, что нет ничего легче этого, что “для того, чтобы быть добродетельным, надо только захотеть”. Прислушайтесь к голосу второй: она будет приглашать вас следовать своим наклонностям и привязанностям и всему тому, что вам нравится, вернее тому, чему вы уже давно следуете. Что же, пусть доставляемое нам ею наслаждение заставит нас сильно чувствовать без всяких лишних рассуждений, кроме тех, при помощи которых можно быть счастливым» [11, с. 422].

Несмотря на то, что Ж.О. де Ламетри не различает категории «мораль» и «нравственность», мы полагаем, что первый род нравственности, которая предписывает быть добродетельным, есть нравственность, приходящая к человеку извне. Второй род нравственности с некоторыми оговорками определяет внутреннее человека. Не случайно философ пишет о второго рода нравственности как о голосе. Это внутренний голос, к которому следует прислушиваться на пути следования своим наклонностям и привязанностям. Мы написали «с некоторыми оговорками» потому, что то, что изобретается человеком, затем передается другим людям в процессе образования, воспитания. К изобретенной людьми нравственности человек приобщается в процессе образования, приходит к осознанию ее значения для строительства правильной нравственной жизни в процессе воспитания.

Без образования, являющегося наряду с его организацией преимуществом человека, как подчеркивает Ж.О. де Ламетри, «наилучшим образом организованный ум лишается всей своей ценности, также как отлично созданный природой человек в светском обществе ничем не отличался от бы от грубого мужика. Но какой бы плод получился бы при самом лучшем воспитании, не имей мы органа, в достаточной степени открытого для воспитания?» [11, с. 195]. Таким открытым для воспитания органом являются чувства, без которых невозможно внушить какую-нибудь идею человеку. Искусство управлять чувством является результатом воспитания.

Одним из чувств является «чувство, научающее нас тому, чего мы не должны делать, если не хотим, чтобы нам делали другие» [11, с. 204]. Такое понимание философом этого чувства есть не что иное, как одна из особенностей золотого правила нравственности. Ж.О. де Ламетри включает в систему своих воззрений о нравственном человеке такое правило, хотя и не пользуется термином «золотое правило нравственности». Данное правило получило «название золотого <...> в XVIII веке в западноевропейской духовной традиции» [14, с. 25].

Нравственный человек, по мысли Ж.О. де Ламетри, испытывает радость, делая добро, он благодарен за добро, сделанное другим, он испытывает наслаждение от проявления добродетели: «Какое наслаждение проявлять добродетель и быть кротким, гуманным, нежным, милосердным, сострадательным и благородным (это последнее слово заключает в себе все добродетели)» [11, с. 203].

Человек становится нравственным в процессе воспитания. В своих произведениях Ж.О. де Ламетри неустанно возвращается к воспитанию: «Я не перестану возвращаться к воспитанию, которое лишь одно в состоянии доставить нам чувства и счастье, противоположные тем,

которые мы имели бы без него» [11, с. 267].

«Именно воспитание улучшает внутреннюю организацию человека; именно оно направляет людей к выгоде и пользе людей; оно завело их, подобно часам, наилучшим образом, так, чтобы они могли служить. Таково происхождение добродетели; ее источником является общественное благо» [11, с. 255]. Такие люди служат другим людям и обществу. В основе данного служения находится общественный интерес, а также потребности людей в жизненных связях. Понятие интереса – общественного и личного – является основанием для обоснования Ж.О. де Ламетри различий между нравственными и безнравственными людьми: «Все различие между дурными и хорошими людьми заключается в том, что у первых частный интерес преобладает над общим, тогда как вторые жертвуют своим собственным благом ради друга или ради общества» [11, с. 267].

Идея жертвенности человека своим благом ради другого человека, общества заключена в нравственном принципе альтруизма. «Альтруизм (от лат. alter – другой), – пишет П.С. Гуревич, – нравственный принцип, ориентирующий людей на бескорыстие и жертвенность во имя других» [15, с. 166].

Интерес представляют идеи Ж.О. де Ламетри о воспитании добродетелей. Для того, чтобы добродетель, сидящая на ветке, не упорхнула, не была готова упорхнуть, необходимы постоянные, как подчеркивает философ, хорошие примеры для ее поощрения, необходимо льстить ее самолюбию похвалами, ласками и наградами, ободряющими человека и побуждающими его к добродетели. В то время как плохого примера и одного двусмысленного разговора нередко достаточно, чтобы уничтожить самые превосходные плоды воспитания, и порочная природа торжествует [11, с. 264].

Ж.О. де Ламетри, по сути, ведет речь о непрерывном и постоянном характере воспитания. Воспитание проходит через всю жизнь человека. Начинается воспитание с момента рождения, поскольку «от рождения мы в малой степени наделены идеей добродетели» [11, с. 264]. Среди методов воспитания философ акцентирует внимание, говоря современным педагогическим языком, на поощрении. Плохой же пример уничтожает все плоды воспитания. Уничтожение плодов воспитания мы видим на примере героизации бандеровщины, факельных шествий нацистов в ряде стран Балтии, в Украине.

Подготавливают человека к добродетели приносящие ему радость чтение и размышления. «Мыслить – это известным образом чувствовать; что, следовательно, занимаясь доставляющими нам удовольствие чтением и размышлением, думать о приятных вещах – значит непрерывно испытывать приятные чувства» [11, с. 277]. Чтение и размышления о прочитанном являются важнейшими условиями восхождения к гуманности, к моральной добродетели. В процессе размышления следует сомневаться таким образом, чтобы наши сомнения влияли на наши поступки и руководили нами безупречно в соответствии с разумом. Размышления позволяют «отличать честных, гуманных и добродетельных людей от нечестных, негуманных и недобродетельных» [11, с. 201].

Осмысление идей Ж.О. де Ламетри о воспитании нравственного человека, воспитания у него добродетелей показывает, что ведущим способом воспитания такого человека, воспитания добродетелей является воздействие на его чувства, на эмоции. Методами такого воспитания являются поощрение, чтение книг и размышления о прочитанном, благодаря чему человек становится способным различать добродетель и порок, гуманность и негуманность, отличать честных людей от нечестных, благородных от неблагородных. Следует отметить, что, включив в систему своих воззрений о нравственном человеке золотое правило нравственности, Ж.О. де Ламетри тем не менее не акцентирует должного внимания на воспитании чувств, научающих «тому, чего

мы не должны делать, если не хотим, чтобы нам делали другие» [11, с. 204]. Философ не включает в состав средств воспитания золотое правило нравственности, в котором человек «воспитывает» себя».

Прочтение трудов Д. Дидро (1713-1784 гг.), в которых он излагает свои взгляды на нравственную философию, показывает, что философ при раскрытии и объяснении своих взглядов на такую философию употребляет термины «мораль» и «нравственность» как синонимы. Философ пишет то о нравственности как о науке, которую надо преподавать в общественных школах, то о системе нравственности, то о морали, объясняющей человеку, что счастье – цель жизни и т.д.

Так, в работе «Принципы нравственной философии или опыт о достоинстве и добродетели, написанный милордом Ш\*\*\*» Д. Дидро пишет, что при наличии у нас многих трактатов о нравственности, предназначенных для того, чтобы сделать читателя добродетельным, никто не подумал о том, чтобы рассказать нам о ее составных частях. В своем «Опыте» Д. Дидро излагает науку о нравственности, которая «составляла основную часть философии древних, которые в этом отношении были <...> куда более мудрыми, чем мы» [10, с. 60]. Такую науку следует преподавать в общественных школах. В противном случае те правила, в которых отец воспитывал ребенка, забудутся молодым человеком по прошествии некоторого времени после вступления в свет в силу ряда причин. «Он забывает полученные им уроки добродетели и уступает течению» [16, с. 503], неизбежно влекущему его к нравственному падению. Преподавание науки о нравственности позволяет человеку «обладать цельностью сердца и духа» [10, с. 130]. По существу, Д. Дидро пишет о непрерывности, говоря современным педагогическим языком, нравственного просвещения и этического образования, которые обеспечивают цельность сердца и устойчивость духа.

В работе «Последовательное опровержение книги Гельвеция “О человеке”» Д. Дидро пишет о системе нравственности К.А. Гельвеция, которая как настоящая система «основана на опыте и нуждается лишь в незначительном ограничении выводов. <...> Да и зачем придирайтесь к этому автору? Разве, в конце концов, предлагаемые им средства приумножения числа добродетельных людей и выдающихся личностей в каком-нибудь народе не самые лучшие из всех возможных?» [16, с. 451].

Задавшись вопросами: «На чем основано осознание человеком несправедливости поступка?» и «Как могли бы люди признать законы без предшествующего им голоса совести?» – Д. Дидро дает четкий ответ на них: «Первый законодатель исходил, несомненно, из факта, заключающего в себе основную аксиому морали: “Не делай другому того, чего ты не хочешь, чтобы делали тебе”. Понимал ли он истину этой аксиомы или не понимал? Если вы ответите утвердительно, значит, он имел некоторое представление о справедливости, предшествующее закону; если же вы ответите отрицательно, то это будет очевидная нелепость» [16, с. 452].

Данная аксиома морали есть не что иное, как золотое правило нравственности. Однако в отличие от Ж.О. де Ламетри, рассматривающего такое правило через «чувство, научающее нас тому, чего мы не должны делать, если не хотим, чтобы нам делали другие», Д. Дидро рассматривает его через поступок и исходит из общего интереса, а не из идеи справедливости.

Отметив, что все книги о нравственности полны неясных протестов против личного интереса, Д. Дидро в отличие от Ж.О. де Ламетри исходит не просто из мысли о том, что в основе служения другим людям и обществу находится общественный интерес. Философ, не отрицая наличие у человека личного интереса, склонности к его осуществлению, пишет, что если такая склонность «сама по себе (dans son énergie légitime) несовместима с общим благом, то такая склонность была бы порочной. <...> Всякая склонность, заставляющая существо стре-

миться к своему частному благу, является порочной, если только она не вредит общим интересам. Этот недостаток характеризует корыстного человека» [10, с. 76].

В работе «Разговор философа с женой маршала де\*\*\*» Д. Дидро беседует с герцогиней и ставит вопрос о соотношении жизни с моралью:

«Герцогиня: Но ведь у вас мораль верующего человека?»

Дидро: Почему бы нет, если этот верующий – честный человек.

Герцогиня: И в своей жизни вы соотносите с этой моралью?»

Дидро: Как только могу» [17, с. 453].

Мораль, объясняющая, что «счастье – цель жизни» [18, с. 537], по мысли Д. Дидро, «основывается на тождестве организации (человек из плоти. – А.Г.) – источник одних и тех же потребностей, одних и тех же удовольствиях и страданий, симпатий и антипатий, одних и тех же страстей» [16, с. 415].

Интересными, на наш взгляд, являются мысли Д. Дидро о терзаниях в морали, одно из которых называется совестью. «Есть только две вещи, жестоко терзающие всякое разумное существо, – это внутреннее ощущение несправедливости своего поступка или поведения по отношению к окружающим или же воспоминание о нелепой выходке или о вредном для его интересов и его счастья поведении. Первое из этих терзаний в морали или теологии называется совестью» [10, с. 133].

Совесть, по мысли Д. Дидро, позволяет человеку осознать сделанное зло: «Вся сила нравственной совести заключается в осознании сделанного зла» [10, с. 134].

Не способность человека различать, где справедливость, а где несправедливость, по мысли Д. Дидро, «является плодом привычки и воспитания, силы которых порой объединяются против сил природы, как это можно заметить в тех странах, где ужасные и бесчисленные с естественной точки зрения поступки одобряются и приветствуются обычаями и политикой» [10, с. 91].

Совершаемые в настоящее время националистами Украины, игиловцами и им подобными не просто бесчестные поступки, но ужасные поступки – все это также плоды так называемого воспитания, основанного на исключительности. Можно ли вести речь о наличии у них общего интереса, да и личного интереса? – Нет, нельзя. Это не интерес, а неизвестно что. Это «что» не укладывается ни в какие моральные рамки. Это не просто аморализм, это имморализм.

Более того такие поступки порицаются далеко не всеми политиками Запада, Америки. Не порицание ужасных поступков, несущих смерть, унижение, попрание человеческого достоинства, заигрывание с террористами для достижения своих политических целей не позволяет искоренять истоки терроризма.

Одобряться, по мысли Д. Дидро, должны уважение к добродетели и неприязнь к пороку. Рассматривая роль поощрения и наказания в воспитании, философ пишет, что человек может воспитать вполне добродетельных детей: «То наказывая, то поощряя, он внушит им принципы, которыми они вскоре будут следовать, не заботясь о награде и не боясь наказаний, – именно это мы называем порядочным и свободным воспитанием» [10, с. 102-103]. Воспитание наряду с глубокими размышлениями, исследованием свойственных добродетели достоинств и недостатков позволяет обезопасить добродетель. Добродетель, – пишет Д. Дидро, – как самая привлекательная, самая совершенная из красавиц, как украшение и основа человеческих дел, опора общества, как полезное для общества и в более широком смысле благотворное для всего рода человеческого качество есть благо, а порок – зло для общества и для всех его членов.

В работе «Разговор философа с женой маршала де\*\*\*» Д. Дидро, беседуя с герцогиней, подчеркивает роль и значение воспитания в укреплении склонности к добрым поступкам:

«Дидро: Не думаете ли вы, что можно быть так счастливо рожденным, что будешь находить большое удовольствие в том, чтобы делать добро...»

Герцогиня: Думаю.

Дидро: ... что можно получать превосходное воспитание, укрепляющее естественную склонность к добрым поступкам» [17, с. 454].

Д. Дидро в отличие от К.А. Гельвеция не считал воспитание всемогущим и единственным источником различия между умами. Так, подчеркивая значение идей К.А. Гельвеция о воспитании, Д. Дидро полагает необходимым исправить их, подставляя правомерные умозаключения на место ошибочных, вся ошибочность которых состоит обычно в чрезмерном обобщении:

«Он (К.А. Гельвеций. – А.Г.) говорит: воспитание может все. А вы скажите: воспитание может многое. <...>

Он говорит: воспитание – единственный источник различия между умами. А вы скажите: это один из главных источников» [16, с. 415-416].

Осмысление идей Д. Дидро о морали и нравственности показывает, что философ употребляет категории «мораль» и «нравственность» как синонимы. Несмотря на такое их употребление, философ высказывается в пользу непрерывного преподавания науки о нравственности, ставит вопрос о соотношении жизни с моралью как источником потребностей и т.д., о силе нравственной совести в осознании сделанного зла. Философ, исходя из общего интереса, а не из идеи справедливости, раскрывает аксиому морали – золотое правило нравственности. Однако, подчеркивая роль и значение воспитания в укреплении склонности человека к добрым поступкам, Д. Дидро, как и Ж.О. де Ламетри, не включает в состав средств воспитания золотое правило нравственности, в котором человек «воспитывает» себя.

Итак, осуществив педагогическую рефлексию идей Ж.О. де Ламетри и Д. Дидро о морали и нравственности в их приложении к воспитанию, мы выявили следующее. Ж.О. де Ламетри и Д. Дидро употребляют категории «мораль» и «нравственность» как синонимы. По мысли Ж.О. де Ламетри, к изобретенной людьми нравственности человек приобщается в процессе образования, приходит к осознанию ее значения для строительства правильной нравственной жизни в процессе воспитания. Без образования наилучшим образом организованный ум лишается всей своей ценности. Человек становится нравственным в процессе воспитания. Подготавливают человека к добродетели приносящие ему радость чтение и размышления. Методами воспитания являются поощрение, чтение книг и размышления о прочитанном. В представлении Д. Дидро неспособность человека различать, где справедливость, а где несправедливость является плодом привычки и воспитания. Одобряться должны уважение к добродетели и неприязнь к пороку. Воспитание наряду с глубокими размышлениями, исследованием свойственных добродетели достоинств и недостатков позволяет обезопасить добродетель, укрепляет склонность к добрым поступкам. Воспитание не всемогуще и не является источником различия между умами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильева О.Ю. Мои приоритеты // Российская газета. 2016. 8 сентября 2016. № 7070.
2. Аристотель Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978. 687 с.
3. Платон Сочинения: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. 654 с.
4. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1977. 567 с.
5. Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1991. 731 с.
6. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 654 с.
7. Ларошфуко Ф. Максимы. М.: АСТ: Астрель, 2011. 156 с.

8. Монтень М. Опыты: в 3 кн. Кн. 1 и 2. М.: Наука, 1981. 704 с.

9. Сенека Л.А. О благодеяниях. М.: Издательство «Э», 2016. 160 с.

10. Дидро Д. Принципы нравственной философии или опыт о достоинстве и добродетели, написанный милордом Ш\*\*\* // Дидро Д. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1986. С. 58-163.

11. Де Ламетри Ж.О. Сочинения. М.: Мысль, 1983. 509 с.

12. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.

13. Кант И. Критика практического разума. СПб.: Наука, 1995. 528 с.

14. Гусейнов А.А. Предмет этики // Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики, 1998. С. 9-28.,

15. Гуревич П.С. Этика. М.: ИНИТИ-ДАНА, 2006. 416 с.

16. Дидро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке» // Дидро Д. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1986. С. 342-507.

17. Дидро Д. Разговор философа с женой маршала де\*\*\* // Дидро Д. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1986. С. 453-466.

18. Дидро Д. Статьи из «Энциклопедии, или толкового словаря наук, искусств и ремесел» // Дидро Д. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1986. С. 507-547.

УДК 372.881.111.1

## ИНТЕГРАЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МОДЕЛЬ FLIPPED CLASSROOM

© 2017

**Данилина Екатерина Константиновна**, аспирант, ассистент кафедры «Межкультурные коммуникации и переводоведение» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса

*Дальневосточный федеральный университет*

(690078, Россия, Владивосток, улица Садовая, 27-35, e-mail: cathrine\_d83@inbox.ru)

**Серегина Елена Александровна**, аспирант, ассистент кафедры «Межкультурные коммуникации и переводоведение»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*

(681022, Россия, Комсомольск-на-Амуре, Проспект Победы, 39-24, e-mail: Elena\_Russia89@mail.ru)

**Аннотация.** Происходящее в современном обществе изменение системы ценностей приводит к тому, что одним из значимых ресурсов становится информация. Федеральные государственные стандарты (ФГОС) образования третьего тысячелетия рассматривают развитие системы образования на базе внедрения современных технологий. Оптимизация учебного процесса предполагает сочетание традиционных форм обучения и обучение, основанное на применении новых информационных технологий. В данной статье рассматриваются дидактические функции и возможности использования мобильных приложений голосования и тестирования для работы студентов по модели «перевернутый класс». Являясь смешанной формой обучения, «flipped classroom» все чаще применяется в системе российского высшего образования. Анализируя примеры работы с приложениями Socrative и Plickers, авторы делают вывод о том, что их использование упрощает реализацию унифицированного контроля над уровнем знаний студентов, процесс взаимодействия преподавателей и студентов, а также способствует интенсификации и модернизации учебного процесса. Теоретическая значимость работы определена попыткой исследовать эффективность интеграции учебных мобильных приложений в модели «перевернутый класс». Практическая значимость состоит в том, что основные концепции и выводы могут быть использованы в педагогической практике для оптимизации процесса контроля и оценивания.

**Ключевые слова:** перевернутый класс, мобильные технологии, мобильные приложения, иностранный язык, английский язык как иностранный, контроль и оценивание, современные образовательные технологии, смешанное обучение, методика обучения иностранным языкам, педагогика.

## INTEGRATION OF MOBILE APPLICATIONS OF CONTROL AND ASSESSMENT INTO “FLIPPED CLASSROOM” MODEL

© 2017

**Danilina Ekaterina Konstantinovna**, post-graduate student, teaching assistant of the department of “Intercultural communications and translation” Vladivostok State University of Economics and Service

*Far Eastern Federal University*

(690078, Russia, Vladivostok, Sadovaya st., 27-35, e-mail: cathrine\_d83@inbox.ru)

**Seregina Elena Aleksandrovna**, teaching assistant of the department of “Intercultural communications and translation”, post-graduate student Far Eastern Federal University

*Vladivostok State University of Economics and Service*

(681022, Russia, Komsomolsk-on-Amure, Prospect Pobedy, 39-24, e-mail: Elena\_Russia89@mail.ru)

**Abstract.** The current change of values in modern society leads to the fact that information becomes one of the most important and valuable resources. The Federal Governmental Educational Standards of the third millennium consider the educational system development based on implementation of modern educational technologies. The optimization of teaching and learning process implies combination of traditional teaching methods and ones based on the usage of new information technologies. In this article, the authors consider the didactic functions and some options of mobile applications usage in the “flipped classroom” model. Being a blended form of learning, the “flipped classroom” model is more and more often implemented in Russian higher education system. Analyzing examples of work with such applications as Socrative and Plickers, the authors make a conclusion that their usage makes it easier to conduct the control of students’ knowledge, simplifies the process of interaction between students and teachers, as well as contributes to efficiency and modernization of educational process. The theoretical value of this work is determined by the attempt to make a research on the effectiveness of mobile applications implementation to the “flipped classroom” model. Its practical value is determined by the fact that all basic concepts and conclusions can be used in pedagogical practice for the control and assessment process optimization.

**Keywords:** flipped classroom, mobile technologies, mobile applications, control and assessment, foreign language, English as a Foreign Language, blended learning, foreign language teaching methodology, pedagogy, modern educational technologies

Мобильные технологии, являясь частью повседневной жизни любого современного человека, прочно укоренились и в образовательной среде. Они используются для реализации различных функций, таких как самоподготовка к будущей работе в классе, совместная деятельность учащихся, а также помощь преподавателю в организации оценочной деятельности. Активное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) предполагает и модель «flipped classroom», смешанная форма обучения, получившая в последнее время широкое признание во многих странах.

Цель данной статьи – показать эффективность использования мобильных приложений контроля и оценивания учебной деятельности в модели «перевернутый класс». Для ее достижения были определены следующие задачи:

1. Проанализировать концепцию модели «перевер-

нутый класс» как современной образовательной технологии;

2. Рассмотреть дидактические функции и возможности мобильных приложений голосования Socrative и Plickers;

3. Показать эффективность использования мобильных технологий в модели «перевернутый класс» на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

**Концепция «перевернутого класса».** Традиционная модель обучения, во главе которой стоит учитель, больше не приносит желаемых результатов. На смену вступает личностно-ориентированный подход, где преобладает совместное обучение (обучение в сотрудничестве). Одним из способов организации такого подхода является активное использование онлайн-обучения, нацеленный на изменение способа подачи информации в аудитории. Данной организации обучения полностью



соответствует модель «flipped classroom» [1].

Технологию «flipped classroom» или «перевернутый класс» простыми словами можно определить, как «классная работа дома, домашняя работа в классе». Учителя средней школы Аарон Санс и Джонатан Бергман (США) были первыми, кто «перевернул» свои классы. Они начали предоставлять учащимся, которые по разным причинам не могли присутствовать в классе, онлайн лекции. Ученики могли получать везде, где был доступ к компьютеру и Интернету: дома, в стенах самой школы или местной библиотеке. Вскоре А. Санс и Д. Бергман поняли, что если бы все их ученики могли изучать новый материал дистанционно, то исчезла бы необходимость читать лекции в классе. Вместо этого все классное время могло быть направлено на реализацию принципов совместного обучения и отработку практического применения навыков.

По результатам исследований, 80% студентов, выполняющих домашнее задание, нуждаются в дополнительных консультациях с преподавателем, 95% студентов испытывают потребность в помощи при решении учебных задач [2]. Причиной всех затруднений называют непонимание нового учебного материала. Новая модель обучения «flipped classroom» предполагает, что работа студентов начнется дома: они просмотрят 5–7-минутную лекцию, запишут возникшие вопросы, затем уже в классе с учителем проработают изученный материал. Этот метод настраивает студента на успех в учебе, так как исчезает боязнь сделать ошибку в домашнем задании и получить плохую отметку.

Кроме того, в «перевернутом классе» студенты могут получить максимальную отдачу, используя время на практическое применение знаний, а не на пассивное прослушивание лекций. Это представляется очень важным, так как рост требований в учебных планах заставляет преподавателей задуматься над более эффективным использованием учебного времени [3]. Следует согласиться с точкой зрения Дж. Энфилда о том, что перенос теории во внеаудиторное пространство дает возможность увеличить конструктивное взаимодействие учащихся, не требуя больших ресурсов [4].

Усиление взаимодействия между учеником и учителем является побочным продуктом технологии, позволяя ученикам получать доступ к новым концепциям и учебному материалу, а также работать в сотрудничестве со сверстниками. Поддерживая точку зрения Н. Аронсона на модель «перевернутого класса», мы считаем, что те вопросы и проблемы, с которыми сталкиваются студенты, преподаватели могут решать, структурируя упражнения, позволяющие студентам управлять процессом восприятия новых знаний в небольших группах или индивидуально [5]. Кроме того, появляется больше времени для совместных дискуссий, что помогает студентам глубже понять материал. Также отметим, что вопрос использования времени в этой модели связан с большим количеством потенциальных усовершенствований: больше времени, чтобы взаимодействовать и изучать материал, больше времени для достижения дополнительных целей обучения.

Другой важной особенностью «перевернутого класса» является перемещение ответственности за обучение с учителя на самих учащихся. Как отмечают отечественные и зарубежные специалисты, использующие данную модель, студенты, как правило, играют более активную роль и принимают большую ответственность за свое обучение [6]. Преподавателю при этом необходимо оказывать им поддержку и давать четкие указания. Наиболее сложным является вовлечь студентов, привыкших к традиционному «лекторному» методу, в новую среду. Активные обучающие задания требуют от них больших усилий во время аудиторных занятий, а также обязывают постоянно быть в курсе изучаемых тем. Эксперты предупреждают, что данная модель может не подходить для студентов, не проявляющих особой инициативы или

уже привыкших к установленной традиционной модели занятий [7]. Однако приходится встречать непонимание и среди преподавателей, не видящих пользы в модели «flipped classroom». Тем не менее, вполне вероятно, что по мере накопления опыта у студентов и коллег сопротивление «перевернутым» курсам будет уменьшаться.

Таким образом, для «перевернутого класса» характерно то, что еще до начала урока студент вне аудитории (самостоятельно или совместно с другими учащимися) изучает основные понятия, связанные с новой темой, используя учебные материалы, подготовленные преподавателем в цифровом виде. Аудиторное же время используется для применения новых знаний при решении жизненных проблемных ситуаций. Как правило, продуктом решения является новый ресурс, который можно предложить другим. Эффективное использование учебного времени повышает взаимодействие учителя и ученика и позволяет студентам брать на себя ответственность за свое обучение. Данные задачи успешно реализуются с помощью мобильных приложений.

*Мобильные приложения для контроля знаний в модели «flipped classroom».* Использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий, в том числе мобильных, считается необходимым современным образованию [8]. Так как доступ к мобильным технологиям возможен в любое время и в любом месте, они становятся хорошим дополнением как к традиционному очному, так и к заочному образованию, позволяя оперативно проводить интерактивные опросы и тестирования. Кроме того, использование мобильных приложений позволяет формировать информационную культуру обучающихся.

На данный момент существует большое число мобильных приложений, которые можно разделить на две группы: обучающие и не обучающие. Собственно обучающие мобильные приложения в свою очередь подразделяются на четыре группы, каждая из которых отвечает за развитие отдельного речевого навыка (аудирование, письмо, чтение, говорение). Обучающие мобильные приложения также различают на основе их дидактических свойств и функций, которые обеспечивают эффективность их интеграции в модель «перевернутый класс».

Согласно последним исследованиям, преимущество использования мобильных приложений в учебном процессе обеспечено их основными дидактическими характеристиками: мобильностью, доступом к информационным ресурсам, интерактивностью [9]. Так как мобильное устройство всегда находится со своим владельцем, студенты могут просматривать видеоматериалы или выполнять отдельные упражнения в любое свободное время и в любом месте, что отвечает требованиям современности, когда темп жизни ускоряется. Таким образом, создается непрерывный учебный процесс, позволяющий больше тренироваться и лучше запоминать материал.

Мобильность дает учащимся возможность получать доступ не только к учебным ресурсам, но и к любой информации, необходимой для выполнения задания. Модель «перевернутого класса» отводит значительную часть времени самостоятельной работе, и для студента важно все время оставаться на связи с преподавателем, чтобы своевременно снять возникшие вопросы. Вышеперечисленные характеристики способствуют и организации личностно-ориентированного обучения, учету личностных особенностей студентов, ранней диагностике проблем и корректировке учебного процесса в соответствии с нуждами учащихся. Мотивация учащихся к обучению могут повысить элементы геймификации, анимированные изображения, аудио- и видеодатчики, которые используются в мобильных системах.

Таким образом, мобильные приложения полностью отвечают требованиям организации обучения студентов по модели «перевернутый класс». Интеграция мобильных приложений в эту модель способствует экономии аудиторного времени, интерактивности и повышению

мотивации учащихся.

Одной из главных функций мобильных приложений является функция контроля и оценивания. Мобильность и доступность технологий дает возможность оценивать результаты учебной деятельности студентов и контролировать/просматривать отчеты об успеваемости. Мобильные приложения позволяют автоматизировать процесс текущего и итогового контроля на основе современных средств голосования и тестирования. Современные системы контроля и оценки знаний имеют дружелюбный интерфейс, позволяют создавать задания различных форматов и проводить контроль в виде вопросов, тестов, игр.

В силу специфики модели «перевернутого» класса, а также дидактических свойств и функций мобильных приложений, описанных выше, в качестве примера организации процесса контроля и оценивания были выбраны приложения Plickers и Socrative. Они представляются наиболее подходящими по техническим, организационно-финансовым, психолого-педагогическим и эргономическим параметрам. Они созданы для учителей школ и преподавателей вузов (особого ограничения по уровню подготовленности или возрасту учащихся нет) специально для того, чтобы облегчить процесс контроля и оценивания учебной деятельности, разработаны в виде сайта и имеют мобильные приложения.

*Система контроля и оценивания Plickers*, созданная компанией Plickers Inc., имеет бесплатное приложение, при работе необходимое только преподавателю. На сайте нет демоверсии, однако имеется подробная инструкция пользователя.

Приложение *Plickers* можно использовать на разных операционных системах, а также на стационарных и портативных компьютерах. Обязательным условием является доступ к сети Интернет.

Система рассчитана на класс не более чем 63 человека. Один преподаватель (= один аккаунт) может создавать необходимое ему количество «классов», составляя списки учащихся.

Особенностью приложения является возможность немедленного сканирования ответов учащихся при помощи мобильного приложения преподавателя, для чего студенту необходимо поднять персональную карточку. Приложение также дает возможность просматривать результаты ответов / тестов в табличной форме как о деятельности всего класса, так и отдельного учащегося. Преподаватель может получить процентный отчет выполнения каждого задания. Дружелюбный и лаконичный интерфейс приложения Plickers делает работу с ним простой и удобной.

*Система тестирования Socrative*, созданная компанией Socrative.com, имеет два бесплатных приложения, которые необходимы для работы, как преподавателю, так и студенту.

На сайте имеется демоверсия, которая облегчает знакомство с приложением. Как и для приложения Plickers, для системы Socrative необходим доступ к сети Интернет. Приложение Socrative доступно как на разных операционных системах, так и на портативных и стационарных компьютерах.

Система рассчитана на класс до 50 человек. В бесплатной версии приложения есть ограничение по созданию «классов» – только один «класс» на один аккаунт. Еще одна особенность Socrative состоит в том, что нельзя активировать больше, чем один вид деятельности за один раз. То есть, вначале нужно закрыть один, например, тест, и только затем открыть другой.

В приложении есть элемент геймификации, который позволяет играть командами. Тестовые задания можно составлять в разных форматах (multiple choice; true/false; short answer). Тестовый режим “Exit Ticket”, состоящий из трех вопросов (What did I learn today?; How well did get the material?; Answer the teacher’s question), позволяет быстро провести формирующее оценивание. Однако

Socrative не поддерживает режим прикрепления видео или аудио материалов. Результат теста каждого ученика отражается в табличном варианте в процентах с указанием верных и неверных ответов. Отчеты хранятся в системе. Для большего удобства есть возможность выбрать либо результат каждого отдельного ученика, либо всего класса (доступны форматы PDF, Excel). Приложение также имеет дружелюбный и лаконичный интерфейс. Дидактические свойства и функции приложений контроля и оценивания представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика дидактических свойств и функций приложений контроля и оценивания

№	Дидактические свойства	Socrative		Plickers	
		✓	✓	✓	✓
1	Доступность через сайт и мобильные устройства	✓	✓	✓	✓
2	Возможность хранения и передачи информации разных форматов (текстовой, графической)	✓	✓	✓	✓
3	Обеспечение возможности контроля деятельности обучающихся	✓	✓	✓	✓
4	Закрепление полученных знаний, отработка практических навыков	✓	✓	✓	✓
5	Возможность сканирования ответов студентов при помощи мобильного приложения и мгновенного получения результатов	---	---	✓	✓
6	Возможность наблюдать за выполнением заданий онлайн в режиме реального времени	✓	✓	---	---
7	Оценивание полученных знаний, умений и навыков	✓	✓	✓	✓
№	Дидактические функции	Socrative		Plickers	
		✓	✓	✓	✓
1	информатизация учебного процесса	✓	✓	✓	✓
2	Организация индивидуального и группового контроля	✓	✓	✓	✓
3	формирование языковых навыков речи студентов (грамматических и лексических)	✓	✓	✓	✓
4	Обратная связь (возможность студента задавать вопросы)	✓	✓	---	---
5	возможность определить уровень подготовленности и прогнозирование потенциальных возможностей обучаемого; корректировка дальнейшего индивидуального развития	✓	✓	✓	✓
6	Удаленный контроль со стороны преподавателя	✓	✓	✓	✓

Интеграция данных приложений голосования и тестирования на занятиях английского языка имеет свои преимущества и может способствовать облегчению работы преподавателя, с одной стороны, и повышению учебной мотивации студентов, с другой. В качестве примера использования мобильных технологий голосования и тестирования в модели «перевернутый класс» рассмотрим организацию контроля за работой студентов.

*Контроль самостоятельной работы.* Как отмечалось выше, модель «перевернутого класса» предполагает, что основная проработка нового материала происходит самостоятельно, дома. Дидактические возможности мобильного приложения Socrative в полной мере позволяют осуществлять процесс контроля успеваемости студентов дистанционно. Проверку усвоения нового материала предлагается проводить в два этапа:

1. Тестирование на основе составленных преподавателем на платформе Socrative вопросов для самоконтроля;

2. Формирующее тестирование, заданное системой Socrative и позволяющее преподавателю выявить наиболее проблемные для студентов моменты с целью дальнейшей корректировки учебного процесса.

При контроле самостоятельной работы, преподаватель при помощи мобильного приложения Socrative получает возможность отслеживать прогресс каждого учащегося в отдельности и корректировать дальнейший учебный процесс в соответствии с результатами тестирования.

Присутствующий в приложении игровой элемент делает его большим мотиватором для изучения иностранного языка и совершенствования своих знаний. Игра «Space Race» направлена на командную / индивидуальную работу. Таким образом, возможен и третий этап, направленный на дальнейшую практику нового материала.

*Организация аудиторного контроля и оценивания.* Мобильное приложение Plickers целесообразно применять в начале занятия для проверки самостоятельно изученного материала. Plickers позволяет проводить процедуру опроса достаточно быстрым способом, для чего преподавателю необходимо только просканировать специальные карточки с ответами студентов. Результат опроса появится сразу после завершения процедуры сканирования.

Такой способ контроля не только упрощает весь процесс опроса, но и позволяет проводить его оперативно (рис. 1).

10. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. Электр. ресурс. URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/vestnik/1-2012-titova.pdf>

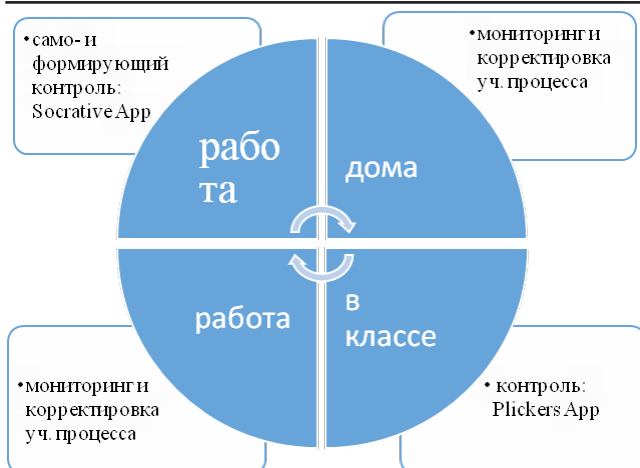


Рисунок 1 – Схема контроля и оценивания на занятии иностранного языка в модели “flipped classroom” при помощи мобильных приложений Plickers и Socrative

Таким образом, мобильные приложения в силу своих дидактических свойств и функций, обладают достоинствами, которые позволяют интегрировать их в модель «перевернутый класс» на занятиях иностранного языка. Это упрощает процесс контроля над уровнем знаний студентов, способствует взаимодействию между преподавателем и студентами, а, следовательно, повышению эффективности образовательного процесса. Это, в свою очередь, ведет к качественному достижению поставленных образовательных целей и планируемых результатов обучения.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является анализ дидактических функций и возможностей мобильных приложений голосования и тестирования, их интеграция в традиционное и смешанное обучение с целью дальнейшей оптимизации учебного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Arnold-Garza S. The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. Электр. ресурс. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089137.pdf>
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 180 с.
3. Соловьева Н. Педагогическая тактика организации жизнедеятельного пространства // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 116.
4. Enfield, J. Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN // Tech Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning. 2013. № 57(6). С. 14–27.
5. Aronson, N., Kari M. Flipped Learning Network & Kenneth Tam, Pearson. Электр. ресурс. URL: <http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/HigherEdWhitePaper%20FINAL.pdf>
6. Хисамутдинова Н.В. Иностраннный язык в системе практико-ориентированного обучения в нелингвистическом вузе // Наука и образование в жизни совр. общества. Тамбов, 2013. С.142–143.
7. Cole, J. E., & Kritzer, J. B. Strategies for success: Teaching an online course // Rural Special Education Quarterly. 2009. № 28 (4). С. 36–40.
8. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Электр. ресурс. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие\\_образования\\_2013-2020.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf)
9. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>

УДК 378.1

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

Демчук Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика профессионального образования»  
Сургутский государственный университет

(628400, Россия, Сургут, проспект Ленина, 1, e-mail: dem\_anastasiya82@mail.ru)

**Аннотация.** Рассмотрение проблемы формирования профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает поиск методов, средств и форм ее решения. Данная проблема является актуальной, исходя из противоречий, сложившихся на социально-педагогическом, научно-теоретическом и методическом уровнях. На сегодняшний день недостаточно сформирована готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в силу отсутствия целенаправленного всеобъемлющего и системного решения этой проблемы в теории и практике профессионального образования будущих учителей и учебно-вспомогательных профессиональных кадров. Готовность к профессиональной педагогической деятельности можно рассматривать как деятельность реальную, где условия алгоритмического взаимодействия образовательной системы, включающей и профессионально важные качества личности, будут определять успешность и удовлетворенность деятельностью. Процесс профессиональной подготовки будущего учителя требует создания специальных педагогических условий, направленных на успешное овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления качественного учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзии. Экспериментальная работа предполагала констатирующий, формирующий и контрольный этапы по формированию профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования. В результате экспериментальной работы были получены данные, которые свидетельствуют о значительной положительной динамике.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, профессиональная готовность, подготовка, будущие учителя, дети с ограниченными возможностями здоровья, методы экспериментального исследования, формирование.

## EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL READINESS FOR IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

© 2017

Demchuk Anastasiya Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair  
“Theory and Methodology of Professional Education”  
Surgut State University

(628400, Russia, Surgut, 1 Lenin Avenue, e-mail: dem\_anastasiya82@mail.ru)

**Abstract.** Review the problem of formation future teachers' professional readiness for implementation of inclusive education of disabled children involves the search of methods, means and forms of its solution. This problem is urgent on the basis of the current contradictions in the social-pedagogical, scientific-theoretical and methodological levels. To date, teachers' preparedness to implement inclusive education of disabled children is not enough formed because the lack of focused comprehensive and systemic solution of the problems in the theory and practice of future teachers' and auxiliary educational staff's professional education. Readiness for professional pedagogical activities can be seen as activity reality, where the algorithmic conditions of interaction of the educational system, which includes professionally important qualities of the personality, will determine the success and satisfaction of activities. The process of future teachers' professional training requires the creation of special pedagogical conditions aimed at the successful mastery of knowledge, skills and abilities which are necessary to perform the qualitative educational process in the conditions of inclusion. Experimental work assumed ascertaining, forming and control stages of formation of future teachers' professional readiness for implementation of inclusive education. The experimental work has provided data that indicate a significant positive trend.

**Keywords:** Inclusive Education, Professional Readiness, Training, Future Teachers, Disabled Children, Methods of Experimental Study, the Formation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Многие социально-экономические проблемы проецируются на процесс функционирования образовательных систем, начиная с дошкольного образования, воспитания и заканчивая подготовкой кадров высшей квалификации с высоким уровнем профессионализма. Последнее призвано готовить студентов, аспирантов, докторантов к эффективной профессиональной деятельности. Полагаем, что профессиональная готовность будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья должна стать одной из приоритетных образовательных задач.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Сегодня недостаточен фонд наработанных знаний, методов, технологий, которые эффективно используются в профессиональной подготовке будущих учителей в рамках организации и реализации инклюзивного образовательного процесса. Профессиональная готовность к данному процессу направлена на оказание практической помощи в обучении, развитии, коррекции и социализации каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья

и не имеющих особенностей развития (С.А.Беличева, С.М.Безух, Н.П.Вайзман, В.П.Васильев, Н.С.Морова, Н.Н.Малафеева, Г.Ф.Нестерова, Г.А.Степанова и др.) [1-8].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель нашего исследования и его экспериментального этапа явилась реализация определенного на теоретическом этапе комплекса оптимальных педагогических условий формирования профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, проверка его эффективности в эксперименте и разработка методических материалов, способствующих повышению уровня данного качества у будущих учителей. Цель статьи – поделиться имеющимся опытом работы с научно-педагогическим сообществом.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Деятельность по организации эксперимента представляла определенную систему учебных, организационно-методических, воспитательных и практических мероприятий, направленных на решение поставленных в исследовании задач.

При выборе, разработке и обосновании применения комплекса педагогических условий в процессе форми-

рования профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, мы руководствовались тем, что это качество личностно-профессиональное, приобретаемое, многоаспектное и интегрированное.

Критериальными характеристиками профессионально-педагогической готовности в нашем исследовании выступают: мотивационно-ценностное отношение к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности; интеллектуальная и коммуникативная включенность в учебно-профессиональную деятельность; проявление к ней рефлексивности, широты мобилизационных, ориентационных, развивающих и операционных умений; креативность как способность и готовность к продуктивному творчеству в процессе решения разнообразных педагогических задач, умение разрабатывать и составлять учебные и индивидуальные программы с учетом нозологии, инвалидности детей [7, 8, с. 85].

Федеральный Закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. гласит, что в целях реализации права каждого человека на образование, федеральными органами государственной власти, субъектов Российской Федерации и местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья [3], а сформированная профессионально-педагогическая готовность к осуществлению инклюзивного образования учителей является неотъемлемой составляющей реализации права на качественное образование.

Инклюзивное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [3, с. 2].

Основой инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья выступает индивидуализация обучения, которую можно рассматривать как организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуальное обучение осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения [9].

Готовность – особая функциональная система психики и связанная с ней целостная совокупность качеств человека, обеспечивающая ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности. Исходя из модели деятельности А.Н. Леонтьева, мы выделили четыре группы таких качеств – компонентов готовности:

Когнитивный компонент – совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать задачи в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент – это смысл, который профессиональная деятельность по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья имеет не вообще, а для конкретного учителя.

Ориентировочный компонент – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях.

Технологический компонент готовности – это совокупность умений субъекта выполнять профессиональные действия, необходимые для решения задач в педагогической и психологической деятельности.

гогической, социализирующей, реабилитационной деятельности [4].

В отличие от умений, входящих в ориентировочный компонент готовности, обеспечивающих построение образа того, как будет проходить, какие результаты ожидается получить, умения, входящие в технологический компонент, – это умения применять на практике знания о методах профессионально-педагогической деятельности по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [1,4].

Экспериментальная работа осуществлялась нами в течение 7 лет, в три взаимосвязанных этапа на базе Сургутского государственного университета и Югорского государственного университета.

С целью выявления необходимости формирования профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и определению проблем на разных этапах педагогической деятельности и дальнейшего их разрешения в подготовке будущих учителей, нами было проведено констатирующее исследование в реабилитационном центре для детей с ограниченными возможностями здоровья «Добрый волшебник» г. Сургут. В ходе констатирующего эксперимента была выявлена необходимость в целенаправленной подготовке будущих учителей к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Диагностическим инструментарием явилось анкетирование, экспертная оценка, педагогическое наблюдение.

Экспериментальная группа состояла из 160 студентов 1–6 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» и «Профессиональное обучение» Сургутского государственного университета и направления «Физическая культура» Югорского государственного университета, а также было охвачено 20 преподавателей, 15 специалистов реабилитационного центра, 20 родителей детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

В основе эмпирического исследования формирования профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья лежит разработка и реализация комплекса педагогических условий:

- обеспечение процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в соответствии с комплексом подходов (аксиологическим, культурологическим, коммуникативным и компетентностным);

- осуществление интегрированных междисциплинарных связей: «Педагогика», «Психология», «Методика обучения», «Методика воспитательной работы», «Специальная педагогика и психология», «Педагогическая практика», «Преддипломная практика», «Методика проектирования учебных курсов»;

- разработка и реализация программы подготовки студентов к применению в педагогической практике дистанционных технологий;

- осуществление взаимодействия в учебной и во внеучебной деятельности с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

До реализации эксперимента и после была проведена диагностика уровней сформированности профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Высокий уровень готовности к выполнению профессиональных обязанностей предполагает наличие развитой нравственной культуры будущего учителя, обеспечивающего реализацию достижения цели общечеловеческой морали [11]. Всего нами было определено четыре уровня (высокий, средний, ниже среднего и низкий) исходя из выраженности показателей компонентов готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования детей с

ограниченными возможностями.

В диагностике применялся комплекс методик на выявление уровней сформированности компонентов готовности: когнитивного, мотивационного, ориентировочного, технологического (на основе модели подготовки к деятельности А.Н. Леонтьева, диагностик толерантных и интолерантных установок личности В.В. Бойко, социальной дистанции и принятия Э. Богардуса, изучения ценностно-мотивационной сферы А. Маслоу, М.М. Калашниковой, В.Н. Косырева, О.В. Щекочихина и др.) [12-18]. Также в исследовании уровня сформированности профессиональной готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования [19-25] мы применяли эмпирические методы исследования, такие как: наблюдение, беседа, опрос, сравнение, метод экспертных оценок и др.

По итогам интерпретации результатов были определены уровни профессиональной готовности будущих учителей к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования.

Таблица 1 - Динамика изменения уровней профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования

Уровни профессиональной готовности	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	начальная стадия эксперимента		итоговая стадия эксперимента	
Высокий	34%	28%	37%	65%
Средний	25%	27%	29	26%
Ниже среднего	22%	25%	24	7%
Низкий	19%	20%	11%	2%

Как видно из таблицы данных динамики изменения уровней, в экспериментальных группах произошли значительные положительные сдвиги в сформированности профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Организация экспериментальной работы протекала при реализации педагогических условий, обеспечивающих ее успешность. Необходимость в наличии развитого данного качества у учителей заключается в том, что современная школа должна предоставить возможность всем детям развиваться гармонично и получать качественное образование. Это особо актуально при переходе современной школы от действующей в настоящее время адаптирующей к самоактуализирующей модели интеграции [2].

Экспериментальная работа предполагала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Эффективность организации, методов и педагогических условий, предлагаемых в исследовании, подтвердилась выявленным высоким уровнем профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (65%) на итоговом этапе эксперимента.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Этико-педагогический подход к формированию ценностных ориентаций будущего учителя и принципы его реализации // Педагогика научно-теоретический журнал российской академии образования. 2010. № 6. С.15–27.
2. Безух С.М. Интеграция в общество детей с ограниченными возможностями // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения : мат-лы международной науч.-практ. конф., СПб, 24 апреля 2009 года / [отв. ред Ю. П. Платонова] . – СПб. : Изд-во СПбГИПСР, 2009. С. 144–147.
3. Васильев В.П. Качество и уровень жизни населения Российской Федерации / В.П. Васильев. – М.: ЭКОС, 2007. – 117 с.
4. Демчук А.В. Формирование профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограничен-

ными возможностями здоровья моног. / А.В. Демчук. – Ульяновск: изд. ЗЕБРА, 2016. – 141 с.

5. Морова Н.С. Педагогика отношений в социальной работе с детьми-инвалидами: В рамках программы «Детский орден милосердия» // Школа взаимной человечности. Труд души. – М., 1999. С. 25–34.

6. Нестерова, Г.Ф. Опыт и перспективы социальной работы с инвалидами // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: мат-лы международной науч.-практ. конф. 24 апреля 2009 года / [отв. ред. Ю. П. Платонова] . – СПб. : Изд-во СПбГИПСР, 2009 . С. 80–82.

7. Степанова Г.А., Демчук А.В. Формирование профессиональной готовности у будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. – Монография / А.В. Демчук, Г.А. Степанова. – Ханты-Мансийск: Ред.-изд. отд. ЮГУ, 2014. – 230 с.

8. Степанова Г.А. Профессионально-педагогическая готовность студентов к физической реабилитации детей : монография / Г.А. Степанова. – Сургут-Москва : СургПИ, 2002. – 220 с.

9. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. – 176 с.

10. Федеральный Закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

11. Кашлач В.М. Подготовка педагога в условиях современного педагогического вуза // Педагогическое образование: Международная академия педагогического образования. – М., 2010. № 5. С. 78–87.

12. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория и методология, практика / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 764 с.

13. Жуйкова, Т.П. Аксиологический подход в сфере современного высшего педагогического образования [Текст] / Т.П. Жуйкова // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. мат-лов II-ой Международной Интернет-конф. – М. : Изд-во «Спутник +», 2008. С. 89–90.

14. Маслоу А. Психология науки. Предварительное обследование. – Институт компьютерных исследований, 2015. – 152 с.

15. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / В.А. Слостенин. – М.: МГПИ, 1979. – 145 с.

16. Слостенин В.А., Шиянов, Е.Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования ответственной стратегии профессиональной подготовки учителя / В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов // Национальные ценности образования: История и современность. М., 1996. С. 229–235.

17. Тарабакина Л.В. Эмоциональная регуляция профессионала: учебно-методическое пособие / Л.В. Тарабакина. – М.: Прометей, 2011. – 250 с.

18. Чиж А.Н., Малькова М.А. Социально-педагогическая подготовка будущих специалистов в университете // Педагогическое образование и наука: Международная академия педагогического образования. – 2010. № 3. С. 4–9.

19. Гузенина С.В., Яковлева Е.Л. Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.

20. Яковлева Е.Л. К проблеме ценностного обоснования инклюзивного подхода к бытию // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 32-36.

21. Кольванова Л.А., Носова Т.М. Формирование профессиональной готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 25-29.

22. Яковлева Е.Л. Другие как предпосылка формирования инклюзивного пространства и образования //

Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 15-18.

23. Синявская А.А. Понятие «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» в современных психолого-педагогических исследованиях // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 28-31.

24. Бурмистрова О.В. Профессиональная подготовка студентов-логопедов в условиях осуществления инклюзивного образования // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 37-39.

25. Ахметова Д.З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 44-46.

УДК 378.1

## ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

**Дмитриева Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин

**Полуянова Лариса Альбертовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, ул. Ленина, д.69; e-mail: lorakold@bk.ru)*

**Аннотация.** Перемены, происходящие в современной системе образования, несут в себе изменения его содержания, пересмотра приоритета целей и задач, средств организации деятельности. Институт кураторства один из немаловажных деталей учебной и воспитательной работы в вузе. Появление тьюторских функций у куратора обусловлено процессом индивидуализации образования. Деятельность куратора может быть направлена на развитие личностных и профессионально-значимых качеств будущего специалиста, его компетенций, на помощь в осознании понимания тенденций и основных направлений развития выбранной специальности, формирование осознанного позитивного отношения к педагогической деятельности. Использование метода построения индивидуального образовательного проекта учитывает интересы, потребности и индивидуальные особенности студента, допускает корректировку действий, связанных с изменением внешних и внутренних условий. Функция куратора в данном виде деятельности состоит в объяснении и помощи построения такого образовательного маршрута, а также в осознании им своих индивидуальных особенностей и стиля учебы. Включение куратором студентов в социально-значимую деятельность, проведение тематических часов, помощь в проектировании своего образовательного маршрута также создает предпосылки для становления будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности, способного к саморазвитию, проектированию и преобразованию своих действий.

**Ключевые слова.** Образование, высшее образование, модернизация образования, кураторство, тьюторство, федеральный государственный стандарт высшего образования, направления работы куратора, компетенции, индивидуальный образовательный проект.

## THE FEATURES OF PRECEPTOR'S ACTIVITY AT THE PEDAGOGIC UNIVERSITY'S GROUP IN CONDITIONS OF EDUCATION MODERNIZATION

© 2017

**Dmitriyeva Yelena Yuriyevna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of technology and psycho-pedagogical disciplines

**Poluyanov Larisa Albertovna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of technology and psycho-pedagogical disciplines

*South Ural State Humanitarian Pedagogic University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin st., 69; e-mail: lorakold@bk.ru)*

**Abstract.** The changes taking place in the recent education system carry a transformation of its content; review the priority goals and objectives, resources of organization. Preceptor Institute is one of the important parts of training and educational work at the university. The appearance of the tutor's preceptor functions due to the process of individualization of education. The activities of the preceptor may be directed to the development of personal and professional significant qualities of future specialist, its competences, to assist in the understanding of the awareness of trends and the main directions of development of the chosen specialty, the formation of a conscious positive attitude to teaching. Using the method of constructing an individual educational project takes into account the interests, needs and individual characteristics of the students, allows adjustment of action, related to changes in external and internal condition. Preceptor function in this kind of activities is to explain and support the construction of this educational route, as well as awareness of its individual characteristics and learning styles. Preceptorship of students in socially meaningful activities, thematic hours, and assistance in designing their educational route also creates the preconditions for the formation of the future teacher as subject of professional activity, capable of self-development, design and transformation of their actions.

**Keywords:** Education, higher education, modernization of education, preceptor, tutoring, Russian state standard of higher education, the preceptor's sphere of activity, competence, individual educational project.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время перемены в образовании, связанные с модернизацией ее системы и переходом вузов на двухуровневую систему обучения предполагают кардинальную перестройку стратегий, технологий и методик организации образовательной деятельности [1].

Стратегия социально-экономического развития России до 2020 г., определяющая необходимость перехода страны на инновационную модель развития, указывает на ряд необходимых изменений в системе профессионального образования [2]. В условиях реализации ФГОС ВО использование потенциала деятельности куратора академической группы является важным фактором развития духовно и физически здоровой, интеллигентной, высокогражданской, гуманистически ориентированной, социально активной, творческой личности, а также существенным ресурсом повышения качества профессионального образования.

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

*шенных раньше частей общей проблемы.* Проблемы кураторской деятельности в своих исследованиях рассматривали: В.П. Балицкий, А.Г. Белицкий, В.А. Бутенко, В.С. Иванова, Т.А. Мирошина, О.Ю. Рыбка, Т.А. Ульрих В.В. Умрихин В.В., Т.П. Царапина и др.

Проблемы субъект-субъектных отношений между куратором и студентом, а также влияние кураторов на профессиональное и культурное становление студентов раскрыты Е.К. Кролевецкой, М.Д. Мартыновой, Т.Г. Угрюмовой, И.В. Филиной, Л.Н. Фоломейкиной.

Возможность индивидуального образовательного движения студента рассматривается как ценность в учебном заведении, а образовательное пространство является открытым, а не прямолинейным.

Одной из форм индивидуализации учебного процесса в современном образовании является тьюторство. Внедрение института тьюторства обусловлено вхождением России в единое европейское образовательное пространство и введением Федеральных государственных образовательных стандартов, на основании которых студентам предоставляется возможность выстраивания индивидуальных образовательных траекторий. Система



тьюторства – кураторства в вузах руководствуется ФЗ РФ «Об образовании», а также локальными нормативно-правовыми документами, регламентирующими образовательный и воспитательный процесс вуза. Данная практика на сегодняшний день существует в Казанском государственном университете культуры и искусств; Ставропольском государственном педагогическом университете; Шадринском государственном педагогическом институте; Русско-Британском институте управления и в немногих других. Более подробно мы рассматривали данный вопрос в статье «Особенности тьюторской деятельности в условиях учреждений высшего образования» [3].

Институт тьюторства в образовательной системе вуза рассматривали Р.А. Арсланова, Л.С. Колодкина, Т.М. Ковалева, Т.Б. Серебровская, Г.Р. Муртазина и др. Анализ работ ряда исследователей показал, что многие из них не проводят особой границы между тьюторством и кураторством, рассматривая оба института как форму воспитательной работы в вузе.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В статье представлен современный опыт деятельности кураторов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете на естественно-технологическом факультете на протяжении многих лет сложилась эффективная система кураторства, которая обеспечивает непосредственную помощь студентам в адаптации к новым социальным условиям, способствует становлению активной жизненной позиции будущих учителей, формированию у них профессионально значимых качеств. Куратор академической группы в своей работе руководствуется Законом «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ВО и другими нормативными документами, а также локальными нормативными актами: Уставом университета, Правилами внутреннего распорядка университета, положениями, приказами ректора университета и распоряжениями проректора по воспитательной работе, регламентирующими воспитательный процесс, и знакомит с ними студентов академической группы.

Несмотря на то, что основные функциональные обязанности куратора не изменились, содержание его деятельности постепенно преобразуется.

В соответствии с нормативными документами, а в частности с федеральным государственным образовательным стандартом, у будущих учителей должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [4-8]. К примеру, студент-бакалавр должен обладать следующими компетенциями: способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5) и др.; готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1) и др.; способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10) и др. [9].

На наш взгляд, профессиональные компетенции современного педагога также включают коммуникабельность, креативные способности, понимание тенденций и основных направлений развития выбранной специальности, осознанное позитивное отношение к педагогической деятельности, культурную восприимчивость. Кроме того, эти личностные качества способны повысить конкурентоспособность молодого специалиста в современных условиях. Поэтому в настоящее время приоритетными задачами куратора являются: формирование определенных компетенций у будущего педагога; поддержка и усиление мотивации студентов на получение профессионального образования; ориентация буду-

щих учителей в поиске направлений для реализации их личностного и творческого потенциала в образовательной и общественной деятельности.

Приведем примеры мероприятий, включенных в план работы куратора и направленных на развитие комплекса компетенций: часы куратора «День знаний», «Учитель – это...» и др.; круглые столы и дискуссии, посвященные Дню толерантности, Дню народного единства, «ИГИЛ – угроза человечеству» (в рамках университетской «Недели правовой культуры»), «Наша истинная национальность – это человечество» (в рамках университетской «Недели толерантности»), «День солидарности молодежи», «День защитника Отечества. История и современность», «Русские традиции», «Годы, опаленные войной» и др.; участие в проведении Всероссийского открытого урока «День единства действий по информированности детей и молодежи против ВИЧ/СПИДа»; благотворительная акция в День защиты детей и др. В рамках реализации ФГОС ВО основными направлениями работы куратора со студентами группы являются: организация мероприятий, направленных на формирование и сплочение коллектива, социально-психологическую адаптацию (1 курс) и оказание помощи студентам.

В нашем университете сложилась традиция учебно-адаптационных сборов, когда перед началом учебы студенты первого курса погружаются в начало для них атмосферу. На протяжении нескольких дней первокурсники совместно и под руководством кураторов и группы активистов – старшекурсников проходят тренинги группового образования, узнают об особенностях учебы в университете, выбранной профессии, требованиях обучения в вузе. Данное мероприятие помогает куратору узнать своих подопечных. При помощи наблюдения, диагностических методик куратор выявляет лидеров группы, особенности каждого из студентов, а также индивидуальные личностные интересы и профессиональные намерения и ожидания каждого из группы, и на основании этого составляет примерный план работы с группой.

В своей работе мы используем такое направление деятельности как включение студентов в социально-значимую деятельность. Деятельность человека определяется системой ценностей, его ценностными ориентациями [10]. Студенты активно участвуют в организации мероприятий для детей с особыми нуждами, обычных детей, проявляя при этом организационные, коммуникативные способности, развивая профессионально-значимые качества, необходимые для дальнейшей работы с детьми, но самое важное – это помогает формировать активную гражданскую позицию будущего учителя. Данные качества способствуют формированию морали будущего педагога. Ученые утверждают, что на сегодняшний день существует необходимость формирования нравственных ценностных ориентаций и установок, что может определяться согласованием личного интереса с общественным, регулирование поступков людей таким образом, чтобы они служили общему благу [11]. Также такой вид деятельности способствует профессионально-личностному саморазвитию студента на основе избирательного отношения к окружающей среде, личностного выбора субъектной позиции [12].

Информировав студентов о научных конференциях, курсах грантов, куратор оказывает помощь в активизации к научной деятельности, также помогая в поиске индивидуальной профессиональной и научной направленности.

Также в функции куратора входит информирование студентов об организации учебного процесса, о последних нормативных документах и т.д.; осуществление общего контроля успеваемости, посещаемости и уровня дисциплины курируемых студентов; организация научно-исследовательской работы студентов; формирование здорового образа жизни студентов; организация мероприятий, направленных на гражданско-правовое и патристическое воспитание; развитие творческого потен-

циала студентов; формирование духовно-нравственных и культурно-эстетических ценностей; формирование готовности к профессиональной деятельности; вовлечение студентов в социально значимую деятельность; организационно-методическое обеспечение кураторской работы (ведение Рабочей тетради куратора) и т.д.

Многие студенты, особенно на первом курсе, испытывают трудности с пониманием и восприятием условий обучения в вузе, не умеют распределять учебное и свободное время, проектировать свою деятельность.

Помочь планировать и организовать собственную деятельность, направленную на достижение определенной цели образования, которая учитывает интересы, потребности и индивидуальные особенности студента, допускает корректировку действий, связанных с изменением внешних и внутренних условий, помогает создание индивидуального образовательного проекта [13]. Создание такого проекта - это работа самого студента, которая требует от него особых знаний и умений в познавательной, практической и организационной деятельности.

Работа куратора заключается в помощи построения индивидуального образовательного проекта, создании условий для формирования проекта. Для его создания необходимо выявить индивидуальные особенности студента, помочь осознать студенту уровень его способностей и помочь распланировать индивидуальную деятельность и результаты ее реализации. Данная работа требует индивидуальной и групповой формы организации деятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В итоге можно заключить, что деятельность куратора в условиях модернизации образования являются важной составляющей профессионально-педагогического образования [14], так как результатом такой деятельностью является формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Целесообразно отметить, что эффективно организованная деятельность куратора академической группы не только способствует формированию профессиональной компетентности у студентов, но и обеспечивает процесс развития их методической зрелости, навыков самоорганизации и самоконтроля своей познавательной деятельности. Данное обстоятельство является особенно важным, так как предполагает становление будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности, способного к саморазвитию, проектированию и преобразованию своих действий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Полуянова Л.А. Развитие профессионально-педагогической компетентности будущего педагога в процессе изучения дисциплины «Педагогика» // Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции 22 декабря 2016 г. Москва: НОО «Профессиональная наука», 2016. 206 с. С 184-190.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №16162-р. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>

3. Дмитриева Е.Ю. Особенности тьюторской деятельности в условиях учреждений высшего образования // Образование: традиции и инновации материалы XII международной научно-практической конференции. 2016 С. 95-97.

4. Полуянова Л.А. Реализация ФГОС ВО в рамках организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Педагогика» // Роль инновации в трансформации современной науки: сборник статей Международно-практической конференции (5 декабря 2016 г., г. Волгоград). В 4 ч. Ч 3. / Уфа: АЭТЕРНА, 2016

г. 262 с. С. 155-156

5. Макеева Е.Д. Особенности организации естественнонаучной подготовки будущих педагогов в условиях перехода на ФГОС третьего поколения // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 71-74.

6. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

7. Нечаев М.П., Бурлакова Е.С. Воспитательный потенциал учебного занятия в контексте реализации ФГОС // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 120-123.

8. Пенькова Л.А., Каракозова Н.Ю. Современные образовательные технологии в повышении качества реализации ФГОС ДО // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 24-26.

9. 5Приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 N 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 России 02.03.2016 № 41305) [Электронный ресурс]. URL:<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201603090029>

10. Дмитриева С.С. Формирование об этике бизнеса / С.С. Демцура // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 3. С. 27-35.

11. Косенко С.С. Экономическое образование в школе: аксиологический подход / С.С. Косенко // Человек. Спорт. Медицина. - 2006. № 16 (71). С. 209-213.

12. Дмитриева Е.Ю. Особенности подготовки будущих учителей в учреждениях высшего образования в современных условиях// Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. НОО «Профессиональная наука». 2016. С. 137-142.

13. Губаревич И.И. Роль куратора (персонального тьютора) в работе студента над индивидуальным образовательным проектом в университете // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Центр проблем развития образования-Белорусского государственного университета. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru)

14. Бейлина Н.С. Куратор студенческой группы как субъект воспитательной деятельности вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 33-36.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2017

Ивинская Марина Сергеевна, кандидат педагогических наук

Одинцовский гуманитарный институт

(143000, Россия, Одинцово, ул. Ново-Спортивная, 3, e-mail: Marina.obolenskaya@gmail.com)

**Аннотация.** Активное использование современных информационных технологий обуславливает новые тенденции в области повышения качества образования. В общем понимании качество образования определяет состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям в формировании и развитии профессиональных компетенций личности. Электронная информационно-образовательная среда представляет собой совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающую достижение целей обучения, воспитания и развития. Проведенный анализ позволяет выделить различные направления повышения качества образования на основе использования электронной информационно-образовательной среды: 1) размещение в системе ссылок на электронные библиотеки, базы данных, содержащие актуальную профессиональную литературу; 2) размещение оцифрованных материалов, отсутствующих в общедоступных электронных библиотеках, но являющихся при этом ценным источником профессиональных знаний; 3) размещение информации о наиболее значимых научных событиях – конференциях, конгрессах, участие в которых обеспечит накопление профессионального опыта студентов; 4) размещение информации о научных грантах, которые потенциально поспособствуют совершенствованию профессиональной компетентности студентов; 5) создание форума, активизирующего профессиональный диалог между студентами, научно-педагогическими кадрами и руководством вуза. Повышение качества образования при помощи современных информационных технологий, в частности, электронной информационно-образовательной среды, способствует, во-первых, формированию грамотного специалиста, во-вторых – личности, обладающей высокой информационной компетентностью.

**Ключевые слова:** высшее образование, качество образования, электронная информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные ресурсы, электронная библиотека, информационная компетентность, профессиональная компетентность.

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION BASED ON USE OF THE ELECTRONIC  
INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2017

Ivinskaya Marina Sergeevna, candidate of pedagogical sciences

Odintsovo University for the Humanities

(143000, Russia, Odintsovo, st. Novo-Sportivnaya, 3, e-mail: Marina.obolenskaya@gmail.com)

**Abstract.** The active use of modern information technologies causes new trends in improving the quality of education. In general, the quality of education determines the state and effectiveness of the education process in society, its relevance to the needs for the formation and development of professional competences of the individual. The electronic information and educational environment is a set of information, methodological and technical resources that ensure the achievement of the goals of education, upbringing and development. The analysis allows to identify different areas of improving the quality of education based on the use of electronic information and educational environment: 1) the placement in the system links to electronic libraries, databases containing current professional literature; 2) the placement of digitized materials that are not available in publicly available electronic libraries, but which are a valuable source of professional knowledge; 3) the placement of information on the most significant scientific events - conferences, congresses, participation in which will ensure the accumulation of professional experience of students; 4) the placement information on scientific grants that will potentially contribute to improving the professional competence of students; 5) the creation of a forum that activates a professional dialogue between students, scientific and pedagogical staff and the leadership of the university. Improving the quality of education with the help of modern information technologies, in particular, the electronic information and educational environment, contributes, first, to the formation of a competent specialist, and secondly, a person with high information competence.

**Keywords:** higher education, quality of education, electronic information and educational environment, information and communication technologies, electronic educational resources, electronic library, information competence, professional competence.

Современная социокультурная ситуация характеризуется значительным усилением интереса к новым информационным технологиям, в том числе в сфере педагогики. Под воздействием компьютеризации и информатизации трансформируются основные структурные элементы образования: во-первых, расширяется область деятельности института образования; во-вторых, изменяется система взаимодействия участников образования; в-третьих, информационно-коммуникационные технологии становятся средством достижения цели и реализации функций образования. В подобных условиях проблема повышения качества образования приобретает новые очертания, поскольку указанные тенденции делают возможным и необходимым использование современных информационных технологий при решении различных педагогических задач.

В общем смысле под качеством образования подразумевается многомерная концепция, охватывающая образовательные программы, научные исследования педагогические кадры, учащихся, академическую среду, материально-техническую базу. Ряд ученых, используя данное определение в своих исследованиях, вносят в

него некоторые уточнения. Так, Е.В. Яковлев считает, что качество образования должно отражать меру соответствия образовательных результатов операционально заданным и четко представленным целям общества [9]; В.И. Звонников и М.Б. Чельшкова уточняют, что качество образования должно отражать степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям и социальным ожиданиям [1]. Уточнения касаются не только образовательных результатов, но и потребителей образовательных услуг. В частности, в работах Н.А. Селезневой отмечается, что качество образования должно соответствовать потребностям общества и личности [7]; в глоссарии ФГОСТ – интересам личности, общества и государства; в новом законе об образовании в РФ – потребностям физических или юридических лица, заинтересованных в образовательной деятельности. Согласимся с мнением С.Я. Батышева и А.М. Новикова, что потребителем образовательных услуг выступает также и сама система образования, предполагая завершения одного образовательного уровня для перехода к другому образовательному уровню [6].

Анализ представленных в научно-педагогической и методической литературе [10-14] определений качества образования показал единое мнение отечественных исследователей о необходимости рассмотрения качества образования как интегральной или комплексной характеристики, которая может объединять и качество образовательного процесса, и качество его результатов, и качество образовательной системы. На наш взгляд, наиболее четко такой подход отражен в работах Н.А. Селезнёвой, которая под качеством высшего образования понимает системную совокупность иерархических и социально значимых характеристик высшего образования как процесса, результата и образовательной системы [7].

Обратимся к рассмотрению понятия электронной информационно-образовательной среды. Л.А. Козловских определяет её как программную систему, которая обеспечивает единые технологические средства ведения учебного процесса, его информационную поддержку и документирование в телекоммуникационной среде вуза [4]. Е.О. Иванова характеризует рассматриваемое понятие как созданную субъектами образования совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающую достижение целей обучения, воспитания и развития [2]. Л.А. Шевцова и соавторы трактуют электронную информационно-образовательную среду как комплекс цифровых образовательных ресурсов, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий [8].

Несмотря на различие в формулировках, вышеприведенные определения характеризуются общей важной чертой – признанием структурности электронной информационно-образовательной среды. Это означает, что все её компоненты (электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующие технологические средства) взаимосвязаны и ориентированы на достижение конечной цели – всестороннее освоение обучающимися образовательных программ.

К обязательным функциям электронной информационно-образовательной системы относятся: 1) доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; 2) фиксация хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; 3) проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализации которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; 4) формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса; 5) взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством интернета [3].

Структура электронной информационно-образовательной системы включает в себя следующие компоненты: 1) единая система идентификации и аутентификации, обеспечивающая возможность регистрации и авторизации пользователей в системе с любой рабочей станции; 2) электронная библиотека, предназначенная для хранения информационных ресурсов - учебных и методических материалов, публикаций, документов, мультимедийных ресурсов, выпускных квалификационных работ, дистрибутивов программного обеспечения и обеспечения доступа к ним; 3) личный кабинет пользователя системы, являющийся точкой доступа к ограниченной персонифицированной информации и обеспечивающий удаленное самообслуживание пользователей на сайте вуза, а также взаимодействие с другими модулями системы; 4) портфолио пользователя, представляющее

собой совокупность сведений о достижениях с прикреплением подтверждающих их документов и электронных информационных ресурсов, разработанных пользователем; 5) официальный сайт вуза; 6) электронный деканат, обеспечивающий учет, организацию, поддержку учебного процесса, а также выпуск предусмотренных нормативными актами документов о результатах обучения и движении контингента; 7) мониторинг, обеспечивающий возможность оценивания образовательного процесса, работы преподавателей, качества учебных программ и курсов, в том числе путем ответов на вопросы анкет [5].

Проведённый анализ позволяет выделить следующие направления повышения качества образования на основе использования электронной информационно-образовательной среды: 1) размещение в системе ссылок на электронные библиотеки, базы данных, содержащие актуальную профессиональную литературу; 2) размещение оцифрованных материалов, отсутствующих в общедоступных электронных библиотеках, но являющихся при этом ценным источником профессиональных знаний; 3) размещение информации о наиболее значимых научных событиях – конференциях, конгрессах, участие в которых обеспечит накопление профессионального опыта студентов; 4) размещение информации о научных грантах, которые потенциально способствуют совершенствованию профессиональной компетентности студентов; 5) создание форума, активизирующего профессиональный диалог между студентами, научно-педагогическими кадрами и руководством вуза.

Таким образом, повышение качества образования при помощи современных информационных технологий, в частности, электронной информационно-образовательной среды, будет способствовать, во-первых, формированию грамотного специалиста, во-вторых – личности, обладающей высокой информационной компетентностью. Оба фактора являются важнейшим условием дальнейшего профессионального роста и личностного развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: Компетентностный подход / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. - М.: Университетская книга, 2009. - 330 с.
2. Иванова Е.О. Электронный учебник – предметная информационно-образовательная среда / Е.О. Иванова // Образование и наука. – 2015. - №5. – С. 118 – 128.
3. Карасик А.А. Электронная информационно-образовательная среда вуза: архитектура и функции / А.А. Карасик // Новые информационные технологии в образовании: Материалы IX международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 164 – 170.
4. Козловских Л.А. Информационно-образовательная среда вуза и электронные образовательные ресурсы / Л.А. Козловских // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2008. - №3. – С 23 – 26.
5. Мещеряков В.А. Электронная информационно-образовательная среда университета в эру ФГОС ВПО / В.А. Мещеряков, А.В. Антонов, А.М. Бершадский, И.Г. Кривский // Научно-образовательная информационная среда XXI века: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 108 – 111.
6. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. - М.: ЭГВЕС, 2010. - 456 с.
7. Селезнёва Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н.А. Селезнёва. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 95 с.
8. Шевцова Л.А. Электронная форма учебника – новый компонент информационно-образовательной среды современной школы / Л.А. Шевцова, И.Н. Лескина, С.Ю. Степанова // Проблемы современного педагогического АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

ского образования. – 2016. - №51-5. – С. 456 – 464.

9. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством образования / Е.В. Яковлев. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. - 390 с.

10. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 19-21.

11. Петриченко Л.А. Методологические аспекты эффективного управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 52-56.

12. Рыжаков В.В., Рыжаков М.В. Синтез феноменологического критерия оценивания качества образования и его использования в образовательном менеджменте // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 141-145.

13. Богданова А.В. Возможности моделирования в диагностике качества образования на основе мульти-агентных связей // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 109-113.

14. Еремина Н.Ю., Кислова Н.Н. Высшее образование сегодня: к вопросу о требованиях к качеству // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 20-24.

УДК 371.4

## КУНАЧЕСТВО - СПОСОБ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

© 2017

**Исаева Энвира Шафидиновна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования, аспирант Дагестанского государственного педагогического университета

*Дагестанский институт развития образования*

*(367027, Россия, Махачкала, ул. Генерала Магомедтагирова (Казбекова), 15, e-mail: gahmed1@mail.ru)*

**Аннотация.** Традиции, общественные институты являются формой закрепления достижений нравственной и художественной культуры народа. Традиция куначества является одной из важнейших традиций общечеловеческой культуры. В Дагестане, как и в других районах Северного Кавказа, общественный институт куначества получил самое широкое распространение. История и этнография свидетельствуют о непрерывном сотрудничестве горцев Дагестана, о постоянном накоплении, шлифовке и обмене приёмов посредничества, способов разрешения конфликтов. История и этнография свидетельствуют о непрерывном сотрудничестве горцев Дагестана, о постоянном накоплении и шлифовке ими приёмов посредничества, способов разрешения конфликтов, обмене полученными знаниями. В статье рассмотрены проблемы куначества как формы межличностного и межнационального общения, сотрудничества и взаимодействия; традиции, имеющей важное социально-педагогическое и нравственное значение. Проанализированы результаты регионального проекта «Куначество», направленного на возрождение общественного института, на восстановление норм горского этикета и повышение культуры межнационального общения, на развитие культурного обмена, пропаганды народных традиций и обычаев. Выявлена и обоснована значимость куначества как способа сохранения и практического использования наследия народов Дагестана. Результаты исследования подтверждают значимость ценностных установок предыдущих поколений для современных дагестанцев, что побуждает их сознательно участвовать в мероприятиях, связанных с историей и культурой народов Дагестана. Куначество по-прежнему является средством сохранения и укрепления межличностных и межнациональных отношений.

**Ключевые слова:** традиционная культура, историческая память, этнонациональная идентичность, ценностные ориентации, традиция искусственного родства, институт куначества, горский этикет.

## KUNACHESTVO AS A FORM OF INTERNATIONAL COMMUNICATION AND COLLABORATION

© 2017

**Isaeva Envira Shafidinovna**, head teacher of the Department of Educational Pedagogy and Psychology, postgraduate at the Dagestan State Pedagogical University

*Dagestan Institute of Education Development*

*(367027, Russia, Makhachkala, General Magomedtagirov (Kazbekov) Str., 159, e-mail: gahmed1@mail.ru)*

**Abstract.** Traditions, social institutions present a form of fastening the achievements of moral and artistic culture of the people. The tradition of kunachestvo (consecrated friendship) is one of the most important traditions of human culture. In Dagestan, as well as in other areas of the North Caucasus, the public institution of kunachestvo got most widespread. History and Ethnography testify to continual cooperation between highlanders of Dagestan, their continual accumulation and fine-tuning the forms of mediation, methods of conflict resolution; to exchanging the got knowledge with each other. The given article deals with the problems of kunachestvo as a form of international communication, collaboration and cooperation, as a tradition, which has an important socio-pedagogical and moral significance. The results of the regional project «Kunachestvo» have been analyzed. The project is aimed at revival of a public institution, at restoring the highland etiquette rules and improving the culture of international dialogue, at the development of cultural exchanges, popularization of national traditions and customs. This article presents the signification and substantiation of the necessity of kunachestvo for preserving the heritage of the peoples of Dagestan and its practical application. The results of the study confirm the importance of value system of previous generations for modern Dagestan people, that encourages them to consciously participating in the activities related to the history and culture of the peoples of Dagestan. The kunachestvo remains still a mean for preserving and strengthening of interpersonal and international relations.

**Keywords:** traditional culture, historical memory, ethno-national identity, system of values, tradition of the artificial relationship, institution of kunachestvo (consecrated friendship), highland etiquette rules.

Культура, как подчёркнуто в Основах государственной культурной политики, утверждённых Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 года, есть совокупность формальных и неформальных институтов, явлений и факторов, влияющих на сохранение, производство, трансляцию и распространение духовных ценностей. Приоритетной задачей культурной политики государства является задача сохранения этнических культурных традиций, сохранения этнокультурного разнообразия как одного из значимых источников профессиональной культуры и важной составляющей этнонациональной идентичности[1].

В условиях серьёзных социальных изменений, когда наблюдается духовная дезинтеграция общества, вызванная утратой ценности старшего поколения; забываются социальные структуры норм, издревле присущие как российской отечественной, так и каждой национальной культуре; пренебрежение к личности, человеку, который является высшей ценностью; снижение престижа семьи, родителей, и, как следствие, увеличение детской преступности; увеличение количества детей, ведущих асоциальный образ жизни, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особен-

но актуальной проблемой. Возникает необходимость пристального внимания к исторически сложившимся и оправданным всем опытом человеческого существования духовно-нравственным ценностям. Более того, возникает необходимость выявления этих ценностей, осмысления, возрождения их, пусть в новых формах, и применения в социализации подрастающего поколения. Важнейшей задачей в этом смысле становится разработка и реализация механизмов, позволяющих реализовать духовно-ценностный потенциал народа, его самобытность, своеобразие, выражающееся в основном в традициях и нормах, закреплённых в морально-этическом кодексе народа. Ведь социально-нравственное развитие человека непосредственно связано с приобщением его к историческому опыту человечества в процессе предметно-практической деятельности и усвоения норм человеческих взаимоотношений. Эти нормы чётко зафиксированы в народных традициях и выступают как образцы лучших черт, качеств личности, нравственные эталоны, принятые в этом обществе. «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным», - отмечал К.Д. Ушинский.

Понятно, что культура является главным смыслом

и главной ценностью существования и отдельных народов, малых этносов, и целых государств. Вне культуры существование их лишается смысла. Человек живёт, несомненно, в среде, созданной когда-то культурой его предков и создаваемой теперь им самим. Традиции, общественные институты являются формой закрепления достижений нравственной и художественной культуры народа. Премущественность духовной культуры возможно достигнуть путём соблюдения новыми поколениями обычаев и традиций своих предков. Причём всё, накопленное предками, не механически перемещается во времени и пространстве, а сохраняется как духовная ценность, сохраняется после отбрасывания ненужного и утраченного нравственное значение и замены его тем, что необходимо в настоящем и будущем и останется на века.

При всём осознании значимости и необходимости сохранения традиций, имеющих очень важное социально-педагогическое, нравственное значение, усилиями отдельных представителей культурной интеллигенции невозможно сдерживать процесс «забывания» и «игнорирования» важных для дальнейшего культурного развития народа традиций. В условиях доминирования массовой культуры, преобладания «общества потребления», необходимо определить наиболее приемлемые эффективные пути сохранения и передачи ценностей традиционной культуры. Необходимы консолидация всех духовных сил общества, культурологическое осмысление и реализация комплекса мероприятий по сохранению традиций, а значит и культуры народа. Несомненно, значима роль общественных организаций, но по-прежнему ключевая роль принадлежит государству, которое осуществляет национальную политику посредством деятельности исполнительных органов власти в субъектах Российской Федерации. Лихачев Д.С. справедливо, на наш взгляд, утверждал, что ответственность за сохранность культурных ценностей и культуры, как таковой, лежит на государстве. Государство, в частности, отвечает за самовозобновляемость культуры в стране. Культура во всех ее формах имеет право на финансовую поддержку со стороны государства: поддержку образования и охрану культурных ценностей, в первую очередь, и культуры всех этносов, проживающих на территории государства [2, с.127-128].

В республике Дагестан это в настоящее время выражается в организации мероприятий, связанных с этнокультурой: организация и проведение национальных праздников, выставок художественного творчества, выставлений художественной самодеятельности, работы домов детского творчества и центров культуры. Но этого, думается, не достаточно. Всё это носит скорее ознакомительный, развлекательный характер. Необходимы, как нам кажется, мероприятия, проекты, в которых можно быть не просто зрителем, а принимать непосредственное участие, что даст возможность прочувствовать явления этнокультуры изнутри, позволит понять значимость и необходимость той или иной народной традиции. В эпоху глобализации и различных трансформационных тенденций необходимо дальнейшее изучение традиционной культуры народов Дагестана, связанное с востребованностью сохранения исторической памяти и актуализацией культурного наследия в системе ценностей современных дагестанцев. Потребность сохранения национального согласия, стабильности и развития традиций, использование воспитательного потенциала этнокультурного и этнопедагогического наследия вызвали необходимость обращения к куначеству, древнейшей традиции, формы искусственного родства и способа укрепления межличностного и межнационального общения. Исследование проекта «Куначество», реализованного Министерством по национальной политике Республики Дагестан, даёт возможность выявить степень эффективности конкретных социально-педагогических мер по сохранению культурного духовного на-

следия, а в частности, традиции куначества как формы искусственного родства.

Традиция куначества является одной из важнейших традиций общечеловеческой культуры. Она имеет глубокие исторические корни, тесно связана с традициями гостеприимства. Гостеприимство – обычай, возникший в первобытном обществе, у охотников и собирателей разных племен, так или иначе, в той или иной мере существовавший всеми народами мира и доживший до наших дней, во многом изменив свою форму и содержание [3, с. 39-41]. Обычай гостеприимства, «первобытная добродетель всех народов» по выражению Ф.И. Леонтовича, особенно был соблюдался в раннеклассовых обществах, в социальных организациях, с недостаточной ярко выраженной государственностью с развитыми органами правопорядка и принуждения [4, с.19]. Суть гостеприимства - «явления всеобщего, стадийного, вытекающего из родового строя» - заключалась в предоставлении пришельцу крова, пищи, в защите его жизни, имущества и чести [5, с.219]. Имевшая столь широкое распространение в мире и бытовавшая веками традиция гостеприимства и куначества сохранилась в наши дни и проявляется наиболее ярко, пожалуй, только на Кавказе, где всё ещё сильны традиции и обычаи предков. Исследователи – этнографы проводят параллели между понятиями «кунак» и схожими институтами у разных народов. Мысль об идентичности института гостеприимства и куначества у разных народов впервые была высказана С. Броневским: «Слово кунак или друг, - писал он, - значит то же самое у черкесов, что у босняков побратим и в древности у наших предков крестовый брат, т.е. такой друг, за которого жертвуют имуществом и жизнью» [6, с.128].

В Дагестане, как и в других районах Северного Кавказа, общественный институт куначества получил самое широкое распространение. Историки-учёные утверждают, что Дагестан представляет собой область непрерывного развития общества, освоенную человеком на заре каменного века [7] [8, с.14-41] [9] [10] [11, с.9-125]. История и этнография свидетельствуют о непрерывном сотрудничестве горцев Дагестана, о постоянном накоплении, шлифовке и обмене приёмов посредничества, способов разрешения конфликтов. Именно потому ни междоусобицы, ни кровомщения, ни другие «исторические ужасы» не смогли разделить Дагестан – уникальное историко-культурное единство, бытовавшее тысячелетиями, без какой-либо централизованной власти. Контакты между разноязычными обществами были непрерывными. Большинство жителей Дагестана на протяжении веков находилось в постоянном соприкосновении с иноязычными соседями, имевшими свои особенности и традиции. Это была настоящая школа взаимной терпимости, разумного приспособления, достойных компромиссов, многоязычия, разностороннего сотрудничества вплоть до предоставления убежищ и военной помощи [12, с.5]. Кунаки взаимно принимали участие в любых жизненных ситуациях друг друга. «Близкие и дружеские отношения таких знакомых (т.е. кунаков) сохраняются священо, навсегда и потомственно. Кунаки принимают взаимное участие безусловно во всех интересах друг друга» [13]; укрепляют узы родства и куначества, созданные несколькими поколениями отцов и дедов, и передают эти традиции детям и внукам [14, с.63].

Направленный на возрождение куначества, на восстановление норм горского этикета и повышение культуры межнационального общения проект «Куначество», проводившийся с января по июль и с сентября по ноябрь 2015 года, мыслился организаторами как возможность реконструкции добрососедских отношений между муниципальными образованиями республики Дагестан с различной этнической и конфессиональной принадлежностью, развития культурного обмена, пропаганды народных традиций и обычаев. В проекте приняли участие все 52 муниципальных образования Дагестана, куначескими стали 104 семьи. Территориально Дни кунака прошли в

10 зонах: Кизляре, Хасавюрте, Кизилюрте, Агульском, Дербентском, Акушинском, Кайтагском, Гунибском, Шамилском и Ботлихском районах. Главные участники проекта, дети, учащиеся 7-10 классов, в течение двух недель жили в «приемных» семьях, знакомились с их обычаями, традициями и культурой. Для проживания в семьях кунаков в каждом муниципальном образовании были определены по две семьи – «отдающая», чей ребенок будет выезжать в другое муниципальное образование, и «принимающая», которая будет принимать ребенка для проживания в семье. По программе пребывания ребенок включался в образовательно-воспитательный процесс принимающего образовательного учреждения муниципального образования, знакомился с культурно-историческим наследием и погружался в культурно-этническую среду. Проект реализовывался в несколько этапов: проведение Дня кунака в муниципальных образованиях республики; проживание в семьях кунаков; проведение «круглых столов» в Администрациях МО с участием Глав МО; встреча семей кунаков и подведение итогов пребывания детей в семьях кунаков; торжественное подведение итогов республиканского проекта в столице республики на фольклорном Фестивале.

Выводы, полученные в результате исследования, проведенного на основе анализа материалов проекта «Куначество» привели к следующему: у современных дагестанцев сохранились ценностные установки предыдущих поколений, что побуждает их сознательно участвовать в предлагаемых мероприятиях, связанных с историей и культурой народов Дагестана. Поскольку организованное органом государственной власти куначество – явление достаточно искусственное, интересно было: проявят ли личный интерес к проекту взрослые и дети. На вопрос «Что подтолкнуло вас к участию в проекте?» вариант «Желание иметь кунака» выбрали 41,8 % семей, «Интерес к образу жизни дагестанцев, представляющих другие народы, национальности, конфессии» привлек 58,1 % опрошенных, варианты «Желание ребенка» и «Участвовать в проекте рекомендовала администрация района» выбрали 13,9 % семей, то есть проявилась личная заинтересованность в сохранении традиций и уважения к ним, демонстрирующая желание не только передать представление о куначестве, древнем обычае, своим детям, но и реально расширить круг друзей, родственников (кунаков); проявился интерес к образу жизни, традициям народов другой национальности, другой религиозной принадлежности, что, в итоге, свидетельствует о ценностном отношении к куначеству. Проект доказал, что куначество по-прежнему является у дагестанцев средством стабилизации утвердившихся уже в этом обществе отношений: кунаки встречаются, помогают друг другу (60,4 % из опрошенных), поддерживают многолетние дружеские отношения, общаются как близкие родственники (20,9% из опрошенных); подрастающее поколение дагестанцев способно адаптироваться в новой для них культурной, языковой, конфессиональной среде, налаживать межкультурные и личные контакты с представителями других этносов. Куначество, как народная традиция, сопряженная с этнопедагогикой, являясь средством саморегуляции личности, помогает, как отмечают 83,7 % респондентов, решать задачи интеллектуального и нравственно-духовного воспитания; способствуя положительным изменениям в эмоциональном и психологическом климате семьи; способствует позитивным изменениям в характере детей. Куначество по-прежнему в дагестанском обществе является способом регламентации поведения и общественных отношений; условием сохранения утвердившегося порядка в обществе; средством усвоения культурного наследия народа. 41,8% опрошиваемых отметили, что после реализации проекта «Куначество» установились крепкие связи с новыми кунаками; строятся совместные планы на отдых, отмечаются семейные праздники, свадьбы и дни рождения; маленькие кунаки

стали настоящими членами семьи. Куначеские отношения в условиях многоязычного современного Дагестана способствуют укреплению значимости русского языка, как важного социального явления; наиважнейшего условия развития общественных отношений, способа обмена опытом, планирования; уважению культуры друг друга [15, с. 11-17].

Проект показал, как важна поддержка традиционной культуры и, в частности, такого востребованного в современном дагестанском обществе института куначества. Подобные проекты способствуют сохранению исторической памяти и культурной специфики. Поддержка государства необходима в силу того, что фактически обеспечивает через систему учреждений культуры и образования единство тех смыслов и значений, которые придают государству устойчивость. Сохранение традиционной культуры и актуализация культурного наследия в системе ценностей современных дагестанцев являются ведущими задачами региональной культурной политики республики Дагестан [16, с. 515-518].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Указ Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 года // <http://ivo.garant.ru/>
2. Лихачев Д.С. Об интеллигенции (сб. статей). СПб., 1997.
3. Першиц А.И. Традиции и культурно-исторический процесс // Народы Азии и Африки. М., 1981. № 4. 71
4. Леонтович Ф.И. Адамы кавказских горцев: Материалы по обычному праву Северного и Восточного Кавказа. Одесса, 1982. Вып. 1.
5. Адамы даргинских обществ // ССКГ. Тифлис, 1873. Вып. 7.
6. Броневский С. М. Новейшие географические и исторические сведения о Кавказе. Москва, 1823
7. Котович В.Г. Проблемы культурно-исторического и хозяйственного развития населения древнего Дагестана. М., 1982.
8. История Дагестана: В 4-х томах. М., 1967. Т. 1.
9. Амирханов Х.А. Чохское поселение: Человек и его культура в мезолите и неолите горного Дагестана. М., 1987
10. Гаджиев М.Г. Раннеземледельческая культура Северо-Восточного Кавказа. Эпоха энеолита и ранней бронзы. М., 1991
11. История Дагестана с древнейших времен до начала XX века // История Дагестана с древнейших времен до наших дней: В 2-х томах. М., 2004. Т. 1.
12. Магомедов Р.М. Обычаи и традиции народов Дагестана: учеб. пособие по курсу / Р.М. Магомедов. – Махачкала: Даг. кн. изд-во, 2010.
13. Омаров А. Как живут лаки. Сборник сведений о кавказских горцах. Выпуск III. Тифлис. 1868. МОСКВА МНТПО «АДИР» 1992.
14. Мирзоев Ш.А., Гасанов А.М. Формирование морально-этического облика мужчины в народной педагогике Дагестана // Известия ДГПУ, №3, 2008.
15. Исаева Э.Ш., Гаджимусилов Г.М. Социальная память как фактор сохранения этнической идентичности // Наука в современном обществе. – 2015. - № 7.
16. Ильясова З. К. Традиционная культура в контексте приоритетов региональной культурной политики Республики Дагестан [Текст] / З. К. Ильясова // Молодой ученый. — 2015. — №17.



УДК 372.87

**НОВОЕ В ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ  
СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ**

© 2017

**Калинина Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Аннотация.** Статья содержит материал, расширяющий спектр представлений о роли и ресурсах литературно-музыкальной композиции (ЛМК) в эстетическом воспитании детей школьного возраста. На основе обзора современных публикаций сделан вывод, что данная проблема требует разработки ряда ее аспектов, до сих пор оставшихся за пределами внимания исследователей. Если 15-20 лет назад литературно-музыкальное творчество ребенка мы рассматривали как путь к его внутреннему раскрепощению, пробуждению индивидуальности, то сегодня актуально выявить и реализовать интегрирующие возможности ЛМК. Формирование у обучающегося способности понимать чувства другого человека, суть явлений через полихудожественный опыт - область эстетического воспитания, в которой находится источник сохранения и преумножения ценностей культуры. Автор предлагает ряд уточнений в тезаурусе, используемом современными педагогами. Это необходимо, так как «эстетическое» и «художественное» все больше объединяются, граница между ними становится неуловимой. Виды искусства и, шире, различные объекты действительности интегрируются вокруг литературы; ее воспитательное значение возрастает. Роль музыки состоит в заострении ритмичности художественных текстов, структурирующей эстетическое впечатление школьника, который учится понимать смысл собственного творчества, отвечать на проблемные вопросы средствами искусства. Материалы статьи - инвестиция в изучение более масштабной проблемы подготовки научного фундамента для создания новых технологий обучения и воспитания, соответствующих мировоззрению школьника XXI века.

**Ключевые слова:** синтез искусств, взаимосвязь и взаимодействие литературы и музыки, музыкальность поэзии, воспитательная роль литературы, ритм в искусстве, современное искусство, творчество обучающихся, художественный эксперимент, инновационные педагогические технологии.

**NEW IN THE PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS  
THROUGH THE LITERARY AND MUSICAL COMPOSITION**

© 2017

**Kalinina Larisa Yuryevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department  
of Musical Educations

*Samara State University of Social Sciences and Humanities*  
(443099, Russia, Samara, Street Gorkogo, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Abstract.** In article presented the material that expanding a range of ideas, role, resources of literary and musical composition (LMC) in esthetic education of children's school age. The review of modern publications has shown that this problem demands development of number and her aspects which were still remaining outside attention of researchers. If 15-20 years ago we regarded literary and musical creativity of child as a way to internal liberation, identity awakening, then today it is urgent to reveal and realize the integrating possibilities of LMC. Forming skill to understand the feelings of other person and essence of the phenomena through poly-art experience - area of esthetic education in which there is a source of preserving and enhancement of values and culture. The author offers a number of specifications in the thesaurus that used by modern teachers. It is necessary because «esthetic» and «art» mix up more and more, the border between them becomes imperceptible. Types of art more generally the various objects of reality are integrated around the literature; its educational value increases. The role of music consists in an underlining of rhythm art texts and structuring esthetic impression of the school student who learns to understand meanings of own creativity, to answer problematic issues with means of art. Materials of article are investment into studying of a problem of bigger scale - preparation of scientific base for the creation of new modern technologies of training and education corresponding to outlook of the school student in 21st century.

**Keywords:** Synthesis of Arts, Interrelation and Interaction of Literature and Music, Poly- Art Musicality of Poetry, Educational Role of Literature, Rhythm in Art, the Modern Art, Creativity of Students, an Art Experiment, Innovative Pedagogical Technologies.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Сегодня на смену разрушительным тенденциям в обществе приходят созидательные, культу материальных благ и стремлению достичь индивидуального успеха любой ценой противостоит идея единства народа на основе памяти о героическом прошлом, сохранения и преумножения духовного наследия. В федеральных документах подчеркивается: «Современный период в российской истории и образовании - время смены ценностных ориентиров» [1]; «Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: [...] формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий [...] эстетических потребностей, ценностей и чувств [2]; «Изучение предметной области «Искусство» должно обеспечить [...] осознание значения искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации личности; развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся» [3]. Каждая из этих позиций предполагает понимание школьниками концептуальных идей современной культуры, достаточно свободное ориентирование в тенденциях развития

искусства, готовность к диалогу с носителями разных представлений об эстетическом идеале.

В статье мы рассматриваем ряд новых аспектов проблемы эстетического воспитания обучающихся средствами литературно-музыкальной композиции (ЛМК), ранее не конкретизированных в качестве предмета научного исследования. Их выявление необходимо, чтобы детально проектировать образовательный процесс с целью достижения результатов, запланированных ФГОС НОО и ФГОС ООО.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Исследование в рамках статьи базируется на материалах диссертации автора [4]. К настоящему времени научное представление о роли и ресурсах литературно-музыкальной композиции в эстетическом воспитании школьников стало более глубоким и разносторонним. Это связано в первую очередь с тем, что понятия эстетики, эстетического воспитания интерпретируются в контексте культуры XXI века иначе, по сравнению с рубежом второго и третьего тысячелетий. О.М. Буранок, Л.А. Калинин, И.А. Куличева, О.Л. Подлиняев и А.В. Привалова, В.В. Прозерский,

Т.Е. Шехтер, У. Эко и другие авторы внесли свой вклад в конкретизацию значимых для нашей работы вопросов.

Так, утвердилось понимание кризиса эстетического знания, или, по словам В.В. Прозерского, - «диффузии эстетики в смежные с нею области» [5, с. 88]. У. Эко в этой связи обращает внимание на множество течений в современном искусстве, «где под знаком искусства разворачиваются скорее церемонии с ритуальными прикрасом, вполне сравнимые с древними мистериальными обрядами; их цель - не созерцание чего-то прекрасного, а опыт почти религиозного свойства...» [6, с. 417]. По причине существования артефактов культуры XXI века не только в реальности, но и в виртуальном пространстве, изменилось представление о художественной образности. В трудах Т.Е. Шехтер приводятся основные характеристики образа в современном искусстве: стремление к объективизации, документализм, использование современных технических материалов [7, с. 26]. Н.Г. Краснаярова пишет также о глобализации пространства эстетической мысли, природа которой едина и культурно не обусловлена [8].

Исследователями подчеркиваются уникальные образовательные возможности *литературы*, интегрирующей разные области науки и искусства. А.Л. Золкин убежден, что она является главным средством познания мира [9]; Л.А. Калининков приводит убедительные доказательства возможности философско-эстетического истолкования поэзии [10]; О.М. Буранок - наличия истоков «музыкальности» произведений многих русских поэтов в творческом наследии литератора XVIII века Феофана Прокоповича [11, с. 151].

С другой стороны, открылись новые перспективы в реализации возможностей *музыки* как средства эстетического воспитания и развития учащихся. Д.А. Дятлов предлагает рассматривать работу над музыкальным произведением как поиск *смыслов* в деталях нотного текста, «понимание которых дает исполнителю интонационную опору в интерпретации целого» [12, с. 804]. У А.А. Пиличяускаса выделена значимая для нас идея обучения школьников моделированию художественного образа в процессе *познания музыки* [13].

Практически общепризнанной стала воспитательная значимость *синтеза искусств*. Об этом говорится в работе В.П. Волошиной, в связи с исследованием проблематики социокультурного развития учащихся [14]; в исследовании Л.Н. Мун, заострившей внимание на том, что синтез искусств помогает формировать эстетические знания, умения и навыки детей в системе [15]. В.М. Привалова определила роль ритма, выполняющего одновременно «функцию расчленения и интеграции эстетического впечатления» [16, с. 133], как главную в объединении разных видов искусства. На основе ритмичности сближает поэзию и музыку современный поэт Г. Жаров, подчеркивая: «у каждого стихотворения есть свой музыкальный «эмоциональный двойник», а у каждого поэта - «свой» композитор, или музыкальное направление. Это не музыка к стихотворению, это музыка настроения» [17].

Однако мало разработан ряд актуальных аспектов проблемы, к которой мы обратились в статье. Среди них выделены необходимость совершенствовать категориальный аппарат в области эстетического воспитания, а также рассматривать вектор реализации воспитательных возможностей ЛМК с учетом особенностей понимания искусства современными школьниками, концептуальных положений эстетики XXI века.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Таким образом, нам предстоит:

- уточнить содержание понятия «эстетическое воспитание» в фокусе концептуальных идей современной эстетики;

- рассмотреть перспективу дальнейшего развития теории и практики использования литературно-музыкальной композиции как средства эстетического воспитания

школьников.

Так как проблематика статьи носит междисциплинарный характер, мы будем руководствоваться методологическим принципом комплексного подхода [18, с. 12-42].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В соответствии с поставленными целями, во-первых, обратимся к понятию эстетического воспитания. На рубеже XX и XXI вв. отечественные исследователи опирались на представление о данном феномене как процессе «формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности» [19, с. 327-328]; «развития эстетических качеств и формирования высоко нравственного диалектического мышления, проявляющегося в культуре поведения ученика» [20, с. 6]. В начале 2010-х гг. акцент ставится на интериоризированном опыте общения с искусством - эстетическом отношении - как характеристике процесса и результатов эстетического воспитания. У А.В. Приваловой и О.Л. Подлиняева находим следующую дефиницию: «эстетическое воспитание - это воспитание эстетического отношения человека к действительности, приобретение к эстетическим ценностям, развитие способности к эстетическому восприятию, переживанию, эстетического вкуса, к творчеству по законам красоты, к созданию эстетических ценностей не только в искусстве, но и в любой деятельности» [21, с. 123]. Н.С. Стерхова рассматривает эстетическое воспитание как «целостный педагогический процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, основанный на специально организуемой деятельности, направленной на преобразование личностного, деятельностного и творческого компонентов эстетической культуры, структуру которой составляют эстетическое сознание и эстетическая деятельность» [22, с. 31]. Таким образом, направленность эстетического воспитания не ограничивается воздействием на поведение ребенка, а охватывает более широкий диапазон его эстетической культуры.

Поскольку движущей силой любого развития является внутреннее противоречие, назовем противоположно направленными «энергетические потоки» в современном эстетическом воспитании. Это:

- противоречие между нарастающей интеллектуализацией образования и недостатком средств, которые своей привлекательностью для ребенка позволяют на столь же высоком уровне формировать его эмоционально-образную сферу;

- противоречие между интересом обучающихся к внешней атрибутике искусства (включая различные формы псевдоискусства) и отставанием в опыте реализации педагогами современных технологий, способствующих воспитанию мотивации к вдумчивому общению с художественными произведениями, к постижению смысла явлений через творческий эксперимент.

Характеризуя эстетическое воспитание школьников с современных позиций, необходимо обратить внимание на реализацию возможностей художественно-творческой деятельности, прежде всего - импровизационной. Импровизирующий ребенок приобретает опыт эстетического отношения к явлениям и событиям, становится автором новой реальности. Однако импровизация не дает возможности останавливаться на поиске смыслов, которые могут «вспыхивать» мимолетно и исчезать, порой навсегда. Чтобы осмыслить происходящее, вновь созданное, нужна остановка, рефлексия, оформленная в художественном материале *композиция*. Если интегрируются литература (поэзия) как ключ к познанию явлений с музыкой, «досказывающей» невыразимое словами, то речь идет о литературно-музыкальной композиции.

Словесный образ в понимании учащимися мира исследователи считают центральным; к нему в итоге схо-

дятся нити от всех элементов формы произведения. Так, подчеркивая сходство видов звучащей фортепианной музыки с выразительной речью, Д.А. Дятлов аргументирует свою мысль наличием аналогий: структуры взаимосвязанных «атак» и «длений» тонов, «диалогических» построений [23]. У С. Макаровой «музыкальная» поэзия русских романсов представлена как средство воспитания особой чувствительности школьников к «музыке стиха» [24]. Все же сказанное вполне традиционно; перспектива использования литературно-музыкальной композиции как средства эстетического воспитания школьников лучше просматривается в ракурсе глобальных тенденций современной культуры:

- перехода от диалектико-материалистического обоснования синтеза видов искусства в идее единства мира [25] к принятию разнообразных философских концепций в истолковании полимодального творчества [26];

- эволюции научной мысли от представления о предсказуемости результатов творческого процесса на основе единства закономерностей мышления и художественной практики [27] к пониманию влияния на художественный продукт «человеческого фактора», случайных и непредсказуемых жизненных явлений [28].

Поэтому ЛМК сегодня выполнит свою воспитательную функцию, если, не утратив свойства структурировать творческую деятельность учащихся, будет направлять ее к созданию из элементов двух видов искусства художественного целого, с одной стороны - отвечающего современным эстетическим критериям, с другой - организованного вокруг смыслового центра, выбор которого зависит от личностного понимания ребенком автором творческой проблемы (данный вопрос подробно рассматривался нами в статье «Содержание понятия «арт-композиция» в контексте художественного образования XXI века», опубликованной в № 2 (15) журнала «Самарский научный вестник» за 2016 г., с. 162-165).

Грамотно организованное педагогом литературно-музыкальное творчество школьников будет гармонизовать весь процесс их эстетического воспитания. В-первых, момент озарения, верно найденного синтеза музыкальных и литературных «моделей», наполнен позитивными эмоциями, радостью, чувством повышения самооценки. Ученик захочет испытать это неутилитарное удовольствие снова и снова, постепенно увлекаясь, обогащая свой эмоциональный багаж. Во-вторых, у него сформируется навык создания полихудожественных текстов не ради эффекта, производимого на окружающих, а с целью узнать о мире нечто удивительное, интересное, скрытое от рационального поиска.

Как атрибут литературно-музыкальной композиции в контексте эстетического воспитания XXI века назовем также ее основополагающую ритмичность. Собственно школьник, соединяющий поэтический текст с музыкальным в формах песни, романса, «литмонтажа», импровизации на тему стихотворения и т.д., создает ритмизованный орнамент, который в концепции В.М. Приваловой рассматривается как знаково-символический язык ритуалов культуры [29]. Композиция-орнамент отражает социально-психологическую природу учащегося, и, одновременно, определенную грань развития духовной культуры человечества; представляет собой эстетический символ, возникающий в ритме жизни автора, наполненный его чувствами, выражающий все его модальности, олицетворяющий его синкретический духовный комплекс [29, с. 4-5]. Поскольку ученик создает взаимоотношение формы и стиля композиции по эстетическим канонам в ритме своего времени, то эстетическое воспитание предстает через призму концепции В.М. Приваловой как постижение смыслов орнамента, в широком культурологическом понимании данного феномена.

С учетом сказанного, *литературно-музыкальная композиция* может быть охарактеризована как *процесс творческого экспериментирования, направленный на АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)*

*постижение ребенком смыслов явлений и закрепление в его эмоциональной памяти чувства эстетического удовольствия от гармонизации средств художественной выразительности литературы и музыки.*

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Итак, новыми сторонами в постановке проблемы эстетического воспитания учащихся средствами литературно-музыкальной композиции являются:

- необходимость понимать художественный образ и литературно-музыкальное творчество в соответствии с эстетическим тезаурусом информационной эпохи, существованием искусства в виртуальном пространстве, использованием современными авторами современных технических материалов;

- синтез творческого эксперимента - опыта постижения мира средствами искусства - с непосредственным переживанием ребенка-автора, мировоззрение которого формируется в единстве художественного, мифологического и символического мышления.

Таким образом, развитие теории и практики использования литературно-музыкальной композиции как средства эстетического воспитания школьников осуществляется в направлении дифференциации и разнообразия научных основ данного процесса, слияния учебного творчества с жизненными явлениями, форм эстетического воспитания с формами современного искусства. На основе обобщения материала публикаций последних лет нами были уточнены актуальные аспекты понятия «эстетическое воспитание» и роль литературно-музыкальной композиции в данном процессе. Понимание современной проблематики эстетического воспитания позволит разрабатывать его теорию и практику на новом уровне, с учетом современных реалий. Практическая значимость данной статьи связана, на наш взгляд, с подготовкой базы для создания новых, современных технологий обучения и воспитания, соответствующих мировоззрению школьника XXI века.

В ряде следующих публикаций мы обратимся к вопросам разработки модулей внеурочной деятельности на материале современного искусства, организации самообразования учащихся в области актуальных идей эстетики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html> (Дата обращения 31.01.2017).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_09/m373.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html) (Дата обращения 31.01.2017).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/prm1897-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf) (Дата обращения: 31.01.2017).
4. Калинина Л.Ю. Роль литературно-музыкальной композиции в эстетическом воспитании учащихся музыкальных школ: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2001. 218 с.
5. Прозерский В.В. От эстетики объекта к эстетике среды // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 2. № 3. С. 88-96.
6. Эко У. История красоты / Перевод А.А. Сабашникова. М.: СЛОВО/SLOVO, 2008. 440 с.
7. Современное искусство и отечественный художественный рынок: Монография / Под ред. Т.Е. Шехтер. - СПб.: СПбГУП, 2005. 169 с.
8. Краснорова Н.Г. Античная философия: Учения. Понятия. Метафоры. Ч.1. Омск: Омский государствен-

ный педагогический университет, 2006. 180 с.;

9. Золкин А.Л. Аналитическая философия языка: основные исследовательские программы // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. № 4 (8), декабрь 2013 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21303380> (Дата обращения 20.10.2016).

10. Калинин Л.А. Иммануил Кант в русской поэзии (философско-эстетические этюды). М.: «Канон+»; РООИ «Реабилитация», 2008. 416 с.

11. Буранок О.М. Феофан Прокопович и литература XVIII века в контексте русско-зарубежных связей: монография. Самара: ООО «Издательство Ас Гард», 2013. 448 с.

12. Дятлов Д.А. Исполнительский анализ пианиста как основа интерпретации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 15. № 2 (3). 2013. С. 804-806.

13. Пиличюскас А. Моделирование художественного образа в процессе познания музыки // Искусство в школе. 2016. № 4. С. 26-34.

14. Волошина В. П. Социокультурное развитие учащихся в учебном процессе на основе синтеза видов искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2010. 26 с.

15. Мун Л. Н. Синтез искусств как системообразующий фактор художественного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 49 с.

16. Привалова В.М. Орнамент как знаково-символический язык ритуалов культуры: Монография. - Самара: Изд-во СамНЦ РАН, 2015. 236 с.

17. Жаров Г. О музыкальности поэзии и поэтичности музыки. Стихи. ру., 2016 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://stihi.ru/2016/04/24/4196> (Дата обращения 22.10.2016)

18. Зись А.Я. Теоретические предпосылки синтеза искусств // Взаимодействие и синтез искусств. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978. 270 с.

19. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редколл.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. 528 с.

20. Куличева И.А. Инновационные компоненты эстетического воспитания и развития нравственных качеств старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 24 с.

21. Привалова А.В., Подлиняев О.Л. Эстетическое воспитание и критерии эстетической воспитанности студентов вуза // Проблемы социально-экономического развития Сибири. Братск: Изд-во Братского государственного университета. 2010. № 2 (2). С. 122-129.

22. Стерхова Н.С. Эстетическое воспитание как философский и психолого-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. М.: Изд-во Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования. 2010. № 10. С. 30-31.

23. Дятлов Д.А. Исполнительская интерпретация фортепианной музыки: теория и практика: дис. ... д-ра иск. Ростов-на-Дону, 2015. 270 с.

24. Макарова С. «Музыкальность» поэтического произведения // Искусство в школе. 2016. № 4. С. 26-30.

25. Акулинин В. Н. Философия всеединства: От В. С. Соловьева к П. А. Флоренскому. Новосибирск: Наука, 1990. 160 с.

26. Алиева Н. З. Философско-методологические основания естественнонаучного образования в контексте постнеклассической науки: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону. 2009. 39 с.

27. Зись А. Я. На подступах к общей теории искусства / Зись, А. Я., Российская АН, Российский Институт искусствознания Министерства культуры РФ. М.: Издательство «ГИТИС», 1995. 296 с.

28. Тарасов В. «Импровизация не означает импрови-

зировать со звуками. Когда знаешь материал, можешь импровизировать состояние» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.russ.ru> (Дата обращения 12.08.2016).

29. Привалова В.М. Орнамент как знаково-символический язык ритуалов культуры: монография. Самара: Изд-во Сам НЦ РАН, 2015. 236 с.

УДК 378.016: 51

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПРОГРАММЫ  
МАГИСТРАТУРЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ  
ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ»**

© 2017

**Кондаурова Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания  
*Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье описан опыт организации производственной практики студентов в программе магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Профессионально ориентированное обучение математике»). Общая трудоемкость производственной практики магистранта составляет 12 зачетных единиц, 432 часа. Цель производственной практики – формирование практической готовности будущего магистра к осуществлению деятельности по проектированию, организации и реализации процесса профессионально ориентированного обучения математике в образовательных организациях высшего образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» в контексте предстоящей профессиональной деятельности и соответствующих возрастным, гендерным и психофизическим особенностям обучающихся. В статье показано место производственной практики в структуре программы магистратуры, охарактеризованы компетенции обучающегося, формируемые в результате прохождения практики, предложены программы оценивания учебной деятельности студентов, обозначена форма промежуточной аттестации. Структура и содержание производственной практики представлены ее этапами, трудоемкостью (в часах) и формами текущего контроля (заданиями для проведения текущей аттестации). В статье представлены перечень и краткая характеристика выполняемых студентами заданий, указана необходимая для составления отчета документация. В статье приведен перечень учебно-методического и информационного обеспечения производственной практики, представленный основной и дополнительной литературой, а также программным обеспечением и Интернет-ресурсами.

**Ключевые слова:** программа магистратуры, профессионально ориентированное обучение математике, подготовка педагога-математика, производственная практика.

**THE ORGANIZATION OF THE PRODUCTION PRACTICE OF STUDENTS OF THE MASTER  
PROGRAM «PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS»**

© 2017

**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Head of the Department of mathematics and methods of teaching  
*Saratov National Research State University  
(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)*

**Abstract.** The experience of the organization of the production practice of students in the graduate program in training 44.04.01 «Pedagogical education» (profile «Profession-oriented teaching of mathematics») is described in the article. The total complexity of the production practice of a student is 12 credits, 432 hours. The aim of the production practice is the formation of practical readiness of the future master to carry out activities for the design, organization and implementation of the process of profession-oriented teaching of mathematics in educational institutions of higher education using technology, reflecting the specific subject area of «Mathematics» in the context of future professional activities and corresponding age, gender and psychophysical peculiarities of students. Place of production practice in the structure of graduate programs is shown in the article. The competence of the learner, formed as a result of the production practice is described. Programs of evaluation of learning activities of the students are suggested. Form of interim certification is marked. The structure and content of the production practice are presented with the stages, the complexity (in hours) and the forms of the current control (the tasks for the current certification). A list and brief description of the tasks performed by the students are presented in the article. Documentation required for reporting is specified. List of educational-methodical and information support of production practice, presented the main and additional literature and software and web resources are cited in the article.

**Keywords:** graduate programs, profession-oriented teaching of mathematics, training teachers of mathematics, production practice.

С 1 января 2018 года в Российской Федерации вступает в силу Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (документ утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ 8 сентября 2015 г. № 608н) [1]. В этой связи представляется актуальным разработка новых и приведение существующих программ подготовки педагогов в соответствие с принятым Профессиональным стандартом, что предполагает, прежде всего, усиление практической направленности этих программ. Основным образовательным результатом подготовки педагогов будет способность их строить предстоящую профессиональную деятельность в соответствии с утвержденным стандартом. Важную роль в овладении будущим педагогом трудовыми действиями из Профессионального стандарта играет производственная практика.

Практика предназначена для полноценной отработки необходимых для последующей успешной профессиональной деятельности трудовых действий, обозначенных в Профессиональном стандарте, в реальной образовательной организации в условиях наставничества со

стороны опытного преподавателя, контроль правильности их выполнения и оценку сформированности [2-6].

Основная цель производственной практики в программе магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Профессионально ориентированное обучение математике») – формирование практической готовности будущего магистра к осуществлению деятельности по проектированию, организации и реализации процесса профессионально ориентированного обучения математике в образовательных организациях высшего образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» в контексте предстоящей профессиональной деятельности и соответствующих возрастным, гендерным и психофизическим особенностям обучающихся. Общая трудоемкость производственной практики составляет 12 зачетных единиц, 432 часа. Тип производственной практики – практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Способ проведения практики: стационарная.

Производственная практика относится к вариативной части программы магистратуры и проводится во 2

и 4 семестрах. Для успешного прохождения производственной практики во 2 семестре необходимы знания, умения и компетенции, приобретенные студентами в 1 семестре при изучении дисциплин: «Педагогическое проектирование в области профессиональной деятельности»; «Теория и методика обучения математике в системе профессионального образования»; «Избранные главы высшей математики и их использование в образовательном процессе». Для успешного прохождения производственной практики в 4 семестре необходимы знания, умения и компетенции, приобретенные студентами в 1-3 семестрах при изучении дисциплин: «Теория и методика обучения математике в системе профессионального образования»; «Избранные главы высшей математики и их использование в образовательном процессе»; «Современные методики и технологии профессионально ориентированного обучения математике»; «Диагностика, контроль и оценка качества математической подготовки студентов»; дисциплин по выбору: «Методическая деятельность преподавателя»; «Воспитательная деятельность преподавателя»; «Обучение математике студентов инженерно-технических, естественнонаучных и математических направлений подготовки» и др. Прохождение производственной практики является основанием для эффективного прохождения преддипломной практики и качественного выполнения выпускной квалификационной работы.

В результате прохождения производственной практики обучающийся должен приобрести профессиональные компетенции [7]:

– способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);

– способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2);

– способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3);

– готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);

– способность проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии (ПК-7);

– готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-8);

– способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9);

– готовность проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения (ПК-10).

Этапы производственной практики с указанием формы текущего контроля.

2 семестр. Тема практики «Проектная деятельность преподавателя математики».

1. Подготовительный этап – установочная конференция № 1 (знакомство с руководителем практики; содержанием и сроками проведения практики, видами отчетной документации, требованиями к ее оформлению).

2. Основной этап.

2.1. Планирование проектной деятельности преподавателя математики (на период практики) (задание 1).

2.2. Анализ и разработка методического обеспечения реализации математических дисциплин (модулей) (задание 2).

2.3. Анализ практической готовности будущего ма-

гистра к деятельности по проектированию процесса профессионально ориентированного обучения математике в образовательных организациях высшего образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» в контексте предстоящей профессиональной деятельности и соответствующих возрастным, гендерным и психофизическим особенностям обучающихся (задание 3).

3. Заключительный этап – отчетная конференция № 1 (задание 4).

4 семестр. Тема практики «Педагогическая деятельность преподавателя математики».

1. Подготовительный этап – установочная конференция № 2 (знакомство с руководителем практики; содержанием и сроками проведения практики, видами отчетной документации, требованиями к ее оформлению).

2. Основной этап.

2.1. Планирование педагогической деятельности преподавателя математики (на период практики) (задание 5).

2.2. Преподавание математических дисциплин (модулей) для студентов, изучающих высшую математику по различным образовательным программам: подготовка, проведение и анализ пробных занятий (задание 6).

2.3. Участие в организации и руководстве научно-исследовательской и/или проектной деятельностью студентов, изучающих математику по различным образовательным программам (задание 7).

2.4. Организационно-педагогическое сопровождение группы обучающихся: выполнение функций куратора группы (задание 8).

2.5. Участие в формировании образовательной среды, обеспечивающей качество профессионально ориентированного математического образования (задание 9).

2.6. Педагогический контроль и оценка учебной деятельности студентов, изучающих высшую математику по различным образовательным программам (задание 10).

2.7. Ведение документации, обеспечивающей реализацию математических дисциплин (модулей) (задание 11).

2.8. Анализ практической готовности будущего магистра к педагогической деятельности по организации и реализации процесса профессионально ориентированного обучения математике в образовательных организациях высшего образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» в контексте предстоящей профессиональной деятельности и соответствующих возрастным, гендерным и психофизическим особенностям обучающихся (задание 12).

3. Заключительный этап – отчетная конференция № 2 (задание 13).

Содержание производственной практики представляет собой систему профессионально ориентированных заданий, отражающих совокупность профессиональных задач, в целом определяющих компетентность выпускника педагогической программы в соответствии с требованиями ФГОС ВО [7]. Для студента выполнение задания будет представлять процесс практического решения одной или нескольких профессиональных задач, направленных на освоение и отработку соответствующих трудовых действий и умений из Профессионального стандарта [1].

Перечень заданий, выполняемых магистрантами во 2 семестре.

Задание 1. Индивидуальный план прохождения производственной практики во 2 семестре.

Содержание задания. Изучение содержания практики. Анализ требований и должностных обязанностей преподавателя математики. Знакомство с базой практики и проектной деятельностью преподавателя математики. Знакомство с деятельностью профессиональных сообществ (ассоциаций) преподавателей математики.

Составление индивидуального плана прохождения производственной практики. Согласование плана с руководителем практики.

Отчетная документация: индивидуальный план прохождения производственной практики во 2 семестре.

Задание 2. Анализ и разработка методического обеспечения реализации математической дисциплины (модуля).

Содержание задания. Изучение опыта проектирования образовательного пространства (в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья) и образовательной среды базы практики. Ознакомление с индивидуальными образовательными маршрутами студентов. Анализ основной образовательной программы высшего образования и учебного плана направления подготовки (специальности), освоение которого предполагает изучение одной или нескольких математических дисциплин (модулей). Изучение структуры и содержания действующих рабочей программы и фондов оценочных средств по дисциплине «Математика». Анализ и разработка научно-методического (методики, технологии, приемы профессионально ориентированного обучения математике) и/или учебно-методического (учебно-методические материалы, в том числе учебные тексты, контрольно-измерительные материалы для проведения отдельных видов учебных занятий) обеспечения реализации одного из разделов дисциплины. Составление планов лекционных, практических занятий, лабораторных работ, консультаций, самостоятельной работы, научно-исследовательской и/или проектной деятельности студентов [8-15].

Отчетная документация: перечень и краткая характеристика разработанных методических материалов.

Задание 3. Анализ практической готовности будущего магистра к деятельности по проектированию процесса профессионально ориентированного обучения математике в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» в контексте предстоящей профессиональной деятельности и соответствующих возрастным, гендерным и психофизическим особенностям обучающихся.

Содержание задания. Определение степени готовности будущего магистра педагогического образования к выполнению должностных обязанностей преподавателя математики (проектная деятельность) (таблица 1).

Таблица 1

Преподаватель математики должен	Самооценка (по 5-балл. шкале)	Оценка педагога-наставника (по 5-балл. шкале)
Знать: научно-методологические основы проектирования образовательного пространства, образовательной среды, образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, форм и методов контроля качества профессионально ориентированного математического образования, различных видов контрольно-измерительных материалов, содержания математических дисциплин, технологий и конкретных методик профессионально ориентированного обучения математике.		
Уметь: адаптировать (в зависимости от образовательного контекста) имеющиеся профессиональные знания и умения при проектировании образовательного пространства, образовательной среды, образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, форм и методов контроля качества профессионально ориентированного математического образования, различных видов контрольно-измерительных материалов, содержания математических дисциплин, технологий и конкретных методик профессионально ориентированного обучения математике.		
Владеть: практическими навыками проектирования образовательного пространства, образовательной среды, образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, форм и методов контроля качества профессионально ориентированного математического образования, различных видов контрольно-измерительных материалов, содержания математических дисциплин, технологий и конкретных методик профессионально ориентированного обучения математике в условиях реальной образовательной организации.		

На основании определения степени готовности будущего магистра педагогического образования к выполнению должностных обязанностей преподавателя математики (проектный вид деятельности) составляется отзыв о прохождении производственной практики студентом 1 курса. В отзыве:

– указываются: место и сроки прохождения практики (в соответствии с учебным планом и календарным учебным графиком); цель практики; выполняемые студентом обязанности; информация о согласовании индивидуальной АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

ного задания, содержания и планируемых результатов практики с руководителем практики от университета;

– дается краткая характеристика студента, перечисляются качества, проявленные им в ходе практики;

– описание и оценка результатов прохождения практики: перечисляются результаты прохождения практики студентом (полученные в ходе практики знания, владения и навыки); оценивается уровень сформированности компетенций в соответствии с программой практики и с достигнутыми результатами практики.

Отчетная документация: отзыв о прохождении производственной практики во 2 семестре.

Задание 4. Презентация результатов производственной практики во 2 семестре.

Содержание задания. Составление отчета (с мультимедийным сопровождением) о ходе и результатах практики.

Перечень заданий, выполняемых магистрантами в 4 семестре.

Задание 5. Индивидуальный план прохождения производственной практики в 4 семестре.

Содержание задания. Изучение содержания практики. Знакомство с базой практики и педагогической деятельностью преподавателя математики. Составление индивидуального плана прохождения производственной практики. Согласование плана с руководителем практики.

Отчетная документация: индивидуальный план прохождения производственной практики в 4 семестре.

Задание 6. Преподавание математических дисциплин (модулей) для студентов, изучающих высшую математику по различным образовательным программам: подготовка, проведение и анализ пробных занятий.

Содержание задания. Определение целей занятий. Поиск и использование информации, необходимой для подготовки к занятиям. Разработка планов-конспектов занятий с учетом принципа профессиональной направленности, социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе их особых образовательных потребностей. Организация и проведение не менее четырех пробных занятий (8 часов). Наблюдение, анализ и самоанализ занятий для установления соответствия содержания, использованных форм, методов, средств и технологий обучения и воспитания поставленным целям. Интерпретация и использование результатов наблюдений и анализа для коррекции собственной деятельности. Обсуждение отдельных занятий в диалоге с сокурсниками, руководителем практики, педагогом-наставником для выработки практики, педагогом-наставником для выработки предложений по их совершенствованию и коррекции. Планирование и организация самостоятельной работы обучающихся на период практики.

Отчетная документация: план-конспект и самоанализ одного из проведенных пробных занятий.

Задание 7. Участие в организации и руководстве научно-исследовательской и/или проектной деятельностью студентов, изучающих математику по различным образовательным программам.

Содержание задания. Изучение опыта организации научно-исследовательской и/или проектной деятельности студентов, изучающих математику по различным образовательным программам базы практики. Разработка тем исследовательских и/или проектных работ по математике. Оказание методической помощи обучающимся в выборе темы и проведении основных этапов проектных и/или исследовательских работ. Оценка качества выполнения и оформления проектных и/или исследовательских работ обучающихся. Участие в работе студенческого научного общества. Участие в подготовке и проведении студенческих научных конференций, курсов проектных и/или исследовательских работ.

Отчетная документация: перечень и краткая характеристика выполненных трудовых действий по организации и руководству научно-исследовательской и/или

проектной деятельностью студентов, изучающих математику.

Задание 8. Организационно-педагогическое сопровождение группы обучающихся: выполнение функций куратора группы.

Содержание задания. Изучение опыта базы практики по созданию педагогических условий для развития группы и социально-педагогической поддержке студентов в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии. Планирование и организация работы с группой обучающихся.

Отчетная документация: перечень и краткая характеристика выполненных трудовых действий по организационно-педагогическому сопровождению группы обучающихся (выполнение функций куратора группы).

Задание 9. Участие в формировании образовательной среды, обеспечивающей качество профессионально ориентированного математического образования.

Содержание задания. Изучение деятельности базы практики по формированию образовательной среды, обеспечивающей качество профессионально ориентированного математического образования. Помощь педагогу-наставнику в создании соответствующей образовательной среды.

Отчетная документация: краткая характеристика образовательной среды базы практики, обеспечивающей качество профессионально ориентированного математического образования и перечень выполненных трудовых действий.

Задание 10. Педагогический контроль и оценка учебной деятельности студентов, изучающих высшую математику по различным образовательным программам.

Содержание задания. Изучение опыта базы практики по проектированию и реализации действующей системы контроля и оценки процесса и результатов освоения обучающимися дисциплины «Математика», используемых форм и методов контроля качества образования, различных видов контрольно-измерительных материалов. Подбор из существующих и создание собственных оценочных средств. Анализ и коррекция собственной деятельности по результатам педагогического контроля и оценки процесса и результатов освоения дисциплины.

Отчетная документация: краткая характеристика действующей (в период практики) системы контроля и оценки процесса и результатов освоения обучающимися дисциплины «Математика», используемых форм и методов контроля качества образования, различных видов контрольно-измерительных материалов и перечень апробированных авторских оценочных средств.

Задание 11. Ведение документации, обеспечивающей реализацию математических дисциплин (модулей).

Содержание задания. Знакомство с перечнем и содержанием нормативно-правовых актов, локальными актами образовательной организации, регламентирующих виды документации и порядок ее оформления. Изучение требований к ведению документации. Знакомство с порядком доступа к документации педагогических работников, уполномоченных должностных лиц, обучающихся, их родителей (законных представителей), других категорий граждан. Изучение мер ответственности педагогических работников за нарушение требований к ведению указанной документации. Знакомство с порядком использования электронных баз данных, содержащих информацию об участниках образовательного процесса и порядке его реализации, правилами и регламентами заполнения баз данных. Заполнение и использование документации.

Отчетная документация: перечень выполненных трудовых действий по ведению документации, обеспечивающей реализацию математических дисциплин (модулей).

Задание 12. Анализ практической готовности будущего магистра к педагогической деятельности по организации и реализации процесса профессионально ори-

ентированного обучения математике в образовательных организациях высшего образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» в контексте предстоящей профессиональной деятельности и соответствующих возрастным, гендерным и психофизическим особенностям обучающихся.

Содержание задания. Определение степени готовности будущего магистра педагогического образования к выполнению должностных обязанностей преподавателя математики (педагогическая деятельность) (таблица 2).

Таблица 2

Преподаватель математики должен	Самооценка (по 5-6. шка.)	Оценка педагога-наставника (по 5-6. шка.)
Знать: особенности применения современных методик и технологий организации профессионально ориентированного обучения и воспитания (математике), диагностики и оценивания качества математического образования, различных подходов к организации и руководству научно-исследовательской работой студентов; особенности применения научно-теоретических подходов к анализу и использованию методик, технологий и приемов профессионально ориентированного обучения студентов, изучающих математику по различным образовательным программам.		
Уметь: адаптировать применяемые современные методики и технологии организации профессионально ориентированного обучения и воспитания (математике), диагностики и оценивания качества математического образования, адаптировать разработанный план мероприятий по руководству научно-исследовательской работой студентов, изучающих математику по различным образовательным программам в зависимости от реального образовательного контекста.		
Владеть практическими навыками организации профессионально ориентированного обучения и воспитания (математике), диагностики и оценивания качества математического образования с использованием современных методик и технологий, формирования образовательной среды, руководства научно-исследовательской работой студентов в условиях реальной образовательной организации, практических навыков реализации методик, технологий и приемов профессионально ориентированного обучения студентов, изучающих математику по различным образовательным программам, на основе анализа результатов процесса их использования в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность		

На основании определения степени готовности будущего магистра педагогического образования к выполнению должностных обязанностей преподавателя математики (педагогический вид деятельности) составляется отзыв о прохождении производственной практики студентом 2 курса.

Отчетная документация: отзыв о прохождении производственной практики в 4 семестре.

Задание 13. Презентация результатов производственной практики в 4 семестре.

Содержание задания. Составление отчета (с мультимедийным сопровождением) о ходе и результатах практики.

Форма промежуточной аттестации по итогам практики – зачет с оценкой.

Программа оценивания учебной деятельности студента во время производственной практики во 2 семестре.

Практические занятия. Посещение и активность работы в аудитории во время установочной и отчетной конференций – от 0 до 8 баллов (от 0 до 4 баллов за каждое мероприятие).

Самостоятельная работа (организуется согласно перечню заданий для самостоятельной работы) – контроль выполнения заданий. Проверяются: количество и правильность выполнения заданий № 1 – № 4 – от 0 до 40 баллов (задание № 1 – от 0 до 4 баллов; задание № 2 – от 0 до 28 баллов; задание № 3 – от 0 до 4 баллов; задание № 4 – от 0 до 4 баллов).

Другие виды учебной деятельности – от 0 до 20 баллов – оформление отчета о ходе и результатах практики. Оценивается грамотность оформления отчета.

Промежуточная аттестация – от 0 до 32 баллов – презентация отчета (на отчетной конференции).

При проведении промежуточной аттестации: «отлично» оценивается от 28 до 32 баллов; «хорошо» оценивается от 24 до 27 баллов; «удовлетворительно» оценивается от 20 до 23 баллов; «неудовлетворительно» оценивается от 0 до 19 баллов.

Программа оценивания учебной деятельности студента во время производственной практики в 4 семестре.

Практические занятия. Посещение и активность ра-



боты в аудитории во время установочной и итоговой конференций – от 0 до 8 баллов (от 0 до 4 баллов за каждое мероприятие).

Самостоятельная работа (организуется согласно перечню заданий для самостоятельной работы) – контроль выполнения заданий. Проверяются: количество и правильность выполнения заданий № 5 – № 13 – от 0 до 40 баллов (задание № 5 – от 0 до 4 баллов; задание № 6 – от 0 до 8 баллов; задание № 7 – от 0 до 4 баллов; задание № 8 – от 0 до 4 баллов; задание № 9 – от 0 до 4 баллов; задание № 10 – от 0 до 4 баллов; задание № 11 – от 0 до 4 баллов; задание № 12 – от 0 до 4 баллов; задание № 13 – от 0 до 4 баллов).

Другие виды учебной деятельности – от 0 до 20 баллов – оформление отчета о ходе и результатах практики. Оценивается грамотность оформления отчета.

Промежуточная аттестация – от 0 до 32 баллов – презентация отчета (на отчетной конференции).

При проведении промежуточной аттестации:

ответ на «отлично» оценивается от 28 до 32 баллов;

ответ на «хорошо» оценивается от 24 до 27 баллов;

ответ на «удовлетворительно» оценивается от 20 до 23 баллов;

ответ на «неудовлетворительно» оценивается от 0 до 19 баллов.

Таким образом, максимально возможная сумма баллов за все виды учебной деятельности студента за 2 (4) семестр по производственной практике составляет 100 баллов. Пересчет полученной студентом суммы баллов по производственной практике за 2 (4) семестр в оценку (дифференцированный зачет):

91-100 баллов – «отлично» / зачтено;

81-90 баллов – «хорошо» / зачтено;

71-80 баллов – «удовлетворительно» / зачтено;

0-70 баллов – «неудовлетворительно» / не зачтено.

Учебно-методическое и информационное обеспечение производственной практики представлено:

а) основной литературой:

1. Кондаурова И.К. Производственная практика [Электронный ресурс]. Ч. 1 / И.К. Кондаурова. Саратов : [б. и.], 2016. 16 с. Б. ц. [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1777.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1777.pdf). (дата размещения: 23.12.2016).

2. Кондаурова И.К. Производственная практика [Электронный ресурс]. Ч. 2 / И.К. Кондаурова. Саратов : [б. и.], 2016. 18 с. Б. ц. [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1778.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1778.pdf). (дата размещения: 23.12.2016).

б) дополнительной литературой:

1. Гараева Е.А., Фесенко М.В. Педагогическая и учебно-исследовательская практика. Оренбург, 2013. 126 с.

в) программным обеспечением и Интернет-ресурсами:

1. <http://www.edu.ru/> – федеральный образовательный портал «Российское образование».

2. <http://www.StudyGuide.ru> – все об образовании в России: дошкольное, общее, высшее, второе, профессиональное образование.

3. <http://window.edu.ru>. – единое окно доступа к образовательным ресурсам: интегральному каталогу образовательных Интернет-ресурсов, электронной учебно-методической библиотеке для общего и профессионального образования и к ресурсам системы федеральных образовательных порталов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // <http://base.garant.ru/71202838/>

2. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессионально ориентированной практики будущих педагогов-математиков, обучающихся по программам бакалавриата с присвоением квалификации «Прикладной АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

бакалавр» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 2. С. 87-91.

3. Белкина Ю.А. Педагогическая практика студентов в условиях модернизации образования (интегративные тенденции) // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 19-21.

4. Платонова Р.И., Неверкович С.Д. Ретроспектива и современные тренды педагогической практики в условиях высшего образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 136-140.

5. Акмаева Е.А. Педагогическая практика: организация и содержание (из опыта работы кафедры педагогики ПГСГА) // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2 (3). С. 67-70.

6. Вдовиченко А.А. Роль предметной практики в подготовке будущих бакалавров педагогического образования по профилю «математическое образование» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 124-126.

7. Приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» // <http://fgosvo.ru/440401>.

8. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.

9. Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1 (16). С. 269-273.

10. Ярыгина Н.А. Повышение качества образования в магистратуре посредством формирования исследовательской компетенции магистрантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 235-239.

11. Андреева Т.В. Экспертное оценивание качества научно-исследовательских работ и инновационных проектов студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 76-82.

12. Кондаурова И.К. Подготовка педагога-математика к профессиональной деятельности по трудовой функции «преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программе» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 247-250.

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

14. 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.

15. Казанцев И.В., Молчатский С.Л. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор личностного самоопределения // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 76-81.

УДК 376.3

## СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

© 2017

**Королева Юлия Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии  
*Оренбургский государственный педагогический университет*  
(460000, Россия, Оренбург, пр. Коммунаров 57, e-mail: koroleva-y@yandex.ru)

**Аннотация.** Социальное развитие детей и подростков, осуществляемое под влиянием комбинации внутренних и внешних факторов, осуществляется в современных условиях динамичностью и изменчивостью социальной реальности. Все это приводит к необходимости актуализации исследований, выявляющих закономерности социального развития и сущностные характеристики уровней этого развития. Социальное развитие детей и подростков с отклонениями в развитии осуществляется в еще более уникальной ситуации под влиянием специфических факторов дизонтогенеза. Важным индикатором социального развития является социально-психологическая компетентность личности, развитию которой способствуют включенность человека в интерактивные системы, постоянное обогащение опыта взаимодействия и его осознание («осознанная практика»). В условиях дизонтогенеза происходит наложение факторов, затрудняющих социальное развитие человека и приводящих к деформациям социально-психологической компетентности. Причины этих деформаций прежде всего в несовершенстве социальных условий, в которых воспитывается и социализируется ребенок с отклонениями в развитии. Однако вектральность развития социально-психологической компетентности в условиях дизонтогенеза весьма вариативна и зависит как от возрастного развития, в процессе которого можно выделить начальный, неустойчивый и устойчивый уровни, так и от наложения совокупности социогенетических факторов, моделирующих искаженный, дефицитный или прогрессивный уровни развития.

**Ключевые слова:** социальное развитие, «социальный вывих», социально-психологическая компетентность, социализация, деформация, дизонтогенез, семейная интерактивная система.

## SOCIAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF DYSONTOGENESIS

© 2017

**Koroleva Yulia Alexandrovna**, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor  
*Orenburg State Pedagogical University*  
(460000 Russia, Orenburg, Communards passage 57, koroleva-y@yandex.ru)

**Abstract.** In combination with internal and external factors social development of children and adolescents is affected by changeable and dynamic social reality. These factors demand further studies to identify patterns of social development and essential features characterizing the levels of social development. Social development of children and adolescents with developmental disabilities occurs in a more unique situation under the influence of specific factors of dysontogenesis. An important indicator of social development is social and psychological competence of personality developed due to the inclusion of a person in an interactive system, whose experience of interaction is continuously broadened and put into practice (which is called “deliberate practice”). The accumulation of factors in the context of dysontogenesis impedes social development and leads to the deformation of social and psychological competence. These defects are mainly caused by the imperfection of social conditions in which a child with developmental disabilities is raised and socialized. The development of social and psychological competence in the context of dysontogenesis depends both on the age (with primary, non-sustainable or sustainable levels) and a set of social and genetic factors (with distorted, deficit or progressive levels of development).

**Keywords:** social development, «social dislocation», social and psychological competence, socialization, strain, dysontogenesis, family interactive system.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Вопросы социального развития личности в современном российском обществе обладают особой актуальностью, что связано с целым рядом детерминант. Во-первых, изменения в экономической, социальной, культурной сферах приводят к инверсии взгляда на социальное развитие подрастающего поколения и к осознанию необходимости выработки новой стратегии целенаправленного воздействия на него. Как отмечает Л.В. Мардахаев, «меняются условия, направленность и интенсивность социального развития» [1, с. 10]. Во-вторых, динамичность происходящих в обществе процессов провоцирует как позитивные, так и негативные изменения личности: ее социальной активности/пассивности, социального взросления/инфантильности, характера общения и деятельности и т.д., что требует изучения процессуальности, форм и механизмов этих изменений. В-третьих, социальное развитие как феномен актуальный и в современной философии, и в социологии, и в педагогике, и в психологии требует междисциплинарного подхода, обобщенного анализа и обсуждения.

Проблема социального развития детей и подростков с отклонениями в развитии имеет еще более острый характер ввиду типологической и индивидуализированной специфики социальных потребностей, а также внутренних и внешних ограничений, в условиях которых происходит их социализация и воспитание.

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

*шенных раньше частей общей проблемы.* Социальное развитие, по мнению Л.В. Мардахаева, — это «количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания» [1, с. 42]. Ведущие характеристики социального развития, как и развития в общем — это *непрерывность*, заключающаяся в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека и *неравномерность*, выражающаяся в том, что оно (социальное развитие) имеет сложную организацию во времени, его содержание изменяется на протяжении детства и юношества и происходит это под влиянием многочисленных факторов. Именно неравномерность не позволяет социальное развитие представлять в виде шкалы, имеющей линейный, пропорциональный характер.

Еще А.Н. Леонтьев утверждал, что никакое развитие не выводится напрямую из предпосылок к развитию, что приводит к необходимости исследовать его как процесс «самодвижения», в котором «его предпосылки выступают как в нем же трансформирующиеся его собственные моменты» [2, с. 172-173]. Таким образом, возникающие возрастные новообразования сами начинают выступать в качестве внутренних факторов развития. Развитие психики характеризуется как поэтапно созревания психических функций, качественным их преобразованием и совершенствованием на каждом последующем возрастном этапе, так и активностью, осознанностью и целеустремленностью деятельности самого человека. В процессе индивидуального развития путем присво-

ения социального опыта психические функции приобретают все большую произвольность, функционируют в высших своих формах. Так, процесс развития протекает в единстве и взаимодействии системы внутренних и внешних факторов.

Личностным индикатором социального развития является социально-психологическая компетентность (далее СПК) человека, которая воплощает в себе «достижения личности в развитии отношений с другими людьми, позволяет обеспечивать возможность оценки ситуации и овладения социальной реальностью» [3, с. 71].

Несмотря на определенную изученность феномена социально-психологической компетентности в общем [4, 5, 6] и при отклонениях в развитии [7, 8, 9, 10], остаются не раскрытыми вопросы ее детерминации и векторности развития в условиях дизонтогенеза.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основной целью нашего исследования стало определение и описание уровней социально-психологической компетентности личности с учетом возрастной и дизонтогенетической обусловленности, а также выделение детерминант деформаций социального развития личности в условиях дизонтогенеза.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.* В.И. Слободников и Е.И. Исаев категорию «развитие» рассматривают в качестве консолидирующего, включающего в себя три достаточно самостоятельных процесса: *становление, формирование и преобразование* [11, 12]. Опираясь на эти составляющие развития, мы определили основные уровни, соответствующие различной степени развитости социально-психологической компетентности, развивающиеся во времени и поддающиеся измерению.

*Начальный уровень (становление)* – уровень созревания и роста, предполагающий наличие и проявление предпосылок к развитию СПК: сензитивность, открытость к восприятию и пониманию личностных особенностей другого, достаточно высокая самооценка, удовлетворенность собой и др. Данный уровень развития СПК характеризуется недостаточной сформированностью необходимых образований компетентности во взаимодействии, наличием недоразвитых и разрозненных аспектов, слабостью внутренних (психологических) ресурсов. В онтогенезе данный уровень приходится на до-подростковый возрастной этап.

*Неустойчивый уровень (формирование)* предполагает оформление и совершенствование структур компетентности во взаимодействии, их интеграцию. Данный уровень определяется ситуацией, когда отдельные показатели СПК сформированы на достаточном уровне и могут создать основу для достижения успеха в социально-значимой деятельности или взаимодействии, а другие пока находятся на низком уровне развития и затрудняют социальную адаптацию. В онтогенезе данный уровень приходится на подростковый возрастной этап.

*Устойчивый уровень (преобразование)* предполагает достижение относительной устойчивости и развитости всех компонентов СПК, а также детерминирующих ее внутриличностных аспектов и новообразований возраста, обеспечивающих успех в социальной деятельности: рефлексии и самосознания, самодетерминации и самоорганизации, возможность индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Переход к устойчивому уровню свидетельствует о достижении определенной социальной зрелости. В онтогенезе данный уровень приходится на юношеский и более поздние возрастные этапы.

Социальное развитие и социально-личностное взросление личности часто сопровождается трудностями, вызванными современными условиями социальной реальности. Общество требует от современного человека социальной зрелости, самостоятельности, активности, способности принимать ответственность,

продуцировать достигать цели, однако подрастающее поколение не всегда стремится к этому, предпочитая безответственность ответственности, пассивность социальной активности, что может быть обозначено как социальный или социально-личностный инфантилизм. Его формирование происходит вследствие нарушения механизмов социализации и выражается в неприятии детьми и подростками новых обязанностей и обязательств, связанных с процессом взросления. В исследованиях Н.А. Жестковой, Т.В. Коротковских, отмечается, что данный феномен стал характерной чертой социально-психологического портрета подрастающего поколения [13, 14].

При отклонениях в развитии подверженность личности социальной инфантилизации возрастает, что сопряжено и со спецификой эмоционально-волевой, мотивационной и других сфер личности, и с социальными условиями, формирующими социально-личностный инфантилизм и приводящими к недоразвитию и деформациям социально-психологической компетентности.

Детское развитие, как известно, протекает исключительно в процессе воспитания, во взаимодействии индивида с партнером, в связи с чем оно должно изучаться с учетом поведения последнего. Включенность человека в интерактивные системы, накопление и осознание опыта взаимодействия при развивающихся идентификации и рефлексии, способствуют развитию СПК в онтогенезе.

Возникающий в условиях дизонтогенеза «социальный вывих» (по Л.С. Выготскому) требует еще большего участия в воспитании со стороны взрослых и большего внимания к интерактивным системам ребенка, так как исправление «вывиха» возможно лишь в процессе специального воспитания, подчиненного социальному. «Специальное воспитание должно быть подчинено социальному, должно быть увязано с ним и даже больше — органически слиться с ним, войти в него как его составная часть» [15, с. 71]. Дополнительным для развития ребенка негативным фактором становится неготовность родителей решать в процессе воспитания поставленные задачи на пути удовлетворения его социальных потребностей. По мнению И.Ю. Левченко и В.В. Ткачевой, рождение ребенка с отклонениями в развитии меняет отношения внутри семьи, а также искажает контакты с окружающим социумом [16].

Замкнутый круг общения, ситуации эмоционального неприятия, отвержения ребенка, характеризующиеся эмоциональной холодностью родителей замедляют и искажают социальное развитие ребенка.

Деформации интерактивной семейной системы снижают возможности в реализации как традиционных, так и специальных функций при воспитании ребенка с отклонениями в развитии. Родители часто не в состоянии самостоятельно справиться с проблемами, организовать необходимые условия для гармоничного развития ребенка, его социализации и компенсации нарушенных/ утраченных функций. В семьях, не уделяющих детям достаточного внимания, по мнению В.В. Лебединского, психическое развитие ребенка с церебральной недостаточностью еще более замедляется за счет наложения микросоциальной и педагогической запущенности, аномалии развития становится значительно более стойкой и выраженной [17]. Бессилие или бездействие родителей также искажает и обедняет условия развития ребенка с отклонениями в развитии за счет дефицита упорядоченной взрослыми информации, и за счет эмоциональной депривации, приводящей к сниженному фону настроения, к подавлению познавательной активности, к недоразвитию навыков коммуникации. У таких детей длительно не формируется чувство ответственности за свои действия, они часто не могут организовать себя, руководствуясь в своем поведении элементарными потребностями. Они стремятся к получению удовольствий и стремятся избегать ситуаций, требующих значительных усилий. Все это порождает обилие трудностей, связан-

ных с развитием навыков социального взаимодействия. Так, «семейная интерактивная система в значительной степени определяет и развитие, и деформации СПК» [18, с. 122].

При отсутствии необходимых условий для развития личности или же под влиянием патологических факторов длительно и интенсивно воздействующих, к которым относятся в том числе и нарушение онтогенетического процесса, и деструкции интерактивной семейной системы могут возникать деформации социально-психологической компетентности различного уровня.

В психологической науке понятие «деформация» чаще всего рассматривается в связи с проблемами профессиональной деятельности, описания личностно-типологических особенностей, однако, ввиду социальной обусловленности перечисленных проблем, так или иначе, объяснение причин подобных деформаций, затрагивают сферу общения. Так, Б.Г. Ананьев связывает деформации личности с прекращением профессиональной трудовой деятельности, т.е. деформация возникает вследствие коренного изменения образа жизни и деятельности, статуса и ролей человека в обществе [19].

Под *деформациями социально-психологической компетентности* мы понимаем такого рода изменения (нарушения, затруднения, искажения), которые не просто снижают эффективность межличностного взаимодействия и его продуктивность, а ведут к затруднениям осуществления данного процесса и, в крайних ситуациях, к разрушениям.

Кроме вертикально организованных и представленных во времени начального, неустойчивого и устойчивого уровней СПК можно выделить горизонтальную шкалу с характеристиками, детерминированными патогенными факторами социогенетической природы.

*Искаженная СПК* характеризуется структурной и психологической алогичностью, фактическим выпадением отдельных ее элементов, функциональной несостоятельностью. Источниками, усиливающими патогенность СПК в условиях дизонтогенеза, являются дефекты интерактивных систем, и прежде всего семейной, а следствия обнаруживают зависимость не только от интерпсихических образований, но и от интрапсихических.

*Дефицитарная СПК* характеризуется неустойчивостью ее элементов, искажением механизмов установления социальных отношений, изменением выраженности компонентов. Этот уровень может быть обусловлен и внутренним ослаблением предпосылок и ресурсов СПК и, как мы отмечали выше, деструкциями интерактивной семейной системы, педагогической несостоятельностью родителей, своеобразием их отношения и принятия ребенка с отклонениями в развитии.

*Прогрессивная СПК* характеризуется постепенным наращиванием, усложнением и совершенствованием способности к взаимодействию, основанной на расширении форм социальных интеракций и совершенствовании психологической базы. Этот уровень достигается в условиях своевременного оптимального стимулирования развития ребенка с учетом его социальных потребностей и возможностей прежде всего в семейной интерактивной системе. В связи с этим можно говорить о компенсированной компетенции во взаимодействии.

Вектральность развития СПК в условиях дизонтогенеза представлена на рис. 1.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, важнейшим детерминантом в усвоении и дальнейшем использовании того или иного социально-направленного навыка является характер интерактивной семейной системы, которая отличается от других (образовательной, культурной, социальной) по длительности, силе влияния и срокам начала воздействия на развивающуюся личность. Дефицит или искаженность интерактивной семейной системы блокируют удовлетворение потребностей личности, являющихся существенным фактором

ее развития, источником социогенеза [20]. В целом, деформации социального развития лиц с отклонениями в развитии обусловлены и снижением социальной позиции, и ослаблением социальных взаимосвязей, и несоответствием условий, в которых и происходит социальное становление, формирование и преобразование личности.



Рисунок 1 - Вектральность развития СПК в условиях дизонтогенеза

Данное исследование не исчерпывает содержания изучаемой проблемы. Её дальнейшее развитие требует эмпирической верификации полученных результатов, выявления взаимосвязи характера социально-психологической компетентности с внутренними (психологическими) ресурсами, а также определение путей и механизмов психолого-педагогического сопровождения социального развития лиц исследуемой группы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2005. 269 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
3. Королева Ю.А. Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии // Вестник КГУ. 2016. №1. С. 70-73.
4. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. 2001. №4.
5. Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: Автореф. дисс. ...канд. псих. наук. СПб., 1995. 16 с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
7. Зальцман Л.М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения // Дефектология. 2002. №4. С. 62-71.
8. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в разных образовательных средах // Дефектология. №2. 2011. С.19-27.
9. Корнилова И.Г. Личностное своеобразие и его роль в процессе социализации подростков с патологией зрения // Дефектология. 2001. № 2. С. 3-12.
10. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: Per Se, 2002. 192 с.
11. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
12. Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 4-34.
13. Жесткова Н.А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 2 (14).
14. Коротовских Т.В. К проблеме становления социально-психологической зрелости в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. Т. 6. № 1(18)

гогического института. Шадринск: ШГПИ. 2013. № 2. С.176-179.

15. Выготский Л.С. Основы дефектологии / под. ред. Власовой Т.А. М.: Педагогика. 1983. 369 с.

16. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 240 с.

17. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 168 с.

18. Королева Ю.А. Генезис социально-психологической компетентности личности: социогенетический подход // Концепт. 2015. № 06 (июнь). URL: <http://e-koncept.ru/2015/15178.htm>

19. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 1 Хрестоматия. Самара: Бахрах, 2006. 544 с.

20. Королева Ю.А. Социально-психологическая компетентность в условиях деформации интерактивной семейной системы детей и подростков с отклонениями в развитии // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. №10. С. 120-127.

УДК 811.1:378.881

## АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© 2017

**Косс Евгения Валериевна**, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: e.v.koss@mail.ru)*

**Аннотация.** Неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности выпускника любого вуза, в том числе неязыкового, является коммуникативная компетенция и ее частный случай – иноязычная коммуникативная компетенция. В Тольяттинском государственном университете ее формирование происходит в рамках изучения таких дисциплин, как «Английский язык», «Перевод специализированного текста» и «Деловой английский язык». Существует уже некоторое количество научных работ, посвященных проблеме отбора актуального содержания при обучении языку в сфере профессиональной коммуникации, но, в своем большинстве, они посвящены работе со специализированными текстами, обучению переводу, знакомству с лексикой по специальности, но не содержанию обучения делового иностранного языка (далее ДАЯ). В данной статье мы изучили и обобщили научные работы, посвященные данному вопросу, отобрали для анализа содержания популярные учебные пособия, предлагаемые такими известными издательствами, как Cambridge, Macmillan, Oxford. Для аналитической обработки были выбраны следующие учебники для уровня Pre-Intermediate: *Intelligent Business*, *Business Result*, *In Company*, *New Market Leader* и *Business Start-up*. Далее мы сопоставили предлагаемые к изучению темы и формируемые умения и навыки в области ДАЯ, и, на основе общности и частотности совпадения, а также с учетом мнения работодателей, студентов и преподавателей вуза в вопросе «Какими навыками в области делового общения должен обладать выпускник?», разработали примерное содержательное наполнение учебного курса ДАЯ в неязыковом вузе в условиях ограниченного учебного времени для студентов, уже имеющих уровень владения английским языком *Elementary*, *Elementary+* и продолжающих совершенствовать свою иноязычную коммуникативную компетенцию. Мы полагаем, что полученные таким образом результаты помогут формированию компетентного в сфере делового общения в частности, и профессионально компетентного вообще выпускника вуза. Также результаты могут быть использованы для создания актуальных практико-ориентированных учебно-методических и дополнительных учебных материалов, используемых при изучении дисциплины «Деловой английский язык» на уровне Pre-Intermediate.

**Ключевые слова:** компетентностная модель; иноязычная коммуникативная компетенция; уровень Pre-Intermediate; деловой английский язык; модульное обучение; языковые умения и навыки, содержание обучения деловому английскому языку.

## UPDATING OF BUSINESS ENGLISH COURSE CONTENT AS AN INSTRUMENT FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

© 2017

**Koss Yevgeniya Valeriyevna**, senior lecturer of Chair “Theory and practice of translation”

*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: e.v.koss@mail.ru)*

**Abstract.** A communicative competence is a crucial part of professional competence of any university student as well as a non-linguistic university student. A foreign language communicative competence is an aspect of communicative competence, and such courses as «General English», «Translation of Specialized Texts» and «Business English» help form it. There are a number of academic papers, investigating the problem of course content updating for English in professional communication sphere. They generally study the problems of specialized texts work, teaching translation, gaining subject-oriented lexis, but not the content of Business English course (BE). This paper investigates and generalizes research papers devoted to these issues, chooses the most popular Business English coursebooks by world-famous publishers, such as Cambridge, Macmillan, Oxford. *Intelligent Business*, *Business Result*, *In Company*, *New Market Leader* and *Business Start-up*, Pre-intermediate level, have been chosen for the analysis. Then we compare the proposed topics for studying and language skills for formation, and, considering their frequency of occurrence, employers demand, and university teachers and students opinion when answering the question «What Business English skills are absolutely necessary for a university graduate?», we have worked out an approximate Business English course content for *Elementary/ Elementary+* students of a non-linguistic university and improving their foreign language communicative competence, taking into account short study time. We consider these results to help form a competent in business communication in particular and a professionally competent in general, graduate. The results may also be of use for creating practice-oriented academic and additional materials for Business English classes usage, Pre-Intermediate level.

**Keywords:** competence-based model, foreign language communicative competence, Pre-Intermediate level, Business English, modular training, language skills, Business English course content.

В настоящее время повсеместно реализуется компетентный подход в профессиональном образовании, создаются различные модели профессиональной компетентности выпускников вузов [1, с. 156; 2, с. 87] можно согласиться с мнением М.В. Дембровской, которая, после проведенного анализа научных работ, пришла к выводу, что «во всех подходах к одной из ключевых компетенций исследователи относят коммуникативную компетенцию» [3, с. 134].

В соответствии со ФГОСами различных лингвистических направлений подготовки, выпускник должен обладать «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [4]. То есть, в составе

собственно коммуникативной компетенции можно выделить иноязычную коммуникативную компетенцию, формированию которой посвящено большое количество работ [5, 6, 7].

Данная компетенция в Тольяттинском государственном университете формируется с помощью дисциплин «Английский язык», «Перевод специализированного текста» и «Деловой английский язык».

Такая формулировка компетенции не ограничивает выбор тем для изучения и умений и навыков для формирования, поэтому вузу необходимо самостоятельно определить, чему именно учить студентов, на основе каких критериев осуществлять отбор учебных тем. В данной работе мы рассматриваем актуализацию

содержания программы дисциплины в рамках изучения ДАЯ.

Проблемам преподавания ДАЯ посвящен ряд работ: Г.В. Глухов предлагает формировать толерантность профессионального иноязычного общения при помощи кросс-культурных деловых игр [8], Матейя Достал проводит работу по совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в ситуации деловых встреч при помощи деловых игр [9], К.А. Касаткина работает над формированием межкультурной компетенции (которая включает в себя иноязычную коммуникативную компетенцию) в группах студентов нелингвистических специальностей [10].

Учебный процесс необходимо обеспечивать современными аутентичными материалами. В настоящий момент доступно достаточно большое количество учебных пособий по ДАЯ, их можно выбирать, учитывая уровень владения языком. Для нашей работы мы выбрали популярные учебники Intelligent Business [11], Business Result [12], In company [13], New Market Leader [14], Business Start-up [15] уровня Pre-Intermediate, которые рассчитаны на количество аудиторных часов от 100 и выше, причем, этот минимум может быть увеличен за счет использования дополнительных ресурсов из рабочей тетради, материалами с диска, которые, как правило, дополняют учебник. В условиях, когда время на изучение ограничено небольшим количеством часов (в Тольяттинском государственном университете – примерно 60 часов аудиторных занятий), крайне необходимо отобрать только самый актуальный материал, который воплощается в выборе тем для изучения и умений и навыков для формирования.

Вопрос методов оптимизации преподавания иностранного языка в вузе изучался ранее разными исследователями [16-23], например, Горкальцева Е.Н. предлагает учить использованию ДАЯ в следующих ситуациях в процессе делового общения: «знакомства, светской беседы, беседы о настоящем, прошлом и будущем компании, о спектре должностных обязанностей сотрудников, ситуации телефонных переговоров, решения различных организационных вопросов, регистрации на семинарах и конференциях, заселения и выезда из гостиницы, представления информации в форме презентаций, описания фактической информации в графиках и таблицах, описания технических проблем, ведения переговоров об условиях сотрудничества, написания деловых писем, в том числе электронных, составления отчетов на основе анализа представленной информации, составления резюме и писем о приеме на работу, участия в собеседовании о приеме на работу [17, с. 147-148]. А мы предлагаем рассмотреть более подробно содержание обучения ДАЯ в условиях дефицита времени и отобрать, на основе проведенного исследования, самые актуальные для выпускника вуза темы, языковые умения и навыки.

Следуя принципу модульного построения программы, который был предложен Вопишиной С.М. в числе других принципов «построения процесса обучения иностранному языку в контексте компетентностно-ориентированного образования на основе опыта реализации новой модели в Тольяттинском государственном университете» [16], мы предлагаем организовать изучение выбранных тем внутри восьми модулей. Таким образом, на изучение каждого модуля будет отведено примерно 8 часов, включая 2 часа на промежуточный контроль по теме.

Мы проанализировали содержание наиболее популярных учебников делового английского языка, предлагаемых для уровня Pre-Intermediate, выпущенных издательствами Кембриджского университета, Longman, Macmillan, на предмет наиболее часто встречающихся тем (таблица 1), умений и навыков (таблица 2). Авторы заявляют, что содержание является универсальным и актуальным для всех бизнесменов,

работающих с иноязычными деловыми партнерами, независимо от сферы бизнеса. Это соответствует целям обучения деловому языку в вузе: ДАЯ должен стать универсальной базой для развития полученных языковых навыков независимо от области, в которой будет работать выпускник. Данные учебники построены с учетом коммуникативного подхода, когда включенная в содержание грамматика и лексика помогают выстроить коммуникативно целесообразное высказывание для достижения цели делового общения.

В первой колонке таблицы представлены темы из вышеназванных учебников, в некоторых случаях мы объединили названия тем, например, Stress/ Health, далее отследили наличие/отсутствие каждой (или подобной) темы в этих учебниках. Анализ показал, что некоторые темы предлагаются к изучению в каждом из пяти изданий, то есть, авторы едины во мнении, что эти темы абсолютно необходимы для ознакомления. Другие темы встречаются реже, не все авторы считают их обязательными. Результаты проведенного исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1 - Частотность предлагаемых для изучения тем в курсе «Деловой английский язык» в различных учебниках

Учебник	Intelligent Business	Business Result	In Company	New Market Leader	Business Start-up
Тема					
Companies	+	+	+	+	+
New Products	+	+	+	+	+
Future trends	+	+	+	+	+
Managing Time	+	+	+	+	+
Troubleshooting	+	+	+	+	+
Contacts/ Telephoning	+	+	+	+	+
Internet	+	-	+	+	+
Visitors	-	+	+	-	-
Employment	-	+	+	-	-
Customer service	-	+	+	-	-
Travel	-	+	+	-	-
Selling/ Retailing	+	+	-	+	-
Performance/ Success	+	+	-	-	+
Career	-	+	+	+	-
Finance	+	-	+	+	-
Staff appraisal	+	-	+	+	-
Woman at work	-	-	+	+	+
Making arrangements	+	+	-	-	+
Stress/ Health	-	-	+	+	+
Entertaining	-	-	-	-	+
Orders	-	+	+	-	-
E-Commerce	-	+	+	+	-
Etiquette	+	-	+	-	-
Marketing	+	-	-	+	-
Location	-	-	-	+	+
Offers	-	+	+	-	+
Company history	-	-	+	-	-
Office Gossip	-	-	+	-	-
E-Work	-	-	+	-	-
Environmental protection	-	+	-	-	-
Media	-	-	-	-	+

Из таблицы 1 следует, что самыми необходимыми для изучения на уровне Pre-Intermediate авторы считают следующие шесть: Companies, New Products, Future trends, Managing Time, Troubleshooting и Contacts/Telephoning. Как мы уже упоминали, нам необходимо выбрать еще две из нижеследующих в таблице тем. В этом нам может помочь еще один проведенный анализ: изучение списка предлагаемых к освоению в вышеназванных учебниках ДАЯ навыков и умений (skills). Для анализа мы выбирали вынесенные в содержание учебника навыки и умения, так как они считаются автором самыми важными. Кроме того, в таблицу 2 «Частотность предлагаемых для освоения навыков и умений в курсе «Деловой английский язык» мы включили некоторые результаты опроса мнения студентов, российских методистов, занимающихся созданием учебных планов, из Москвы и Санкт-Петербурга, а также работодателей, как заинтересованных в получении высококвалифицированного работника лиц. М.М. Степанова проводила опрос с целью определить важность изучения таких аспектов делового английского языка, как:

- лексика англоязычного делового общения;
- устойчивые выражения делового этикета;
- формат написания основных типов деловых писем;
- правила оформления англоязычной деловой

документации;

- д) написание резюме;
- е) подготовка к прохождению собеседования при поиске работы;
- ж) подготовка презентаций и выступлений;
- з) написание научных статей;
- и) особенности телефонного общения;
- к) особенности электронной переписки на иностранном языке» [24, с. 60].

Респондентам предлагалось оценить важность этих аспектов по пятибалльной шкале, затем были проанализированы средние показатели. Формулировка вопросов позволяет трактовать их и с точки зрения тем и с точки зрения умений и навыков. Некоторые аспекты мы исключили из нашего рассмотрения, например, «(з) написание научных статей», так как работа над ним проводится в процессе изучения дисциплины «Перевод специализированного текста».

Мы интерпретировали некоторые аспекты делового английского языка из проведенного опроса в терминах умений и навыков, предлагаемых к рассмотрению в современных учебниках ДАЯ, это позволило сделать сортировку и представить только самые важные пункты.

Некоторые вопросы для студентов, методистов и работодателей сформулированы достаточно широко, поэтому их нельзя конкретизировать в терминах умений и навыков в одной области, например, «лексика англоязычного делового общения» (очевидно, подразумевается владение этой лексикой) может охватывать широкий круг тем, также как и «устойчивые выражения делового этикета», ограничить круг тем помогут результаты, представленные в Таблице 1.

Таблица 2. - Частотность предлагаемых для освоения навыков и умений в курсе «Деловой английский язык»

Умения и навыки \ Источники	Intelligent Business	Business Result	In Company	New Market Leader	Business Startup	Студенты	Методисты	Работодатели
<b>Socializing</b>								
Introducing yourself and others	+	+	+	+	+		+	
Making small talk and developing a conversation		+	+	+	+			
Invitations and offers		+						
<b>Telephoning</b>								
Making and receiving telephone calls		+	+	+	+	+		+
Dealing with numbers	+	+	+	+	+			
<b>Presenting</b>								
Visual information	+	+		+	+			+
Giving a formal presentation	+	+	+	+	+	+	+	+
Describing trends	+	+					+	+
Giving a personal presentation	+	+	+		+	+		
<b>Meetings</b>								
Giving a report		+	+	+	+			+
Discussing progress		+		+	+			
Asking for and giving opinions		+	+	+	+			
Making and responding to suggestions	+	+		+				
Controlling the discussion		+	+		+			
Predicting	+	+			+			
<b>Negotiating</b>								
Negotiating conditions	+	+		+				
Showing understanding and suggesting solutions	+	+	+	+	+			
Dealing with conflict	+			+	+			
<b>Writing</b>								
Writing a report	+		+	+				+
Writing a memo	+							+
Writing an e-mail	+			+				+
Writing a personal e-mail	+			+				+
Writing a summary of a meeting	+							+
Writing a CV		+	+			+	+	+

В таблице 2 использованы следующие символы: «+» - признак присутствует/признак важен; «+-» - признак присутствует, но не так важен.

Можно заметить, что далеко не все авторы учебников уделяют должное внимание формированию письменных навыков в сфере делового общения, а между тем, работодатели назвали их среди важнейших навыков для работника. Среди российских методических трудов можно найти некоторые работы, посвященные этому аспекту [25, 26].

Как мы видим, все навыки, представленные в таблице 2, можно разделить на 6 групп: Socialising, Telephoning, Presenting, Meetings, Negotiating, Writing. Авторы

зарубежных учебников считают примерно одинаково востребованными навыки в группах Socialising, Telephoning, Presenting, Meetings и Negotiating, и не всегда должное внимание уделяют формированию навыков в группе Writing. Можно заметить противоречие в ожиданиях работодателей и мнением студентов в области делового письма, а вот мнение методистов и работодателей часто совпадает.

Так как компетентный подход в вузе предполагает выпуск высококвалифицированного работника, оценивать знания и умения которого должен работодатель, его мнение необходимо учитывать при планировании программы ДАЯ.

Таким образом, исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что самыми актуальными для отечественных методистов, студентов, работодателей и зарубежных авторов учебников являются следующие языковые умения и навыки: introducing yourself and others, making small talk and developing a conversation, making and receiving telephone calls, dealing with numbers, giving a formal presentation, giving a personal presentation, giving a report, showing understanding and suggesting solutions, writing a report, writing a CV.

Синтезируя полученные результаты, мы можем предложить формировать самые востребованные языковые умения и навыки в пределах самых актуальных тем с целью формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в сфере делового общения.

Данное исследование позволило выявить наиболее актуальные для изучения темы в сфере деловой коммуникации: Companies, New Products, Future trends, Managing Time, Troubleshooting и Contacts/Telephoning, которые могут быть дополнены следующими по важности темами из таблицы 1.

Кроме того, мы выявили самые важные с точки зрения отечественных и зарубежных методистов, студентов и преподавателей умения, и навыки для формирования в условиях дефицита времени на уровне Pre-Intermediate: introducing yourself and others, making small talk and developing a conversation, making and receiving telephone calls, dealing with numbers, giving a formal presentation, giving a personal presentation, giving a report, showing understanding and suggesting solutions, writing a report, writing a CV.

Проведенное исследование позволило уточнить объем и специфику тем, а также формируемых языковых умений и навыков в пределах различных групп (Socialising, Telephoning, Presenting, Meetings, Negotiating, Writing), что очень важно в условиях дефицита времени.

Данные результаты предполагается использовать для создания учебно-методического пособия по дисциплине «Деловой английский язык», уровень Pre-Intermediate. Подобная схема отбора материала может быть использована для разработки содержательной модели обучения деловому английскому языку на других уровнях и для создания иных учебных материалов к этой дисциплине.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Шехмирова А.М., Пшизова А.Р. Компетентностная модель выпускника вуза в контексте модернизации российской системы высшего образования//Paradigmata poznání. 2015. № 4. С. 154-160.
2. Цепилова А.В. Интегрированная иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность в структуре профессиональной компетентности современного инженера // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 1(178). С. 87-92
3. Дембровская М.В. Деловое общение в структуре профессиональной компетентности будущих менеджеров туризма // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.



Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. №3. С. 134-135.

4. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 N 207 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.03.2015 N 36589).

5. Кириллова А.В. Специфика обучения иностранному языку как важнейшему элементу современного высшего профессионального образования / А.В. Кириллова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков : сб. материалов V Международная научная заочная конференция, Тольятти, 6-7 октября 2016 г. / [отв. ред. Ю.И. Горбунов]. - Тольятти : ТГУ, 2016. - С. 150-156. - Библиогр.: с. 156 (4 назв.).

6. Косс Е.В. Формирование готовности к сдаче международного экзамена по английскому языку как один из инструментов эффективной подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе / Е.В. Косс, А.В. Кириллова // Проблемы современной науки и образования. – №15 (57), 2016. – С. 99–102.

7. Швец И.М., Солуянова О.Н., Саркисян Т.А.. Отношение студентов нелингвистических вузов к формированию иноязычной компетенции // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 4(1), С. 12-19.

8. Глухов Г.В., Ермакова Ю.Д., Капустина Л.В. Формирование толерантности профессионального иноязычного общения при помощи кросс-культурных деловых игр в Самарском государственном экономическом университете // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 1(25). С. 41-49.

9. Dostal M. Developing foreign language communicative competence for English Business meetings using business meeting simulations // Scripta Manent. 2016. № 11(1). P. 2-20.

10. Касаткина К.А. Формирование межкультурной компетенции в группе студентов нелингвистических специальностей/К.А. Касаткина//Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 15 апреля 2015 года/Под редакцией Е.Е. Беловой. -Н.Новгород: Мининский университет, 2015. -240с.

11. Johnson Ch. Intelligent Business : Coursebook : Pre-Intermediate Business English / Johnson Ch. - [Edinburgh Gate] : [Pearson Education Limited], 2010. - 176 p. : il. - (The Economist). - ISBN 978-0-582-84801-6 : 450-00.

12. Grant D. Business Result : Student's Book : Pre-Intermediate / Grant D., Hudson J., McLarty R. – [Oxford University Press], 2012. – 162 p. : il. – ISBN 9780194748100 (Book).

13. Clarke S. In company : Second edition : Student's Book : Pre-intermediate / S. Clarke. - Oxford : Macmillan, 2009. - 159 p. : il. – ISBN 978-0-230-71717-6.

14. Cotton D. Market leader : New Edition : Course Book : Pre-Intermediate Business English / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. - Edinburgh : Longman, 2007. - 160 p. : il. - ISBN 978-1-4058-1296-2.

15. Ibbotson M. Business Start-Up 2 : Student's Book / Ibbotson M., Stephens B. – Cambridge : University Press, [2006]. – 128 p. : il. – ISBN 9780521534697.

16. Вопияшина С.М., Малявина А.Н. Методические проблемы обучения студентов-переводчиков по балльно-рейтинговой системе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 171-175.

17. Горкальцева Е.Н. Содержание курса делового английского языка в техническом вузе в контексте АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

успешной интеграции будущего выпускника в бизнес-среду // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 7(135). С. 147-150.

18. Михайлова Г.И. Обучение иностранному языку в неязыковых вузах в рамках компетентного подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9(63): в 3-х ч. Ч. 2. С. 204-207.

19. Вопияшина С.М., Мурдускина О.В. Обучение редактированию перевода как способ повышения качества подготовки лингвистов-переводчиков // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 176-179.

20. Бульдина И.А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 9-12.

21. Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 185-189.

22. Татарничева С.Н., Лебединская О.В. Поэтапное формирование организационных умений лингвиста-преподавателя посредством учебно-дидактических материалов для самостоятельной работы по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 36-40.

23. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 29-33.

24. Степанова М.М. Сравнительный анализ представлений студентов, методистов и работодателей о необходимом содержании обучения иностранному языку в магистратуре технического вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 1(191). С. 59-64.

25. Касаткина К.А. Перевод делового письма : (английский язык) : учеб.-метод. пособие / К.А. Касаткина, Е.В. Косс ; ТГУ ; Гуманит. ин-т ; каф. "Теория и практика перевода". - ТГУ. - Тольятти : ТГУ, 2009. - 58 с. - Библиогр.: с. 52. - Прил.: с. 53-57. - 27-43.

26. Михайлова Г.И. Основы деловой корреспонденции на английском языке : учебное пособие / Г.И. Михайлова, Ю.В. Севастьянова ; Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин). – Новосибирск : Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), 2015. – 88 с.

УДК 378.147: 811.1

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

© 2017

Кузнецова Светлана Валентиновна, старший преподаватель кафедры французского языка  
Департамента иностранных языков

*Национальный Исследовательский Университет «Высшая школа экономики»  
(101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, 20, e-mail: svetlana-kzu@yandex.ru)*

**Аннотация.** В настоящей статье рассматривается вопрос об использовании профессионально-ориентированных аутентичных текстов в обучении иностранному языку студентов в контексте современного высшего иноязычного образования. В методике обучения иностранным языкам под «аутентичностью» традиционно подразумевается подлинность, оригинальность языкового и речевого материала, которая обеспечивает реализацию речевого общения в естественных условиях повседневной действительности. Данный термин также определяет одно из важнейших методических условий, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Образовательный потенциал будущих бакалавров напрямую зависит от их уровня владения иностранным языком и от возможности получать аутентичную информацию на языке, активно используя при этом различные ресурсы – сеть Интернета, публикации газет, научных журналов и другие источники. К важным навыкам, необходимым будущему специалисту в его работе, относятся: умение найти, извлечь и использовать в дальнейшем полезную информацию из иноязычного аутентичного текста. На рассмотрение профессионального сообщества выносятся конкретные вопросы по обучению иностранному языку с помощью профессионально-ориентированных аутентичных текстов, направленных на совершенствование лингвистических и профессиональных навыков и умений будущих специалистов. Актуальность данной статьи заключается в определении факторов для осуществления подобной учебной деятельности студентов в условиях неязыковой среды, в рассмотрении способа отбора текстов и функций, которые выполняют аутентичные профессиональные тексты в учебном процессе. В статье приводится анализ материала по обучению иностранному языку профессиональной направленности на примере учебного курса «Французский для юристов».

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированное обучение, организация учебной деятельности, обучение иностранному языку, аутентичные тексты, высшее образование, студенты юридических специальностей, французский язык.

## THE USE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED AUTHENTIC TEXTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITY

© 2017

Kuznetsova Svetlana Valentinovna, assistant professor, French language chair, Department of foreign languages  
National Research University «Higher school of economics»

*(101000, Russia, Moscow, Myasnitckaya street, 20, e-mail: svetlana-kzu@yandex.ru)*

**Abstract.** This paper examines the use of professionally-oriented authentic texts in teaching foreign language to within modern higher education. The term “authenticity” has a conventional meaning in foreign language teaching methodology which implies originality of language and speech materials to ensure verbal communication in natural circumstances of daily life. This term also relates to one of the most important methodological techniques to promote students communicative competence in foreign languages. Future bachelors’ learning potential primarily depends on their proficiency in the foreign language and on their ability to process authentic foreign language materials by making use of different sources – the Internet, newspapers, scientific journals, and other sources. The ability to find, to extract and to use valuable information from an authentic foreign language text are important skills, necessary for future professionals in their work. Specific issues related to teaching foreign languages by using professionally-oriented authentic texts, focused to enhance linguistic and professional skills of future specialists are presented to the professional community in this paper. Determination of factors to organize the learning activity of students in a non-native environment, examination of text selection criteria and functions which authentic professional texts have in the education process – are key topics which define the relevance of this paper. This paper analyses the necessary material to teach professionally-oriented foreign language taking as an example the “French for lawyers” course.

**Keywords:** communicative competence in foreign languages, professionally-oriented teaching, organization of learning process, foreign language teaching, authentic texts, higher education, field of law students, the French language.

В условиях растущей глобализации и расширения интеграционных процессов во всем мире, на первый план выдвигается проблема эффективного налаживания политических, экономических, научных и культурных контактов между странами. В современном поликультурном обществе возникает потребность в высококвалифицированных специалистах различного профиля, владеющими иностранными языками, способными осуществлять иноязычное общение в условиях межкультурной коммуникации. Проблема иноязычной подготовки таких специалистов в системе высшего образования – главный вызов отечественной педагогической науки. В контексте современного модернизированного высшего образования акцентируется внимание на методах профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. Профессиональное обучение предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей специалисту осуществлять иноязычное общение; использовать иностранный язык как необходимый инструмент в социальной, культурной и профессиональной областях деятельности; а в даль-

нейшем, содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять свою страну на международных конференциях и симпозиумах. Смещение акцента с формирования языковой компетенции выпускника (как основной) на формирование и совершенствование целого ряда компетенций – языковой, социолингвистической, социокультурной, коммуникативной – максимально актуализирует проблему обучения студентов иностранным языкам, стоящую перед преподавателями вузов. Федеральная целевая программа развития образования на 2013-2020 года [1] предполагает личностно ориентированную модель образования, учитывающую внешне вызовы и тенденции, которая позволит существенно повысить конкурентноспособность личности на рынке труда, образовательных организаций и, в конечном счете, – государства в целом. В связи с принятыми стандартами, преподаватели иностранного языка должны выработать новые методологические подходы, разработать новые программы обучения (удовлетворяющие требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования)

и создать востребованные и качественные курсы по своим дисциплинам. Как следствие, педагоги должны будут привести в необходимое соответствие языковой материал своей дисциплины с профессионально-ориентированной потребностью студентов определенной специальности, делая упор на оригинальные, аутентичные материалы. Процесс обучения иностранному языку в условиях неязыковой среды будет успешно происходить именно с помощью обучающихся аутентичных материалов, направленных на совершенствование профессиональных и лингвистических навыков студентов. При правильной организации учебной деятельности (которая учитывает профессионально-ориентированный подход к обучению) аутентичные тексты, используемые в учебном процессе, должны отвечать следующим критериям: быть информативными, развивающими, мотивационными, моделирующими (например, ситуацию профессиональной коммуникации), креативными, ситуативными и достоверными.

Вопрос об использовании аутентичных материалов в методике преподавания иностранного языка часто находится в центре внимания ученых-лингвистов в области формирования иноязычной коммуникативной компетенции, таких как Е.Н.Соловова [2], Е.И.Пассов [3], С.Г.Тер-Минасова [4], Г.И.Бубнова [5] и др. Многими исследователями утверждается [6-16], что работа с оригинальными профессионально-ориентированными материалами способствует погружению студентов в реальную языковую действительность, развивает их познавательную мотивацию к обучению, представляет неограниченные возможности для изучения иноязычной культуры. Преимущество применения профессионально-ориентированных аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку находят свое отражение в акцентировании на языковом восприятии, в отображении реальной языковой ситуации, в представлении культурного компонента и создании лингвистической осведомленности о стране изучаемого языка. В методике обучения иностранным языкам под «аутентичностью» традиционно подразумевается подлинность, оригинальность языкового и речевого материала, которая обеспечивает реализацию речевого общения в естественных условиях современной жизни. Данный термин происходит от латинского «*authenticus*» (что означает настоящий, истинный, подлинный), и также определяет одно из важнейших методических условий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Французский словарь Larousse определяет «аутентичность» как «точность, правдивость, которая не может быть оспорена» [17]. Считается, что одним из первых исследователей, кто выступил в защиту аутентичных текстов и говорил об их пользе, был Генри Суит, который считал, что неадаптированные тексты «помогут достойно оценить особенности языка» [18]. Аутентичные тексты определяются как тексты, отражающие реальную действительность, написанные не для педагогических целей, то есть они изначально предназначаются для носителей языка и в своей основе содержат «реальный» языковой материал. Аутентичные материалы пробуждают познавательную мотивацию студентов (являющуюся главным стимулом к обучению), знакомят с ранее неизвестными фактами культуры. По мнению профессора Солововой Е.Н., слово «аутентичный» стало очень популярным. «Чем выше уровень коммуникативной компетенции (обучающихся), тем шире спектр аутентичных текстов, возможных для использования в учебных целях. Эти тексты становятся все более доступными благодаря расширяющимся контактам и новым информационным технологиям» [2, с.156]. Однако, необходимо при работе с такими текстами критически подходить к осмыслению прочитанного. Известный отечественный лингвист Тер-Минасова С.Г. считает, что необходимо изучать не только язык, но и культуры народов, говорящих на этом языке. Она писала в своей книге «Язык и межкультурная АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

коммуникация» о возможном преодолении существующего «конфликта культур», лишь с помощью социокультурного комментария к текстам, который призван «обеспечить наиболее полное понимание текста, разрешить конфликт культур и перевести его в диалог», о том, что работа с иноязычными текстами способствует развитию межкультурной компетенции и толерантности [4, с.88-102]. По мнению автора методики обучения иностранным языкам Щепиловой А.В., допускается использование упрощенных текстов при обучении первому языку. «При обучении второму иностранному языку можно сразу предъявлять ученику образцы нового иностранного языка большей сложности, собственно аутентичные тексты... Повышенные возможности учеников в плане анализа должны обязательно поддерживаться повышенным уровнем сложности предъявляемого материала, который могут обеспечить аутентичные тексты» [19]. Известный лингвист и теоретик коммуникативной методики Пассов Е.И. писал, что организация усвоения материала на уроке читается так: культура через язык, язык через культуру; причем их надо совместить в процессе иноязычного образования. Содержание познавательного аспекта урока задается такими средствами, как реальная действительность, искусство, литература, справочная и научная литература, СМИ, общение с учителем, иностранный язык и «учебно-разговорные тексты, т.е. аутентичные тексты-высказывания носителей языка о своей культуре, об отдельных фактах культуры и отношении к ним, которые демонстрируют и помогают понять менталитет народа» [3, с.15-17]. На уроке, согласно принципу речевой направленности, необходимо использовать коммуникативно ценный речевой материал. «Это такой материал, который адекватен материалу, используемому в предполагаемых сферах реального общения», - считает Пассов Е.И. Согласимся с автором и заметим, что речь шла об аутентичных текстах. Таким образом, несмотря на разнообразное трактование полезности этого понятия, все методисты сходятся во мнении, что аутентичные материалы профессиональной направленности представляют собой эффективное средство презентации реальной языковой действительности, диалога и взаимопроникновения культур.

Однако необходимо понимать, что не все иноязычные тексты подходят в качестве источника аутентичного материала, используемого преподавателем в процессе обучения. Тот факт, что текст на иностранном языке, не означает априори, что он полезен и может быть использован в процессе обучения. При отборе текстов в качестве аутентичного материала можно выделить несколько важных критериев: соответствие потребностям студентов, их профессиональной ориентированности; перспективность дальнейшей применимости; читабельность; достоверность. Соответствие содержания аутентичного текста потребностям студентов – наиглавнейший критерий отбора, так как анализ материала должен представлять интерес для слушателей и отвечать их потребностям в обучении языку специальности, в их профессиональной ориентации. Это, в свою очередь, будет мощным фактором мотивации студентов, стимулом к обучению иностранным языкам. Критерий «перспективность применимости» означает такое эффективное использование текста, при котором студенты могут в дальнейшем развить свои коммуникативные компетенции, необходимые им в профессиональной деятельности. «Читабельность текста» предполагает, что материал пригоден для целей обучения, что текст содержит как структурную, так и лексическую степень сложности материала, определенный объем новой лексики и новых грамматических форм. В этой связи, представляется необходимым предварительно оценить уровень знаний студентов по изучаемому предмету. Критерий «достоверность» означает, что текст адекватен существующим реалиям, отражает реальную языковую действительность, создан носителями языка. Рассмотрим пример

отбора аутентичных текстов для создания компонентов УМК. При отборе текстов в качестве аутентичного материала для УМК (принимая во внимание развивающий и мотивирующий аспект используемых материалов), преподаватель должен ответить на следующие вопросы, которые определяют соответствие/ несоответствие текста для данного отбора:

1- Соответствует ли текст документа уровню знаний студентов по изучаемой дисциплине?

2- Соответствует ли текст документа содержанию авторского курса УМК в тематическом, лингвистическом, коммуникативном аспекте?

3- Способ оформления языкового аутентичного материала облегчает ли понимание самого текста (визуальные характеристики, реальная ситуация профессиональной коммуникации)?

4- Является ли содержание текста необходимым и достаточным в социокультурном аспекте обучения?

5- Какова цель использования этого текста в обучении? Будет ли он развивать информационную и коммуникативную компетенции студентов?

6- На каком этапе работы с УМК стоит его использовать?

Ответив на поставленные вопросы, преподаватель окончательно решит, подходят ли для отбора данные аутентичные тексты в качестве возможного аутентичного материала для компонентов УМК или нет. Этот небольшой опрос позволяет выявить критерии отбора аутентичных текстов. Чем больше положительных ответов на вопросы, тем больше вероятность того, что выбранный аутентичный текст будет способствовать лучшему иноязычному обучению студентов, их вовлечению в новый вид учебной деятельности.

Образовательный потенциал будущих бакалавров напрямую зависит от их уровня владения иностранным языком и от возможности получать аутентичную информацию на языке. Студенты активно используют в учебном процессе различные источники из Интернета, публикации газет, научных журналов и другие ресурсы.

К важным навыкам, необходимым будущему специалисту в его работе, относятся: умение найти, извлечь из текста (и использовать в дальнейшем) полезную информацию из аутентичного иноязычного текста. Можно схематично разбить на этапы подобную учебную работу с аутентичными материалами, проводимую на практических занятиях по иностранному языку. Последовательность этапов следующая: 1- привлечение внимания; 2- антиципация; 3- общее понимание; 4- детальное понимание; 5- анализ; 6- продуцирование. В каждом конкретном случае использование аутентичных текстов должно преследовать определенную цель. На первом этапе – необходимо заинтересовать студентов, опираясь на предложенный для рассмотрения заголовочный комплекс статьи (заголовок, подзаголовки). На втором – студентам предлагается высказывать свои предположения о содержании документа (беглый просмотр текста). Третий этап предполагает первое прочтение, с целью проверки правильности выдвинутых гипотез, и понимание общего содержания текста. На четвертом этапе вторично прорабатывается документ с целью его максимального понимания. Пятый этап предполагает анализ лексических единиц текста и его структуры. На этапе продуцирования предлагается выполнение творческих заданий с опорой на изученный текст. Необходимо отметить, что специфика изучения аутентичных материалов предполагает достаточно продвинутый уровень обучения студентов - В1[20]. Преподавателю необходимо стремиться к тому, чтобы профессионально-ориентированные аутентичные тексты

активно использовались в процессе обучения студентов, и входили в разработанные им авторские курсы. Привлечение дополнительных аутентичных учебных материалов создает для преподавателя огромные возможности для деятельности, учитывая распространен-

ние Интернета. Открылись новые возможности для изучения любого документа в режиме реального времени, что, конечно, способствует повышению познавательной мотивации студентов. При разработке материалов курса иностранного языка профессиональной направленности для студентов юридических специальностей необходимо учитывать специфику преподавания юридического языка и особенности подготовки будущих специалистов, владеющих иностранным языком в объеме, который позволит в дальнейшем проводить поиск и анализ иностранных источников информации и общаться в ситуациях универсального и профессионального характера.

Далее приведен в качестве примера анализ материала учебного пособия, которое является частью содержания учебного курса «Французский для юристов». Пособие предназначено для студентов юридических вузов и факультетов, имеющих базовые знания французского языка и приступающих к изучению французского как языка специальности. Цель пособия – развитие навыков устной речи; овладение базовой юридической терминологией, необходимой студентам для их будущей профессиональной деятельности; обучение основам реферирования и работы с аутентичными юридическими текстами; углубление знаний об особенностях правовой системы Франции. Учебное пособие «Французский язык для студентов юридических специальностей»[21] преследует также практические, образовательные и развивающие цели. Основные практические цели – это научить работать с аутентичными текстами юридического характера, обогатить словарный запас студентов базовыми юридическими терминами, привить им соответствующие профессионально-ориентированные умения и навыки. Для достижения общеобразовательных целей используются аутентичные документы юридической тематики из различных франкоязычных изданий, позволяющие получить сведения о французских реалиях в области права, об основах законодательной, исполнительной и судебной систем Франции. Целям развивающего обучения служат предлагаемые в пособии задания на совершенствование умений анализа и синтеза, на обучение различным видам чтения (поискового, ознакомительного, изучающего), на развитие и активизацию приобретенных ранее умений и навыков. Материалом для создания данного курса послужили учебное издание по французскому юридическому языку Ж.-Л. Пенфорниса [22] и статьи по французскому праву по материалам франкоязычной прессы. В процессе обучения по данному курсу следует отметить, что студенты вовлечены в работу с аутентичными текстами юридической тематики на французском языке, что они используют словарь юридических терминов (Vocabulaire juridique) и пользуются электронной базой данных (Legifrance). Учебное пособие состоит из 10 глав, имеющих единую структуру, и каждая глава посвящена определенному аспекту французского права:

- 1- Les différents branches du droit
- 2- Les situations de communication
- 3- Les institutions politiques nationales
- 4- La Constitution de la Ve République
- 5- Les sources du droit
- 6- L'élaboration de la loi nationale
- 7- Les juridictions judiciaires
- 8- Le jugement du tribunal
- 9- Les juridictions administratives
- 10- Des professionnels du droit

Каждая глава состоит из французского аутентичного текста по курсу «Французский для юристов», за которым следуют словарь терминов (Vocabulaire), комментарий к тексту (Commentaire), языковые и речевые упражнения (Exercices), позволяющие закрепить пройденный материал и вести беседу на изученные темы. Краткий франко-русский словарь юридических терминов призван облегчить работу с аутентичными текстами и упражнениями. Данное пособие может быть использовано для

АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

работы в аудитории под руководством преподавателя, а также в виде домашних заданий для внеаудиторного самостоятельного чтения.

Итак, в данной работе был рассмотрен вопрос об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения студентов иностранному языку в вузе. Аутентичные тексты отражают современную действительность и при этом являются богатым источником иноязычной культуры. Представляется, что для достижения оптимальных результатов в обучении будущих специалистов необходимо использовать в учебных целях современные аутентичные материалы и тексты с тем, чтобы приблизить учебную ситуацию к реальной профессиональной ситуации, ориентированной на иноязычную среду. Именно привлечение оригинальных аутентичных материалов профессиональной направленности повышает интерес к изучению иностранного языка, помогает вовлечению студентов в диалог культур, способствует развитию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции будущих бакалавров. В своем исследовании мы сделали попытку определить основные факторы для осуществления учебной иноязычной деятельности студентов, установить этапы работы с аутентичными текстами, а также критерии отбора текстов в качестве аутентичного материала. На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в условиях неязыковой среды, использование профессионально-ориентированных аутентичных текстов на всех этапах обучения иностранному языку в вузе оправданно и необходимо; выступает как условие профессиональной подготовки будущих высококвалифицированных кадров, востребованных в самых разных областях народного хозяйства.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы // Собрание законодательства Российской Федерации, 2014. №17, 2058 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2003. С. 34-163.
3. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. - Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. С. 89-298.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2008. 264 с.
5. Бубнова Г.И., Морозова И.В. Программа практического курса кафедры французского языка факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова // МГУ им. М.В. Ломоносова. - М.: Центр оперативной печати ФИЯР, 2009. С. 18-22.
6. Галимова Х.Н. Специфика работы с юридическими текстами на уроках английского языка в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 131-133.
7. Ларина И.Ю. Лингвопрагматические характеристики текстов англоязычных инструкций и их перевод на русский язык // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 63-65.
8. Гусарова Ю.В. Немецкая инструкция по эксплуатации бытовых приборов как особый вид текста // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 7-9.
9. Никитина Ю.А. Стилистическая инверсия в газетных и публицистических текстах экономической тематики // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 100-102.
10. Пранцова Г.В., Петрунина О.А. К вопросу о формировании коммуникативных компетенций бакалавров на основе освоения современных стратегий чтения и понимания текста // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 139-144.
11. Бульдина И.А. Основные принципы обучения

говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 9-12.

12. Креер М.Я., Пилипчук Е.Д. Некоторые вопросы преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе: немецкий после английского // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 132-137.

13. Ключина А.М., Здор А.И. Проблемы и способы перевода английских терминов в текстах юридического дискурса // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 3 (12). С. 54-59.

14. Адаева О.М., Ключина А.М. Английские пассивные конструкции в единстве семантики, синтактики и прагматики // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 203-206.

15. Усова И.В. Неологизмы в современном английском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 75-77.

16. Стойкович Л.Ю. Некоторые особенности перевода английского сложноподчиненного предложения на русский язык // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 2 (7). С. 56-60.

17. Authentique // Larousse.fr – <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/authentique/6561/synonyme>

18. Суит Генри // wikipedia. – [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Суит\\_Генри](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Суит_Генри)

19. Щепилова А.В. Особенности обучения второму иностранному языку / Методика обучения иностранному языку: традиции и современность / под ред. А.А.Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. С. 78-99.

20. Европейская система уровней владения иностранным языком. - . [http://lang.mipt.ru/articles/european\\_levels.jsp/273](http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.jsp/273) с.

21. Кузнецова С.В. Французский язык для студентов юридических специальностей: учебное пособие для вузов / С.В. Кузнецова; ГУ - ВШЭ. – М.: изд. Дом ГУ - ВШЭ, 2005. 62 с.

22. Penfornis J.-L. Le français du droit . - Paris : Clé international, 1998. 128 p.

УДК 378.1

## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПАРТНЁРСКИМ ОТНОШЕНИЯМ

© 2017

**Лапина Олимпиада Александровна**, профессор, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики

**Деревцова Елена Николаевна**, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии  
*Иркутский государственный университет*

(664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя Набережная, 6, e-mail: ele-derevcova@yandex.ru)

**Аннотация.** В рамках предлагаемой статьи осуществлен анализ смысловых характеристик, сущностных признаков и общих черт категорий: «партнерские отношения», «партнерская компетентность», «готовность к профессиональной деятельности». Представлено целостное понимание феномена партнерских отношений в профессиональной деятельности социального педагога. Выделены и охарактеризованы основные компоненты готовности социальных педагогов к партнерским отношениям (личностный, когнитивный, операционно-деятельностный). Их качественное содержание определяется по соответствующим критериям, среди которых: направленность личности на решение задач в партнерстве; проявления активности, гибкости, доверия и доброжелательности в межличностных контактах; умение конструировать и реализовывать профессиональные партнерские отношения на основе механизма конструктивного взаимодействия; наличие практического опыта участия в партнерской деятельности и др. Разработан критериально-диагностический аппарат оценки готовности к партнёрским отношениям, позволяющий изучить уровни проявлений сформированности данной готовности у социальных педагогов. Материалы исследования могут быть применены в образовательной практике организаций, осуществляющих профессиональную подготовку социальных педагогов, а также в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов. Полученные результаты используются в практике работы ФГБОУ ВО «ИГУ» в г. Иркутске.

**Ключевые слова:** партнерские отношения, готовность к партнерским отношениям, профессиональная готовность, профессиональная компетентность, социальные педагоги.

## THE STRUCTURE AND ESSENCE OF SOCIAL PEDAGOGUES' PREPAREDNESS TO PARTNER RELATIONS

© 2017

**Lapina Olimpiada Aleksandrovna**, professor, Doctor of Pedagogic Sciences, professor of pedagogy department

**Derevtsova Elena Nikolaevna**, senior teacher of social pedagogy and psychology department

*Irkutsk State University*

(664011, Russia, Irkutsk, Nizhnyaya Naberezhnaya street, 6, e-mail: ele-derevcova@yandex.ru)

**Abstract.** The authors presents the analysis of semantic characteristics, essential traits and common features of the following categories: "partner relations", "partner competence" and "readiness for professional activity". The article provides integral understanding of the phenomenon of partner relations in the professional activity of a social pedagogue. The authors have worked out and described the main components of social pedagogue's readiness for partner relations which include personal, cognitive and operational components. The qualitative content of the components is defined by criteria such as willing to solve the problems in relations; being flexible, active, trusting and friendly in interpersonal relations; ability to construct and carry out professional partner relations basing on the mechanism of constructive interaction; having practical experience of participating in partner activity, etc. The authors have also worked out a diagnostic and criterion apparatus for assessing the readiness for partner relations which allows to examine the levels of such an ability. The materials of the research can be used in educational practice of the organizations training social pedagogues and also in the system of refresher training and retraining.

**Keywords:** partner relations, readiness for partner relations, professional readiness, professional competence, social pedagogues.

В современной России идет интенсивный процесс экономических, социальных, политических и духовных преобразований, изменяющий всю совокупность отношений между людьми. Сегодня приоритет отдается партнерским взаимоотношениям во всех социальных структурах и сферах как личной, так и профессиональной жизни (Ю.М. Резник, Ю.М. Розов и др.). Как показывает практика и подтверждают результаты научных исследований, партнерские отношения – более предпочтительный и естественный для людей и наиболее благоприятный для общества тип социальных отношений, способ реализации разнообразных интересов, как личностных, так и общественных. Особую значимость приобретает задача установления партнерских отношений в ряде профессий социального типа, главным содержанием которых является взаимодействие с другими людьми. Так, сама специфика работы социального педагога связана с решением, как правило, комплексных проблем подопечных, что обуславливает необходимость организации интегративной помощи, налаживание контактов с различными субъектами совместной деятельности. Он взаимодействует со службами и учреждениями различных ведомств, где работают специалисты междисциплинарного профиля (педагоги, социальные работники, психологи, юристы, дефектологи, юристы, медики, культработники, спорторганизаторы и др.). Сюда же следует отнести и связи со спонсорами, с представите-

лями различных общественных, благотворительных организаций, предприятий, коммерческих структур, творческих союзов, церкви. Контакты носят, как правило, длительный и устойчивый характер. (М.А. Галагузова, М.П. Гурьянова, В.А. Никитин, Е.И. Холостова и др.).

Построение и реализация профессиональной деятельности на основе компетентно выстроенных партнерских отношений позволит социальному педагогу усилить необходимые связи и контакты со специалистами различных социальных структур, расширить диапазон возможностей в решении задач каждым субъектом посредством объединения возможностей, знаний, идей, связей партнеров по совместной деятельности; обеспечить согласованный характер взаимодействий участников, быстро и качественно разрешать ситуации, связанные с несовпадением или противоречием их интересов.

Определенными предпосылками к изучению данной проблемы можно считать усилившееся внимание исследователей из разных областей научного знания к изучению феномена «партнерских отношений» (М.Е. Балакшин, А.В. Калашникова, В.В. Масленников, Е.В. Новоженина, Н.Г. Саттарова, В.В. Сошников, Е.С. Федосеева и др.); исследования в области профессиональных взаимодействий и отношений специалиста социальной сферы с субъектами совместной деятельности (М.В. Гуковская, Л.Г. Гусякова, Н.А. Доронина, Е.С. Тощенко, В.А. Черников, А.В. Щеклеина и др.). Вместе

с тем, характеризующий современный этап изучения феномена «партнерские отношения», мы отмечаем, с одной стороны, широкое использование данного понятия в научных исследованиях, а с другой, – отсутствие общепринятой дефиниции, что свидетельствует о сложности изучаемого явления и незавершенности его исследования. Поэтому логика нашего исследования потребовала первоначального обзора и анализа этимологически близких к категории понятий: «социальное партнерство» (Ф.И. Гайнуллина, Л.Г. Гусякова, А.К. Зайцев, В.И. Митрохин, Л.М. Потолова, А.В. Соловьёв и др.), «отношения\социальные отношения», «взаимодействия\ социальные взаимодействия» (В.М. Бехтерев, И.А. Зимняя, И.Б. Кторов, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев, Н.Н. Обозов, Е.Л. Федотова и др.). А также изучения особенностей профессиональной деятельности социального педагога, содержательного состава профессиональной компетентности специалиста (М.А. Галагузова, М.В. Гуковская, Н.А. Доронина, Е.В. Кузнецова, Л.В. Мардахаев, Л.М. Митина, И.Г. Назарова и др.).

В результате проведенной нами исследовательской работы была раскрыта сущность понятия «партнерские отношения социального педагога», выделены характеристики исследуемого феномена. Так, под партнерскими отношениями в профессиональной деятельности социального педагога нами понимаются компетентностно обусловленные устойчивые взаимосвязи специалиста с различными группами социальных субъектов, устанавливаемые в процессе решения профессиональных задач на основе согласования интересов, организации совместных активных действий, построения диалога, соблюдения равных прав и разделения ответственности между его соучастниками. Важнейшей составляющей партнерских отношений, описывающей динамическую, технологическую сторону отношений, является его механизм, понимаемый нами как совокупность функционирования отдельных взаимодействующих между собой элементов единого регулируемого процесса. Опираясь в своём исследовании на работы В.Н. Мясичева, Н.Н. Обозова, С.Л. Рубинштейна, а также Е.В. Алексеева, С.В. Духновского, В.С. Смирнова, Н.Е. Яценко и др., в качестве механизма развития партнерских отношений выделяем конструктивное взаимодействие, характеризующееся: разработкой и решением задачи через активность каждого её участника; сохранением (поддержанием) общей мотивации субъектов взаимодействия; распределением обязанностей и ответственности; поэтапным развертыванием процесса в соответствии с определенным планом работы; координацией совместных усилий; оценкой результатов, как самих отношений, так и эффективного, своевременного решения поставленных задач. Механизм конструктивного взаимодействия детализируется в конкретных практических формах, методах, процедурах совместной деятельности [1,2,3].

Полученные в ходе исследования новые знания о содержательных характеристиках партнерских отношений в профессиональной деятельности социального педагога позволили нам раскрыть идею о построении специалистом своего авторского конструкта отношений, обусловленного характером решаемых проблем подопечных, профессиональной ситуацией, кругом конкретных социальных субъектов, включенных в процесс конструктивного взаимодействия. В связи с этим разработан базовый практический материал для создания различных по содержанию конструктов. А именно: определена специфика работы с разными группами субъектов; разработаны этапы развития партнерских отношений, профессионально-ориентированные ситуации партнерства; выделены потенциальные трудности, с которыми может столкнуться профессионал, выстраивая отношения с партнерами, и способы их преодоления на основе механизма конструктивного взаимодействия [1,2].

Изучение разных точек зрения на проблему позволяет нам утверждать, что на развитие и результативность

партнерских отношений непосредственное влияние оказывает готовность к ним со стороны специалиста. Как показал анализ психолого-педагогической литературы под «готовностью к деятельности» исследователями понимается: установка на определенное поведение (Д.С. Прангишвили, Д.Н. Узнадзе и др.); предстартовое состояние (В.А. Алаторцев, А.Д. Ганюшкин и др.); мобилизованность сил на выполнение задачи (В.П. Безухов, Н.И. Кузнецова и др.); временная готовность и работоспособность (Э.Ф. Зеер, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, В.А. Ядов и др.); предпосылка к целенаправленной деятельности, регуляции ее индивидуальной устойчивости и эффективности (Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Е.А. Климов, О.А. Лапина и др.) и др.

Проблема готовности к профессиональной, в т.ч. педагогической деятельности как способа обеспечения и оценивания качества профессиональной подготовки специалиста разрабатывалась В.А. Адольфом, А.А. Деркач, Ж. Джемсоу, С.Б. Елкановым, Л.А. Кандыбович, И.В. Кисловой, В.А. Крутецким, А.К. Марковой, В.Ш. Масленниковой, И.С. Пилипец, Р. Рамзей, Б. Рибб, Е.И. Соколовой и др. Так, исследователями отмечается, что профессиональная готовность как устойчивая характеристика личности определяется требованиями профессиональной деятельности к психическим процессам, опыту, состоянию, свойствам и качествам личности, предопределяющим выполнение целесообразных профессиональных действий. Как сложное многоуровневое структурно-уровневое индивидуально-психическое образование, она объединяет в единое целое положительное отношение к деятельности, соответствующие практические умения и теоретические знания, способы действий, личностные качества, способности, составляющих основу и выражающих содержание формируемых в процессе обучения компетенций (С.А. Бондаренко, В.П. Каширин, И.В. Кислова, В.Ш. Масленникова, В.А. Сластенин, Е.И. Соколова и др.).

Профессиональная готовность выступает результатом профессиональной подготовки (В.И. Данильчук, М.И. Дьяченко, В.В. Сериков и др.), решающим условием быстрой адаптации специалиста, эффективного выполнения им своих функций, дальнейшего профессионального самосовершенствования. В структурно-содержательном аспекте профессиональная готовность может быть представлена ценностно-ориентационным (положительное отношение и интерес к профессии), эмоционально-волевым (чувство ответственности, эмпатия; самоконтроль, умение управлять собой во время выполнения трудовых обязанностей), когнитивным (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности), действенно-практическим (владение способами, приемами, умениями, навыками, процессами, необходимыми для профессиональной деятельности), оценочным (самооценка своей профессиональной подготовленности в соответствии с оптимальным трудовым образцом) компонентами (Г.Л. Гаврилов, М.И. Дьяченко, Г.И. Железовская, Л.А. Кандыбович, И.Ф. Кашлач, Н.Д. Левитов, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.). По мнению В.А. Сластенина важное место в содержании профессиональной готовности также занимают подструктура опыта и мотивационная сфера личности, которая как «логический центр» определяет профессиональную и познавательную направленности личности педагога.

Анализ изученных позиций позволяет рассматривать профессиональную готовность как целостное, структурно-уровневое образование, представляющее собой уровневое равновесие личностного и деятельностного компонентов. Личностный компонент связывается с формированием и развитием отношения личности к процессу деятельности, к объектам и субъектам деятельности, к результату и к себе как субъекту деятельности. Деятельностный компонент включает теоретическую

и практическую готовность, отражая в единстве готовность педагогически мыслить и педагогически действовать на разных уровнях (от репродуктивного до творческого) [4,5,6].

Профессиональная готовность находится в тесной взаимосвязи с категорией «профессиональная компетентность», поэтому большинство авторов склонны их трактовать в едином контексте. Так, компетентность рассматривается как готовность к успешному осуществлению деятельности; как готовность мобилизовать персональные ресурсы, необходимые для эффективного решения профессиональных задач в типовых и нестандартных ситуациях (В.А. Адольф, А.М. Аронов, В.А. Сластенин, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, М.М. Шалашова, Е.В. Чуб и др.). Вместе с тем, нельзя не признать, что готовность есть характеристика потенциального состояния, позволяющего специалисту войти в профессиональное сообщество и развиваться в «профессиональном» отношении, а компетентность может выявиться только в реальной деятельности. Она в большей степени, чем понятие «профессиональная готовность» обусловлена наличием опыта творческой деятельности педагога, его индивидуальностью, способностью делать наиболее оптимальный выбор решения поставленных задач. Поэтому на этапе профессиональной подготовки в вузе сложно говорить о сформированности профессиональной компетентности в комплексе – для этого нужна сама профессиональная деятельность, к активному выполнению которой выпускник оказывается «готов» или «не готов».

Таким образом, можно утверждать, что готовность к профессиональной деятельности является определенной предпосылкой (условием) формирования профессиональной компетентности специалиста. При этом профессиональная компетентность определяется уровнем проявления профессиональной готовности к реализации профессиональной деятельности и ее совершенствованию. По мере того, как возрастает уровень профессиональной готовности, повышается и его компетентность в этой сфере. Следует также отметить, что готовность выражается в сформированности компетенций (знаний, умений, навыков и способов деятельности, минимально необходимом опыте деятельности, отношении к этой деятельности ее результату), формирование которых осуществляется на этапе профессиональной подготовки специалиста и совершенствуется в непосредственной практической деятельности.

Дальнейший путь к уточнению содержания готовности к партнерским отношениям также лежал через изучение литературы, в которой рассматривались вопросы партнерской компетентности специалистов, готовности к отношениям, основанным на партнерстве его участников [1,2,3,7-14]. Принимая за основу проведенное исследование, мы полагаем, что готовность к партнерским отношениям как частное проявление общей готовности к профессиональной деятельности есть структурно-уровневое образование, представляющее собой единство компонентов (личностного, когнитивного и операционно-деятельностного), обеспечивающих успешность установления специалистом устойчивых авторских взаимосвязей с различными группами социальных субъектов в процессе решения профессиональных задач. На основе проведенного анализа исходных категорий (партнерские отношения, профессиональная готовность, партнерская компетентность), с учётом требований, предъявляемых к специалисту социально-педагогического образования, а также принимая во внимание особенности компетентностного подхода, нами выделены следующие содержательные характеристики каждого из компонентов.

*Личностный компонент* готовности мы рассматриваем в качестве системообразующего, как центральное звено в сложном синтезе компонентов, образующих профессиональную готовность социального педагога. Он

характеризуется личной устремленностью специалиста применять свои знания, опыт, способности в избранной профессиональной сфере, обеспечивает устойчивость профессиональных взглядов и убеждений, глубину знаний, результативность практических действий; служит внутренним условием дальнейшего самосовершенствования личности. В нашем исследовании мы акцентируем внимание на следующих его составляющих: направленность личности и индивидуально-личностные характеристики, оказывающие влияние на характер отношений, складывающихся между их участниками.

Следует отметить, что в общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад, главный компонент в ее структуре и как универсальную основу для любых ее проявлений. В разных концепциях этой важнейшей характеристике личности придается ведущее значение, однако её сущность раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «динамическая организация «сущностных сил человека» (А.С. Прангишвили), «система устойчиво доминирующих мотивов, которые формируют целостную структуру личности» (Л.И. Божович и др.). Направленность личности как сложное образование имеет многоуровневую и многокомпонентную структуру, которая включает в себя: установки, мотивы, желания, стремления, потребности, влечения, намерения, интересы, склонности, убеждения, идеалы, мировоззрение и жизненные смыслы. Она проявляется в различных сферах человеческой деятельности, прежде всего в профессиональной, как система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в деятельности и общении.

Отражая сущность рассматриваемого отношения, в качестве мотивационного ядра исследуемой готовности, выделяем *направленность личности на решение задач в партнерстве*, что предполагает: заинтересованность в достижении наибольшей результативности труда в процессе установления и поддержания благоприятных отношений с другими людьми; стремление к согласованию интересов сторон при решении проблем и в конфликтных ситуациях.

Поскольку профессией социального педагога можно овладеть лишь в индивидуально-личностном контексте (В.А. Сластенин), постольку важным элементом его профессиональной готовности является наличие тех индивидуально-личностных характеристик, которые соответствуют содержанию деятельности специалиста и определяют успешность построения и реализации партнерских отношений с субъектами профессиональной деятельности. Основываясь на теоретических положениях, изложенных в настоящей работе, а также полагаясь на результаты проведения процедуры экспертных оценок с привлечением специалистов, имеющих достаточно большой опыт работы в социально-педагогической сфере, мы определили их следующий состав: *активная позиция в совместной деятельности, доверие и доброжелательность к партнерам, гибкость в межличностных контактах*.

Обращение к следующему компоненту готовности социального педагога к партнерским отношениям – *когнитивному*, связано с необходимостью овладения специалистом определенной системой знаний, его понимание, осмысление, присвоение и применение в процессе решения педагогических задач. Данный компонент является основой практической деятельности специалиста, обеспечивает возможность осознанного выбора целей и ценностей совместной конструктивной деятельности. *Так, социальный педагог должен знать и понимать место и роль партнерских отношений в профессиональной деятельности, их основные характеристики*



(значимость партнерских отношений в решении профессиональных задач специалиста; основные группы субъектов-партнеров; основные слагаемые конструктивного взаимодействия как механизма установления эффективных партнерских контактов; цель, задачи, направления, формы, средства, этапы партнерских отношений; особенности совместной деятельности с разными группами субъектов с учетом интересов, позиций, ресурсной обеспеченности каждого; критерии оценки результативности партнерской деятельности специалиста; требования, предъявляемые к социальному педагогу как субъекту партнерских отношений, а также осознавать истинные источники и природу барьеров, препятствующих партнерским отношениям и способы их преодоления.

Важнейшим и необходимым компонентом готовности к партнерским отношениям является *операционно-деятельностный*. Его основу составляют умения, навыки, способности, необходимые для эффективного выполнения специалистом профессиональных задач, его опыт участия в совместной профессиональной деятельности. В частности, это *умения конструировать и реализовывать профессиональные партнерские отношения на основе механизма конструктивного взаимодействия; практический опыт участия в партнерской деятельности с различными социальными субъектами по решению профессиональных социально-педагогических задач, его осмысление и присвоение*. Следует отметить, что при разработке содержания данного компонента мы исходили из логики развертывания этапов профессиональной деятельности социального педагога на основе партнерских отношений. Так, первая группа связана с умениями определять состав субъектов партнерской деятельности, оценивать их потенциальные возможности в решении поставленной задачи; вторая – с умениями осуществлять выбор оптимальной формы контакта и средств взаимодействия с каждым партнером или группой партнеров, разрабатывать шаги в установлении партнерских связей и содержания каждого из них; прогнозировать результаты партнерского взаимодействия, определять возможные варианты их корректировки; третья – с установлением непосредственного или опосредованного контакта с партнерами, согласованием интересов, целей субъектов взаимодействия.

Следующая группа умений определяет способность педагога поэтапно прорабатывать и реализовывать совместные активные действия с партнерами по решению проблемы, что предполагает: обмен мнениями (предоставление информации, аргументирование, активное слушание и т.д.), осуществление поиска и выбора взаимовыгодных вариантов её решения (генерирование идей, поиск альтернативы, учитывающей общие интересы и примиряющей несовпадающие, отбор основных способов решения проблемы, их оценка); согласованное распределение деятельности, выделение конкретной роли каждого партнера и необходимых шагов в решении проблемы; фиксацию договоренности; координацию усилий участников взаимодействия (мотивация, совмещение, упорядочивание, суммирование деятельностей), корректировку достигнутого баланса интересов между партнерами (при необходимости); поддержание уважительных, доверительных контактов, основанных на взаимопонимании партнеров по взаимодействию; анализ результатов на основании разработанных объективных критериев, связанных с эффективностью протекания процесса партнерства, оценивающих как сами отношения, так и эффективное, своевременное решение поставленных задач и др.

Умения стратегически и тактически грамотно организовывать деловую беседу, партнерские переговоры и др. формы партнерских контактов; эффективно влиять на партнеров с помощью вербальных и невербальных средств коммуникаций вошли в состав пятой группы умений. Завершающая группа представлена умениями преодолевать трудности в партнерских контактах: пред-

упреждать возникновение конфликтов, преодолевать барьеры в общении с партнерами, избегать манипулятивного воздействия и др.

Другим составляющим операционно-деятельностного компонента готовности к партнерским отношениям был выделен практический опыт участия в партнерской деятельности с различными социальными субъектами по решению профессиональных социально-педагогических задач, его осмысление и присвоение. А именно: опыт подготовки поля деятельности для успешного партнерства (определения реального и/или потенциального состава субъектов партнерской деятельности, оценки потенциальных возможностей субъектов, их ресурсной обеспеченности в решении проблемы, планирования направлений, этапов, средств конструктивного взаимодействия с каждым партнером или группой партнеров); опыт включения партнеров во взаимодействие или включение в совместную деятельность, организатором которой является другой субъект (установления контакта, согласования интересов, целей партнеров по взаимодействию). А также: опыт совместного решения с партнерами поставленной задачи, что предполагает: совместное определение общих задач деятельности, принятие задач участниками акта совместной деятельности; сохранение, поддержание мотивации работать вместе; определение приоритетов и последовательности действий участников в решении проблемы; осуществление взаимного контроля и коррекции способов поведения и действий после рекомендаций друг другу; совместного анализа решения проблемы на основе партнерских отношений; опыт применения различных форм и средств установления и поддержания доверительных партнерских контактов, основанных на взаимопонимании партнеров по взаимодействию в различных профессиональных ситуациях; опыт предупреждения (преодоления) возникающих трудностей в отношениях с партнерами.

Обобщая вышеизложенное, мы отмечаем, что выделенные нами в ходе исследования компоненты – личностный, когнитивный и операционно-деятельностный находятся в тесной взаимосвязи между собой, сочетаются друг с другом и образуют определенную целостность и единство в понимании такого феномена, как готовность социального педагога к партнерским отношениям. Содержательные характеристики каждого компонента отражают уровни (оптимальный, допустимый и критический) готовности педагогов к партнерским отношениям. Уточним, что под уровнем в общеметодологическом смысле понимается «степень величины, мера развития структурных элементов объекта или явления».

*Оптимальный уровень* характеризуется направленностью личности на выполнение поставленных задач в партнерстве, что выражается в ориентации на достижение наибольшей продуктивности труда в процессе поддержания конструктивных отношений с другими людьми, в стремлении прийти к альтернативе, удовлетворяющей интересы сторон; проявлениями доверия, гибкости, доброжелательности и активности в межличностных контактах. Профессионалы владеют достаточно полной системой знаний по проблеме, применяют их в решении практических задач профессиональной направленности. Умеют выстраивать и реализовывать партнерские отношения на основе механизма конструктивного взаимодействия; имеют практический опыт участия в партнерской деятельности с различными социальными субъектами по решению профессиональных задач, его анализируют и осмысливают.

*Допустимый уровень* готовности к партнерским отношениям характеризуется высокой направленностью личности на общение, что проявляется в эмоционально-позитивном отношении к другим людям, энтузиазме в достижении целей группы, стремлении поддерживать хорошие отношения с людьми, но, часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи; для них свойственна ориентация на социальное

одобрение, принесение в жертву собственных интересов ради другого; могут испытывать трудности в поддержании открытой коммуникации с партнерами, настороженность и напряженность в контактах. Специалисты владеют необходимым общим объемом знаний по проблеме, понимают важность приобретения знаний для будущей профессиональной деятельности, однако испытывают затруднения в применении знаний теории в решении практических профессиональных задач. Умеют последовательно выстраивать и реализовывать процесс партнерских взаимодействий, анализировать результаты совместных усилий, прогнозировать пути дальнейшего совместного решения поставленной проблемы; определенные сложности испытывают в ходе работы, связанной с применением эффективных способов установления и поддержания партнерских контактов, координацией усилий участников взаимодействия.

*Критический уровень* готовности к партнерским отношениям характеризуется слабой выраженностью коммуникативных и деловых предпочтений в направленности личности, что свидетельствует о выраженной направленности на себя, стремлении к личному первенству и престижу, либо о чрезмерной зависимости от мнения других, несамостоятельности, конформизме; они испытывают трудности в общении, не проявляют дружеского расположения, доверяя к людям, пассивны при решении общих задач; не способны согласовывать собственные цели, интересы, позиции с интересами других. Работники имеют недостаточный объем знаний по проблеме, не осуществляют перенос теоретических знаний в практику. Испытывают затруднения на этапах планирования, реализации и оценки партнерских отношений с субъектами совместной деятельности; в рефлексии собственной деятельности; не имеют опыта участия в партнерской деятельности.

С целью выявления общего уровня готовности социальных педагогов к партнерским отношениям важным является использование апробированных и взаимодополняемых диагностических методов и методик. Так, для исследования личностного компонента готовности социальных педагогов к партнерским отношениям целесообразно применить методику определения триады личностной направленности, впервые опубликованную Б. Бассом в 1967 г.; опросник Т. Лири для изучения индивидуально-личностных особенностей, проявляемых человеком в системе межличностных отношений, а также методику «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж. Б. Роттера.

Изучение когнитивного компонента исследуемой готовности важно осуществить на основании использования диагностических методик, предназначенных для оценки/самооценки специалистами уровня знаний и понимания сущности проблемы построения и реализации партнерских отношений в профессиональной деятельности социального педагога (например, тест «Социальный педагог в системе партнерских отношений», опросник «Социальный педагог – партнер!»). Данные методики также могут являться дополнительным способом расширения представлений специалистов по проблеме, мотивацией к ее изучению, структурированию уже имеющейся информации.

Применение комплексной методики «Педагогическая ситуация», связанной с погружением педагогов в различные ситуации партнерства, позволит дать оценку операционно-деятельностному компоненту готовности к партнерским отношениям. Мы согласны с мнением большинства исследователей, которые считают, что объективная оценка степени развития какого-либо умения возможна только при проявлении этого умения в непосредственной деятельности. Поэтому использование, на наш взгляд, методики диагностических ситуаций, различных по сложности, задачной направленности, приближенных к контексту реальных, с последующим групповым анализом позволит наиболее целостно уви-

деть совокупность проявленных умений и объективно оценить уровень их сформированности у испытуемых.

Подводя итог выше сказанному отмечаем следующее. Исследование партнёрских отношений как базовой части профессиональной деятельности социального педагога, обусловлено новыми требованиями, предъявляемыми к качеству подготовки специалиста, спецификой труда работника, а также потенциалом самого феномена как современного типа социальных отношений, обеспечивающего качественное решение профессиональных задач посредством объединения возможностей, знаний, идей, связей партнеров по совместной деятельности. Так, под партнерскими отношениями в профессиональной деятельности социального педагога нами понимаются компетентно обусловленные устойчивые взаимосвязи специалиста с различными группами социальных субъектов, устанавливаемые в процессе решения профессиональных задач на основе согласования интересов, организации совместных активных действий на основе механизма конструктивного взаимодействия, построения диалога, соблюдения равных прав и распределения ответственности между его соучастниками. Готовность социальных педагогов к партнерским отношениям как частное проявление общей готовности к профессиональной деятельности представляет собой структурно-уровневое образование, единство компонентов (личностного, когнитивного и операционно-деятельностного), обеспечивающих успешность установления специалистом устойчивых авторских взаимосвязей с различными группами социальных субъектов в процессе решения профессиональных задач.

Проведенное теоретическое исследование определяет значимость рассмотрения проблемы формирования готовности к партнерским отношениям как цели, процесса и результата профессиональной подготовки социальных педагогов в образовательной практике организаций различных уровней и направлений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Деревцова Е.Н. Построение профессиональной деятельности специалистов социальной сферы на основе механизма партнерских отношений // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2012. №17. С. 27-30.
2. Деревцова Е.Н. Роль и место партнерских отношений в профессиональной деятельности социального педагога // Крымский научный вестник. 2015. № 4-2. С. 215-225.
3. Федотова Е.Л., Деревцова Е.Н. К проблеме формирования готовности будущих социальных педагогов к партнерским отношениям // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей: коллективная научная монография. Ульяновск, 2015. С. 164-180, 335-340.
4. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: диссерт. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 357 с.
5. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактика: От тактики передачи социального опыта к стратегии достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2012. № 4(22). С. 57-61.
6. Ситничук С.С., Адольф В.А. Формирование готовности будущего педагога к работе с детьми-сиротами // Физическая культура. 2014. №6. С.21-23.
7. Балакшин М.Е. Доверие как основание развития деловых партнерских отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2011. 32 с.
8. Евдокимов О.С. Акмеологическое обеспечение развития партнерской позиции руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2008. 25 с.
9. Елшина Л.Е. Акмеологическая диагностика партнерских отношений предпринимателей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2008. 23 с.
10. Лапина О.А., Пядушкина Н.Н. Модель педагога АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

в контексте современного представления о профессиональном развитии специалиста // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2015. №6. С. 18-22.

11. Логунова О.В., Игнатова В.В. Общие теоретические характеристики изучения подготовленности специалистов социальных учреждений к посреднической деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. №2. С. 213.

12. Самсонов Ю.А. Профессиональная компетентность социальных партнеров и организация их учебы в Липецкой области // *Дополнительное профессиональное образование*. 2005. №8 (20). С.34–37.

13. Сладных Д.О., Лапина О.А. Педагогические условия формирования способности студентов к сотрудничеству // *Актуальные задачи педагогики: Материалы VI Международной научной конференции*. Чита, 2015. С. 181-184.

14. Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога: диссерт. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Ярославль, 2007. 521 с.

15. Гордин А.И. Информационная социализация: социально-педагогический аспект // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2016. № 2 (58). С. 3-12.

16. Смолянинова О.Г. Компетентностный подход в системе высшего образования: монография / О.Г. Смолянинова, О.А. Савельева, Е.В. Достовалова. Красноярск: Сибирский федеральный университет [СФУ], 2008. 195 с.

17. Шкерина Л.В. Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики: учебное пособие. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 264 с.

УДК 37

## АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПЛАНЕТАРНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2017

**Ломоносова Наталья Викторовна**, аспирант кафедры педагогического  
и психолого-педагогического образования  
Сочинский государственный университет

(354003, Россия, Сочи, ул. Пластунская, 94, e-mail: [lomonosova.natasha@mail.ru](mailto:lomonosova.natasha@mail.ru))

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема формирования основ планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста, связанная с вопросами социализации ребенка, усвоения им ценностей добра, миролюбия, понимания и доброжелательности по отношению к людям и народам мира. Также подчеркивается исключительная важность процесса формирования основ планетарного сознания старших дошкольников в познании окружающей и социальной действительности. Однако в дидактике до настоящего времени нет ни единого определения планетарного сознания дошкольников. Исходя из этого, проведен краткий анализ структурных и содержательных компонентов планетарного сознания старших дошкольников. Становление планетарного сознания обусловлено антропологическим единством человечества, является формой как общественного, так и индивидуального сознания. Процесс формирования основ планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста – последовательный процесс, в результате которого происходит овладение детьми представлениями об окружающем мире, так же знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешной социализации в современном обществе, предпосылками учебной деятельности. Предварительно проведенный анализ становления планетарного сознания в историческом аспекте позволяет сделать вывод о том, что с помощью науки развернулся процесс становления планетарного (глобального) сознания и мышления как нового способа освоения окружающего мира, имеющего свои особенности. В структуре планетарного сознания выделены аспекты: философский, нравственный, экологический, образовательный, психологический, мировоззренческий, политический. Так же рассмотрены основные нормативно – правовые документы, в том числе федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы, актуализирующие проблему формирования основ планетарного сознания выпускников дошкольной организации.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, актуальность формирования основ планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста, планетарное сознание, содержательные компоненты планетарного сознания, элементы планетарного сознания.

## THE ANALYSIS OF STRUCTURAL AND SUBSTANTIAL COMPONENTS IN TERMS OF THE FOUNDATIONS OF PLANETARY CONSCIOUSNESS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2017

**Lomonosova Natalia Viktorovna**, Postgraduate Student of the Department of Pedagogical  
and Psychological-Pedagogical Education  
Sochi state University

(354003, Russia, Sochi, Plastunskaya St., 94, e-mail: [lomonosova.natasha@mail.ru](mailto:lomonosova.natasha@mail.ru))

**Abstract.** In article actually the problem of the foundations and planetary consciousness of preschool children relating to a child's socialization, assimilation them the values of kindness, peace and understanding benevolence towards the people and Nations of the world. Also stresses the crucial importance, the process of formation and the foundations of the planetary consciousness of the senior preschool children in the knowledge of the environmental and social reality. However, in didactic to the present time there is no single definition of global consciousness of preschoolers. Based on this, a brief analysis of structural and substantial components of the planetary consciousness of senior preschoolers. The emergence of planetary consciousness due to the anthropological unity of mankind is a form that both public and individual consciousness. The process formed the foundations of the planetary consciousness of children of senior preschool age is a continuous process, in which children acquiring ideas about the world, the same knowledge, skills, abilities required for successful socialization in modern society and preconditions of educational activity. Preliminary analysis of the formation of planetary consciousness in historical perspective, allows drawing a conclusion that science has unfolded process of the formation, planetary (global) consciousness and thinking as a new way of mastering the outside world having its own characteristics. In the structure of planetary consciousness the aspects: philosophical, ethical, environmental, educational, psychological, ideological, and political. Also, the basic normative legal documents, including GEF TO actualized problems forming the basis of planetary consciousness and the graduates of preschool.

**Keywords:** Children of Preschool Age, the Relevance of the Foundations of Planetary Consciousness of Children of Senior Preschool Age, Planetary Consciousness, Meaningful Components of the Planetary Consciousness, the Elements of the Planetary Consciousness.

Актуальность проблемы формирования основ планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста не вызывает сомнения и связана с вопросами социализации ребенка [1, с.175 – 179]. Поэтому для понимания данного феномена в дошкольной теории и практике, необходимо провести анализ структурных и содержательных компонентов планетарного сознания.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить сущность планетарного сознания у детей в старшем дошкольном возрасте, которая заключается:

- осознании себя не только жителем определённой местности, но и обитателем планеты Земля;
- принадлежности к своему роду;

- принадлежности к человеческому роду;
- представлении о планете Земля как общем доме для всех живущих на ней людей, целостного образа мира ребёнка (Абраменкова) [2, с. 432];
- присущей ребёнку целостности мировосприятия (С.И. Барабаш Л.Р. Миронова) [3, с. 38 - 39],
- в обретении каждым ребёнком чувства природы, осознании своего – «Я» как части природы, понимании, что природа есть основа жизни и существования всего живого на планете Земля [4, с. 61].

В дошкольной педагогике становление основ планетарного сознания и мышления как нового способа освоения окружающего мира обозначено в концепции социального развития С.А. Козловой «...планетарное

сознание призвано расширять современные узкие рамки общественного сознания и его составных частей: национального сознания, религиозного, исторического и поднять его уровень до осознания общечеловеческих ценностей». Основной целью формирования планетарного сознания в гуманистической педагогике ненасилия, является воспитание личности в духе ненасильственного отношения к природе и обществу, формирования чувства свободы, независимости, толерантности, миролюбия, умение работать и жить в сотрудничестве и согласии с другими людьми. Обретение планетарного сознания рассматривается как часть процесса социализации личности [5, с. 98 - 105].

С.А. Козлова анализирует планетарное сознание с точки зрения предмета отражения, что позволят учёному выделить сферы планетарного сознания: освоение предметного мира и мира отношений между людьми на основе культуры своего народа, ближайшего социального окружения, на познании историко-географических, этнических особенностей своего региона. Таким образом, принцип «народности» является основным в воспитании, который выражается как отражение в национальных системах воспитания специфики этнического, соответствующий парадигме образования в современной России. В конкретном плане данное представление об особенностях климата, географии, природы, быта, традиций, языка народа (*региональный компонент*).

Существенно научить детей знать, любить культуру своего народа и в то же время, немаловажно иметь представление о культуре других народов, учить относиться с уважением к культуре своих соседей по общему нашему Дому – России и планете Земля. Представление о планете Земля, как общем доме для всех живущих на ней людей и доброжелательности по отношению к людям и народам мира [5, с. 98 - 105]. Возможность усвоения знаний на уровне первоначальных, обобщенных представлений; стимулирование познавательного интереса детей к сфере социальных отношений. Методологические основы поэтапного овладения социальным опытом, постижения социально значимых смыслов, основ научной картины мира в процессе формирования планетарного сознания.

Анализируя структуру планетарного сознания в зависимости от способа отражения явлений окружающей и социальной действительности, автор выделяет *познавательную* часть, то есть становление воззрения – педагогическую, так же специфическими закономерностями возрастного развития, то есть детскую психологию.

*Познавательный компонент* является информационной базой планетарного сознания; составляет обобщенную схему мироздания пространственные, смысловые ориентиры, представления о своём месте нахождения в ней. В широком смысле, для ребенка окружающим миром можно считать всю планету, на которой он живет. В узком смысле, можно считать то конкретное окружение, в котором родился, растет, воспитывается, развивается ребенок. *Нижний предел*, за которым ребенку о предмете или явлении в окружающем мире «все известно» - своего рода фундамент, на котором получает начало новое знание. *Высший предел* - это обстоятельство, из-за которого процесс познания затруднен, так как знания сложные для ребенка дошкольного возраста. Мешает пониманию, в данном случае, низкий уровень развития психических процессов, либо недостаточность ранее приобретенных знаний. Однако личностно значимые переживания активизируют процесс социализации личности.

Спектр *познавательного компонента* весьма многообразен. Здесь можно выделить следующие группы знаний (представлений): о географии и экологии, о человеке и культуре, об этносах и истории. Знание (представление) является, на наш взгляд, своего рода фундаментом, на котором базируется планетарное сознание индивида: представления детей о себе и своей семье; малой родине и большой Родине; социокультурных традициях; пла-

нете Земля как общем доме людей; природе регионов нашей страны, планеты; многообразии стран и народов мира.

Выделенные знания в качестве отдельных *базовых элементов структуры планетарного сознания* можно рассматривать исходя из последовательного, многоаспектного процесса социальной идентификации и адаптации личности. Социальная *идентификация* ребенка в дошкольном возрасте: видовая (ребенок — человек), половая (ребенок — носитель половой сущности), родовая (ребенок — член семьи), национальная (ребенок — носитель национальных особенностей), этническая (ребенок — представитель народа), правовая (ребенок — представитель правового государства) [6, с. 110 - 119].

Метод *синтеза* в аспекте социального развития личности позволяет получить представления о связях между составляющими предмета изучения планетарного сознания и результат социализации-индивидуализации и индификации, в ходе которого осуществляется приобщение человека к «всеобщему социальному опыту» (ребенок – представитель общечеловеческого рода), утверждение себя как субъекта социальной культуры.

Структурными составляющими планетарного сознания, на наш взгляд, является определенная направленность социокультурного развития ребенка посредством воздействия на него различных форм проявления *ценностных ориентаций*, значимых для него людей, и проявляется в возникающей у ребенка системе личностных ценностей [7, с. 132-141].

Исходя из этого, приобщение старших дошкольников к базовым национальным ценностям в аспекте формирования снов планетарного сознания рассматривается нами как важная задача, так как в совокупности определяют *элементы планетарного сознания*. Поэтому приобщение детей к социокультурным ценностям народа России мы рассматриваем как представление об общечеловеческих ценностях, составляющих, на наш взгляд, современную общечеловеческую мораль [8, с. 27-29].

*Эмоциональный компонент* – это эмоционально-чувственная сфера планетарного сознания, связанная с осмыслением личностью своего отношения к культурному наследию в плане самосознания и самоопределения себя как представителя данного этноса; культурному наследию других этносов; чувство сопричастности к общечеловеческому роду. Обобщенные эмоциональные представления, формирующиеся к концу дошкольного детства, позволяют детям предвосхищать последствия своих действий, способность детей понимать эмоциональное состояние другого человека - сочувствие - даже тогда, когда они непосредственно не наблюдают его *эмоциональных переживаний*.

Данный компонент отражает желания, мотивы, установки, заинтересованность в познании мира в целом и в частности. Исследования Н.А. Рыжовой в экологическом воспитании дошкольников с позиции новой парадигмы доказывают, что эмоционально настроенный ребенок более положительно относится: к окружающему миру за счет доброго общения с людьми, миром природы, моделированной самим ребенком планетой Земля, его нравственный опыт обогащается.

В ребенке формируются образцы нравственного поведения. *Эмоционально-ценностное* отношение личности к: образу жизни своего народа; себе, другим представителям своего и не своего народа; различным объектам и явлениям национальной культуры (языку, литературе, фольклору, традициям и т.д.), различным объектам и явлениям инокультуры; межнациональному общению; различным природным объектам в регионах нашей страны и мира.

Ценностное обретение опыта нравственного поведения рассматривается в культуре общения. Умения строить взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, с представителями других наций в детском саду и дома, ситуации общения в общественных местах. Духовность,

обретение ее есть акт творческий, через диалог культур и народов [9, с. 9 - 19]. Умения договариваться, мирно решать возникающие вопросы. Навыков игровых действий и забав.

Приобщение к духовно - нравственным ценностям, доступным пониманию ребенка, в структуре планетарного сознания занимает ключевое значение. Духовная составляющая: понимание добра и зла (что такое хорошо и что такое плохо), люди могут совершать хорошие поступки и не очень во всем мире независимо от национальностей; люди верят в бога, во всем мире есть Храмы, Церкви, Мечети; милосердие – помощь должна прийти к тем, кто в ней нуждается, люди помогают друг другу в разных странах; уверенность в завтрашнем дне (позитивный Образ Будущего, умение видеть себя в нем); Отечество, Родина (Родина одна, чувство сопричастности именно к своей Родине, этика эстетическое отношение к другим странам).

В структуре планетарного сознания старших дошкольников последовательный характер социального развития личности в разных формах педагогической работы, в разных видах деятельности: познавательной, речевой, театрализованной, предметной, коммуникативной, изобразительной, игровой, двигательной, продуктивной, экспериментальной, конструктивной, трудовой.

Таким образом, структурно составляющие планетарного сознания следующие компоненты: информационно-познавательный, эмоционально-ценностный, синтезирующе-идентификационный, опытно-деятельностный (поведенческий). Содержательные компоненты: представления детей: о себе и своей семье, малой родине и большой Родине, природе регионов нашей страны, социокультурных традициях, планете Земля как общем доме людей, многообразии стран и народов мира.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ломоносова, Н.В. Формирование основ планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста как социальный заказ и педагогическая проблема / Н. В. Ломоносова // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 нояб. 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», ISSN 2411-9652, 2016. — № 4 (11). — С.175 – 179.

2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова // Современное образование: учебное пособие. — М.:, 2008. С. – 432.

3. Барабаш, С.И. Школа планетарного мышления / С.И.Барабаш, Л.Р. Миронова // Образование в развивающемся мире: интеграционный подход к развитию планетарного сознания: Тезисы междунар. науч.- практ. конф. — СПб., 1997. — С. 38—39.

4. Рыжова, Н.А. Экологическое воспитание дошкольников с позиции новой парадигмы / Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание, 2001, № 7. — С.61.

5. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром: учебник / С. А. Козлова, С. В. Кожокар, С. Е. Шукшина, А. Ш. Шахманова. // Дошкольная педагогика — М.: ИНФРА-М, 2016. — С. 98 –105.

6. Демченко О.Н., Мытиль А.В. Социальная идентификация и адаптация личности / О.Н. Демченко [и др.] // Социологические исследования. - 1995. - №6. - С. 110 – 119.

7. Худякова, Н.Л. Становление и развитие ценностного мира детей дошкольного возраста / Н.Л. Худякова // Актуальные проблемы дошкольного образования: перспективы развития: материалы IV всерос. межвуз. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧГПУ, 2006. –С. 132-141.

8. Ломоносова, Н.В. Приобщение старших дошкольников к базовым национальным ценностям в аспекте формирования основ планетарного сознания [Текст] / Н. В. Ломоносова // Образовательная среда се-

годня: стратегии развития: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 дек. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс» ISSN 2411 – 8184, 2016. — № 4 (8) — С.27 – 29

9. Библер, В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы / В.С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – №4. – С. 9 – 19.

УДК 371.485

**ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ  
КРАЕВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЦЕЯ**

© 2017

**Филипченко Светлана Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор психологического факультета  
**Макарова Любовь Ивановна**, соискатель кафедры педагогики факультета психологии, учитель начальных классов МОУ «Лицей г. Вольска Саратовской области»

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (412900, Россия, Вольск, ул. Народная, д. 174, e-mail: lubashavanusha@yandex.ru)*

**Аннотация.** Воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения в образовательном пространстве Лицея является важнейшим вопросом в теории и практике воспитания. Гражданская позиция младшего школьника определяется нами как характеристика личности, включающая в себя осознанное присвоение гражданских ценностей (Человек, Семья, малая Родина, Родина), обеспечивающая устойчивость гуманистической направленности отношений к ним и готовность к деятельности в рамках когнитивно-ценностного, эмоционально-чувственно и мотивационно-деятельностного компонентов. Под воспитанием гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения мы понимаем эмоционально-окрашенную, ценностно-мотивированную, личностно-направленную деятельность младшего школьника и педагога, ориентированную на освоение и продуктивное внедрение новых знаний о гражданских ценностях. Мы акцентируем внимание на «Комплексной программе воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения», как на условии координации деятельности учителей, родителей (законных представителей) при создании образовательного пространства Лицея. Программой предусмотрено воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения во всех сферах образовательного процесса: урочной, внеурочной, совместной с родителями (законными представителями). Результаты внедрения авторской Программы позволили сделать вывод о положительной динамике воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения.

**Ключевые слова:** образовательное пространство Лицея, гражданская позиция младшего школьника, урочная и внеурочная деятельность, воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения.

**CIVIC EDUCATION OF YOUNGER STUDENT BY MEANS OF LOCAL HISTORY  
EDUCATIONAL SPACE LYCEUM**

© 2017

**Filipchenko Svetlana Nikolaevna**, doctor of pedagogical Sciences, Professor, psychology Department  
**Makarova Liubov Ivanovna**, applicant of the Department of Pedagogy of the Faculty of Psychology, primary school teacher MOU "Lyceum Volsk Saratov Oblast"

*Saratov State University*

*(412900, Russia, Volsk, street National, d. 174, e-mail: lubashavanusha@yandex.ru)*

**Abstract.** Education citizenship of younger student with local history resources in the educational space of the Lyceum is a crucial issue in the theory and practice of education. Citizenship of younger student is defined by us as a characteristic of the person, which includes the conscious appropriation of civil values (Individual, Family, Small Motherland, Motherland), which provides the stability of a humanistic orientation towards them and a willingness to work in the framework of cognitive and value, emotional and sensory and motivational and active components. Under civil education of younger schoolboys by means of local history we understand emotionally-colored, value motivated, student-directed activity of younger student and teachers, focused on the development and efficient implementation of new knowledge about civil values. We focus on "Integrated program junior student civic education means local history", as a condition for coordination of teachers, parents (legal representatives) to create educational space Lyceum. The program provides citizenship education of younger student by means of local history in all aspects of the educational process: time limit, after-hour, together with their parents (legal representatives). The results of the implementation of the author's program led to the conclusion about the positive dynamics of the civil education of younger student by means of local history.

**Keywords:** educational space Lyceum, citizenship younger student, time limit and after-hour activities, civil education of younger student by means of local history.

Важность воспитания гражданской позиции нового поколения россиян отражена в нормативно-правовых документах: «Национальная доктрина образования до 2025 года», в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Государственной программе «Гражданское образование в Российской Федерации на 2005-2010 годы», «Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы», Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан «Российской Федерации на 2006-2010 и 2011-2015 годы», Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения (ФГОС) начального общего образования второго поколения (2009). Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяется сфера педагогической ответственности: усилия общества и государства направлены сегодня на воспитание у детей и молодежи активной гражданской позиции, чувства ответственности за свою страну. Мы считаем, что начальное образование имеет особую значимость в воспитании гражданской позиции, так как младший школьный возраст наиболее благоприятен для воспитательного воз-

действия. Именно начальная школа должна обеспечить непрерывность и преемственность в воспитании гражданской позиции ребенка.

Понятие «образовательное пространство» сегодня органично вошло в систему философских представлений, представлений социальных наук, педагогики. Многие исследователи выделяют образовательное пространство, которое трактуется как существующее в социуме «место», где субъективно задается множество отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию и обучению индивида и его социализации. Также возможно и внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого [1, 2]. Чепурышкин И.П. отмечает, что «пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности» [3, с. 41]. Предметом нашего исследования является процесс создания образовательного пространства, обеспечивающего воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения.

Воспитание гражданской позиции младшего школь-

ника средствами краеведения охватывает все сферы образовательного процесса: урочную, внеурочную, совместную с родителями (законными представителями).

Обеспечение направленности урочной деятельности на воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения потребовала внесения изменений в программы учебных дисциплин путем отбора предметного содержания и создания технологической карты включения краеведческого материала, направленного на воспитание гражданской позиции. Потребность в обеспечении системного характера внеурочной деятельности способствовала выявлению условий необходимых педагогических условий, а также ее содержания для воспитания граждан своей малой Родины и России, обладающих гражданскими ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества. Привлечение родителей (законных представителей) к воспитанию гражданской позиции младших школьников инициировало создание семейного клуба, как одной из эффективных нетрадиционных форм взаимодействия семьи и школы в этом педагогическом процессе. Необходимость достоверного измерения уровня воспитанности гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения привела к составлению комплекта диагностических методик и разработке соответствующих критериев и показателей.

Названные изменения осуществлены системно в рамках авторской «Комплексной программы воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения» (далее Программа). С технологической точки зрения (В.С. Безрукова [4], В.И. Слободчиков [5] и др.), предложенная нами Программа воссоздает сущность и важнейшие качества этого процесса воспитания (гуманистичность, целостность, целенаправленность, управляемость, динамичность, саморегулируемость, открытость). Она обеспечивает создание организационной структуры субъект-субъектных отношений на средовом (социокультурное пространство) и личностном (активизация личностных ресурсов младших школьников) уровнях.

В качестве методологической основы воспитания гражданской позиции младшего школьника нами определены: концепция системного построения процесса воспитания (А.А. Бодалев [6], В.А. Караковский [2], З.А. Малькова [7] и др.), концепция воспитания как педагогического компонента социализации ребенка (М.И. Рожков [8], Л.В. Байбородова [8], О.С. Гребенюк [9] и др.), положения концепции гуманизации процессов обучения и воспитания (Б.З. Вульфов [10], В.А. Караковский [2], Н.Д. Никандров [11], В.А. Сластенин [12] и др.).

Целью реализации Программы является воспитание гражданской позиции младшего школьника, как характеристики личности, включающей в себя осознанное присвоение гражданских ценностей (Человек, Семья, малая Родина, Родина), обеспечивающей устойчивость гуманистической направленности отношений к ним и готовность к деятельности в рамках когнитивно-ценностного, эмоционально-чувственно и мотивационно-деятельностного компонентов. Гражданские ценности Человек, Семья, малая Родина и Родина детерминируют поставленную цель, так как они возникли в результате согласования жизненных смыслов учителей, учащихся и родителей учащихся или их законных представителей. Воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения нами рассмотрено как эмоционально-окрашенная, ценностно-мотивированная, личностно-направленная деятельность младшего школьника и педагога, ориентированная на освоение и продуктивное внедрение новых знаний о гражданских ценностях.

Комплексная Программа предусматривает решение следующих задач: создавать педагогические условия для воспитания гражданской позиции младшего школь-

ника средствами краеведения; организовав взаимодействие и тесное сотрудничество с семьями учащихся и с другими субъектами социализации – социальными партнерами Лицея по воспитанию гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения; обеспечивать полноту знаний учащихся о гражданских ценностях (Человек, Семья, малая Родина, Родина), 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; содействовать устойчивым гуманистическим эмоционально-чувственным отношениям 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; воспитывать 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; осуществлять диагностику и определять динамику уровней воспитанности гражданской позиции младшего школьника.

В качестве ведущих подходов к воспитанию гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения выступают: аксиологический подход (А.Г. Асмолова, Б.С. Гершунского, В.А. Сластенина, Б.Т. Лихачева, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, Н.Е. Щуркова); системно-деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.); социализирующий подход (М.И. Рожков, О.С. Гребенюк, А.В.Мудрик, М.В. Шакурова и др.). Подход задает обобщенное видение предмета исследования, стратегию и направленность научной и практической деятельности учителя. Подход, как подчеркивает Э.Г. Юдин, «есть принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [13, с. 156].

Опираясь на выявленные нами подходы к воспитанию гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения аксиологический, системно-деятельностный и социализирующий, определяем принципы, лежащие в основе воспитания: свободы и ответственности, равенства, партнерства, сотрудничества; взаимосвязь и взаимодействие знания – чувства – поведения как важнейший принцип соотношения усвоения с освоением и присвоением гражданских ценностей; аксиологический; диалогического общения; полисубъектности воспитания; системно-деятельностной организации воспитания.

Для наполнения содержания Программы мы руководствуемся целями и задачами педагогического процесса, а так же подходами и принципами, положенными в его основу. В Программе выделены содержательные линии: «Символы родного города, края и государства»; «Важнейшие законы нашей страны. Права и обязанности гражданина России. Учимся отвечать за свои поступки»; «Национальные герои и защитники Родины. Важнейшие события в истории города, области, страны»; «Единство народов нашей страны. Русский язык – государственный язык межнационального общения»; «Государственные и национальные праздники». Выделением названных содержательных линий обеспечивается ее системный характер.

Анализ учебных программ и учебно-методических комплектов ступени начального общего образования (ОС «Школа 2100», Развивающая система Л.В. Занкова, УМК XXI век под ред. Виноградовой, «Школа России» под ред. А.А. Плешакова, «Гармония» под ред. Н.Б. Истоминой) свидетельствует о возможности воспитания



гражданской позиции младшего школьника при условии обогащения содержания учебных программ начального образования краеведческим материалом и его включения во все учебные предметы начальной школы.

На уроках русского языка у младшего школьника происходит воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к языку, стремления совершенствовать свою речь. С целью воспитания гражданской позиции младшего школьника содержание учебного предмета по русскому языку дополняется краеведческим материалом. Одним из направлений такой работы является составление текстов для упражнений, диктантов, списываний, изложений и т.д. с информацией о поступках, результатах деятельности и отношениях людей, чьи имена связаны с родным городом, содержащие яркие примеры проявления гражданской позиции. Например: «В одном из воздушных боёв над Баренцевым морем самолёт Владимира Самойловича Цеха был сбит. Страшнейший шторм, но надо было дотянуть до кромки берега. И дотянули. Но самолёт не смог сесть, развалился на куски. Погиб весь экипаж самолёта, кроме механика-вольчанина Владимира Цеха. Его с переломами ног и рук в тундре, спустя неделю, нашёл охотник-оленьевод Алексей Канев, который госпитализировал раненого. После длительного лечения Владимир Цеха выпущен из госпиталя с протезами рук и ног» (авторский вариант текста).

Дети не просто списывают этот текст, но дают оценку поступкам, результатам деятельности людей, опираясь на свои знания, находят изучаемые орфограммы, объясняют на них правила. Очень важно, чтобы полученные знания ребят о гражданской позиции приобрели личностный смысл, прошли через эмоциональные переживания и превратились в руководящие принципы их деятельности и поведения.

Учебный предмет «Литературное чтение» имеет большое значение в обеспечении младшего школьника знаниями о литературном наследии русских и зарубежных писателей и поэтов. Например, изучение раздела: «Родная Земля» в третьем классе начинается с чтения фрагментов описания панорамы города Вольска, заранее подготовленными учащимися.

Писатель-этнограф Василий Иванович Немирович-Данченко писал о Вольске: «Меловые горы явились алыми от розового блеска зари... Они расступаются, открывая громадный полукруг, на уступах и террасах которого ютятся масса городских домов. Постройки ползут в горы до самых макушек, покрывая отдельные вершины этого поразительно красивого амфитеатра... Все это охвачено огненным заревом заката, все это сверкает окнами, куполами, и даже стены кажутся сияющими... Глаз не оторвешь от этой прекрасной картины. А в темную ночь, когда везде зажгутся огни, эти горы кажутся иллюминированы».

Н.И. Костомаров описывает Вольск, как город, утопающий в зелени садов, лежащий в чаше в окружении меловых гор, золотящихся на солнце, слева широкая голубая лента Волги с лесистым берегом. Возвышающиеся над городом купола пяти соборов – все это создавало неотразимое по красоте зрелище, способное заставить задрожать колени. О своем видении родного города младшие школьники рассказывают, сопровождая рассказ показом рисунков и фотографий любимых уголков. Включение краеведческого материала позволяет на доступном для младшего школьника уровне познакомить их с гражданскими ценностями (Человек, Семья, малая Родина, Родина).

Целенаправленный отбор содержания уроков математики, его обогащение краеведческим материалом, способствует определению ценностных ориентиров: ценность осознания человеком себя как члена общества, народа, представителя страны и государства.

В содержании уроков математики включаются материалы, подготовленные и самими учащимися. Например, младшими школьниками был выполнен проект «История города Вольска в математических задачах», представленный в учебно-методическом пособии «Воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения» [14]. Цель проекта состояла в подготовке и проведении конкурса задач по истории г. Вольска, в стимулировании интереса к своей малой Родине, к значимым событиям в жизни горожан. Поставленная цель была достигнута составлением мини-сборника задач «История города Вольска в задачах», материалы которого можно использовать и при проведении исторических конкурсов и викторин. Младшие школьники получили опыт работы с источниками информации. О проявленном интересе свидетельствует высокий процент участия и качество выполнения задания. Представили свои работы 73% младших школьников, большинство работ было иллюстрировано рисунками и фотографиями.

Личностными результатами изучения учебного предмета «Технология» являются воспитание и социально, и личностно значимых качеств, индивидуально-личностных позиций, ценностных установок, раскрывающих отношение к труду, систему норм и правил межличностного общения, обеспечивающую успешность совместной деятельности.

Например, беседа о земляке – Петре Дмитриевиче Грушине – крупном специалисте по конструированию летательных аппаратов, в том числе и космических, предварила урок по теме: «Вспомни, подумай, обсуди. Всё начинается с замысла. Изготавливаем самолёт-истребитель (конструирование)». Доктор технических наук, академик, Лауреат Ленинской премии, шесть раз награжден орденом Ленина, дважды Герой Социалистического Труда. На вопрос о счастье Петр Дмитриевич ответил: «Счастье в труде, в преодолении трудностей и собственных недостатков... Мне хочется жить и жить, чтобы работать на пользу родных россиян. Я счастлив, что родился в Вольске».

Краеведческий материал включается в содержание уроков музыки при изучении тем: Родной обычай старины. Звучание окружающей жизни человека. Рождение музыки как естественное проявление человеческого состояния. Обычаи, традиции. Народные музыкальные традиции Отечества. Подвиги народа в произведениях композиторов. Память и памятник – общность в родственных словах. Память о полководцах, русских воинах, солдатах, о событиях трудных дней испытаний и тревог, сохраняющихся в народных песнях, образах, созданными композиторами. Музыкальные памятники защитникам Отечества. Фольклор – народная мудрость.

Художественная эмпатия, эмоционально-эстетический отклик на музыку обеспечивают коммуникативное развитие: формируют умение слушать, способность встать на позицию другого человека, вести диалог, участвовать в обсуждении значимых для человека явлений жизни и искусства, продуктивно сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Обращение к краеведению в изучении учебных предметов основной образовательной программы актуализирует проблему межпредметных связей с целью ликвидации дублирования содержания и устранения перегрузки школьников.

Эта проблема решается разработкой технологической карты, которая обеспечила системный подход к включению краеведческого материала в программы учебных предметов первой ступени общего образования с целью воспитания гражданской позиции младшего школьника.

Проанализировав содержание предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, приходим к выводу о необходимости продолжить работу по воспитанию гражданской позиции младшего школьника

средствами краеведения во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность обладает значительным потенциалом в воспитании гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения, организуемая в Лицее.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО мы понимаем образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Обращаясь к краеведению во внеурочной деятельности, считаем эффективным использование различных ее форм, в том числе вовлечение младших школьников в работу кружка «Волгарики». На занятиях кружка воспитываются любовь, уважение к родному городу, чувство гордости на основе исторических фактов. Младшие школьники получают опыт общественно-значимой осознанной и осмысленной деятельности; проявляют гражданскую активность в создании и сохранении ценностей культуры школы, города. Подготовленные кружковцами проекты «Знакомая незнакомка», «Символы нашего города. Флаг. Герб», «Улицы моего города», «Почетные граждане города Вольска», заняли призовые места в муниципальном конкурсе в номинациях «Удивительное рядом» и «Социальный проект». Дипломом участника во Всероссийском Социальном Проекте «Страна талантов», в рамках которого был проведен Всероссийский конкурс рисунков «Наследие Земли Русской», были награждены учащиеся 2 класса кружка «Волгарики». Благодарностью от Министерства сельского хозяйства за активное участие в социально-значимом конкурсе «Лучший эскиз для памятника труженику агропромышленного комплекса» отмечены учащиеся 4 класса кружка «Волгарики». Дипломом Первой степени Всероссийского заочного конкурса «Познание и творчество» в номинации «Я знаю русский язык» награждены участники кружка 1 и 3 классов.

Воспитание гражданской позиции младших школьников средствами краеведения невозможно без активного участия семьи. Поэтому на базе МОУ «Лицей г. Вольска» был создан семейный клуб «Родничок». В плане работы клуба нами были выделены основные направления в соответствии с годом обучения.

Деятельность семейного клуба «Родничок» способствует подготовке родителей к воспитанию гражданской позиции у детей, через повышение педагогической культуры и развитие новых форм сотрудничества института семьи и образовательного учреждения. Посредством включения родителей и детей в активные формы воспитания гражданской позиции средствами краеведения (экскурсии, походы, семейные праздники, составления семейной родословной, творческие проекты, конкурсы и др.) происходит знакомство с образцами служения Отечеству, осознается причастность каждого человека, каждой семьи к жизни России, выявляется значимость усилий каждого для благополучия и процветания Родины.

Младшие школьники Лицея являются активными участниками муниципальных мероприятий, организуемых центром дополнительного образования «Радуга», краеведческим музеем, школами искусств и др.

При выборе содержания, форм и методов краеведческой деятельности учитывались возрастные особенности и интересы учащихся и их родителей, возможности использования социокультурного пространства города Вольска, особенности и традиции Лицея.

Воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения характеризуется рядом особенностей, среди которых – сочетание и взаимообогащение форм, методов и содержания урочной и внеурочной деятельности; привлечение родителей (законных представителей) учащихся, использование культурного наследия города Вольска и Саратовской области; раз-

нообразия и множественность групп сверстников и разновозрастных групп, во взаимодействие и совместную деятельность с которыми может включаться младший школьник.

Эффективность предложенной авторской Программы подтверждена методом выявления обобщенного показателя, в качестве которого использовали комплекс диагностических методик.

Результаты внедрения авторской Программы позволили сделать вывод о положительной динамике воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения возможно в образовательном пространстве Лицея, при условии координации деятельности учителей, родителей (законных представителей).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. Вып. 1. – М.: Инноватор, 1995. – С. 63.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : Теория и практика школьных воспитательных систем / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 252 с.
3. Чепурышкин И.П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2006. – 273 с., с. 41.
4. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2014.
6. Бодалев А.А. Личность и общество. М., 1983. – 271 с.
7. Малькова З.А., Новикова Л.И. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе. // Опыт разработки концепции воспитания. В 2-х частях. / Под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1993. – Ч. 1. – с. 64–85.
8. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания Текст. / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. М., 2004. – 208 с.
9. Гребенюк Т.Н. Ценностное содержание понятия «Родина» // Идея патриотизма и молодежь: Сб. докл. Городской науч.-практ. Конф. «Мы нашей Родине верны» / Под ред. Т.В. Кисельниковой. Томск: Изд-во ИОА СО РАН, 2005. С. 62-69.
10. Вульф В.З. Цель и сущность гражданского воспитания. // Воспитание гражданина в советской школе. / Под ред. Г.Н. Филонова. М., 1990. – С. 29–35.
11. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий Текст. / Н.Д. Никандров. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.
12. 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.
13. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
14. Воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения: учеб. Пособие / Л.И. Макарова. – Вольск, 2014. – 54 с.

УДК 371

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ БЛАГОПОЛУЧНЫХ  
И НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

© 2017

**Мантрова Мария Сергеевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры  
психологии и педагогики**Степаненко Наталья Александровна**, кандидат педагогических наук, старший лаборант  
кафедры психологии и педагогики*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: natali-stepanenko@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье поднимаются вопросы изменения мировоззренческих ориентиров в различных сферах современного общества, которые влекут за собой коррекцию ценностных ориентаций в системе образования. Специфика формирования ценностных ориентаций учащихся становится необходимым приоритетным направлением сохранения образовательной системы современной школы, работающей в рамках федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Актуальность изучаемой проблемы обусловлена социализацией подростка в семье. Именно данный этап онтогенеза является основным этапом для формирования ценностей и ценностных ориентаций современного подростка. Чувство любви доминирует над всеми остальными которые формирует семья, благодаря ему складывается система ценностей. В некоторых семьях отсутствует чувство любви и не создан психологический климат для формирования личности. Такие семьи обладают низким социальным статусом, где происходит обесценивание и игнорирование основных семейных функций, имеются признаки десоциализации подростка. Родители имеют пагубные для своего здоровья и здоровья детей привычки. Представлены такие семьи нарушением детско-родительских взаимоотношений. В них десоциализируется воздействие на детей, что проявляется косвенно, из-за постоянных осложненных взаимоотношений между супругами, которые характеризуются отсутствием взаимопонимания и взаимоуважения, нарастанием эмоционального отчуждения и превосходством остроконфликтного взаимодействия. Целью воспитания и социализации обучающихся в рамках ФГОС является социально-педагогическая поддержка становления и развития высокообразованного, творческого, компетентного гражданина. Сегодня ценности подвергаются влиянию внешних факторов. В связи с увеличением социального неравенства, отсутствия преемственности среди поколений, ростом преступности среди молодежи утрачиваются многие ценности. Особенно тяжело в этих условиях подросткам, которые еще не в полной мере обладают достаточно нравственным потенциалом. Одним из главных факторов, влияющих на гармоничное развитие личности и воспитание подростков является социальная среда, то есть все то, что нас окружает. Немаловажную роль играет уровень общей культуры семьи, а также семейного благополучия.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, ценностные ориентации, психологическое благополучие, социальная среда, факторы формирования ценностных ориентаций, благополучные семьи, неблагополучные семьи.

TO THE STUDY OF VALUE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS FROM HAPPY  
AND UNHAPPY FAMILIES

© 2017

**Mantrova Maria Sergejevna**, PhD, senior lecturer in psychology and pedagogics**Stepanenko Natalia Alexandrovna**, PhD, senior research assistant of the chair of psychology and pedagogics*Orenburg State University, Branch in Orsk**(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: natali-stepanenko@yandex.ru)*

**Abstract.** The article deals with the matters of the changes of ideological orienting points in different spheres of modern society. These changes lead to the correction of value orientations in the education system. The specifics of value orientations of students becomes an essential direction in the preserving of the education system of modern school working in the Federal state educational standard (FSSES). The relevance of the studied problem is determined by the socialization of a teenager in a family. It is this stage of ontogenesis which is the key step for the formation of values and value orientations of a modern teenager. The feeling of love dominates over all other ones, formed by a family, due to this feeling the system of values is formed. In some families there is no love feeling and there is no psychological climate for the formation of a personality. Such families have low social status, where there is a devaluation and disregard of basic family functions, there are signs of desocialization of adolescents. Such families are represented by the violation of child-parent relationships. Parents are harmful to their health and the health of children habits. They desocialize the impact on children, manifest themselves indirectly, because of the constant complicated relationship between the spouses, which are characterized by a lack of mutual understanding and respect, the increase of emotional alienation and superiority interaction. The purpose of education and socialization of students within the framework of the FSSES is the socio-pedagogical support of formation and development of moral, creative, competent citizen. Today values are under the influence of external factors. Due to the increase of social inequality, the lack of continuity among generations, the growth of crime among young people many values are lost. Teenagers feel especially hard in this environment, as they do not fully possess enough moral potential. One of the main factors influencing the harmonious development of a personality and education of adolescents is the social environment, i.e. all that surrounds us. The important role is played by the general level of family culture, and family well-being.

**Keywords:** adolescence, value orientation, psychological well-being, social environment, factors of formation of value orientations, a happy family, a dysfunctional family.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Термин «ценности» был введен в науку И. Кантом. Н. А. Бердяев был первым ученым, понимающим под ценностями свойство и одновременно условие полноценного бытия объекта. Ценностные группы ориентации личности представлены в виде сложной многоступенчатой иерархической системы. Ценностные ориентации входят в структуру личности. Ценностные ориентации ориентации – это компоненты охватывают внутренней структуры личности, обусловленные основными инсти-

тутами социализации. Ценностные ориентации можно представить группы в виде трех составлении микро-структур, или уровней: 1) связанный с деловитости памятью, через который осуществляется похож научное познание резу действительности; 2) эмоциональный, определяющий учащихся личностный смысл своего отношения; 3) поведенческий, изучения который включает caused в себя два ориентаций предыдущих. Все ценности обусловленными принято подразделять интерес на три группы ценностей: материальные; социально-политические; духовные.

Ценностные ориентации подростка всегда характеризуются поэтапностью процесса его социализации через проникновение информации, получаемой извне. Наблюдается диаспектность освоения подростками ценностей: процессуальный и содержательный. Содержательный компонент проходит свою реализацию через освоение знаний о ценностях, нормах поведения, эмпатии, осознание необходимости определенного поведения в соответствии с ценностями, характеризуется неустойчивостью и недостаточностью, обусловленными особенностями подросткового возраста. Процессуальный аспект включает в себя этапы освоения подростками нравственных ценностей: от познания смыслового содержания нравственных норм и ценностей до реализации в поведении. Доминирующей является личная значимость для подростка нравственной ценности, а также готовности к реализации в поведении, определяет от социальных и педагогических условий [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В. П. Тугаринов являлся первым советским психологом, понимающим под ценностными ориентациями предметы и их свойства, являющиеся необходимым нравственным элементом личностного развития. С. А. Рубинштейн предложил ввести термин, который бы обозначал устойчивое отношение личности к различного рода внешним ситуациям. По мнению Б. Г. Ананьева, именно ценностные ориентации представляют собой важные компоненты в структуре личности и представляют ни что иное как направленность личности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основной целью статьи автор видит в ответе на вопрос: «Какие различия существуют в ценностных ориентациях подростков из неблагополучных и благополучных семей?»

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

Для стабильно изучения особенностей среди ценностных ориентаций подростков, нами было проведено экспериментальное исследование. В ходе исследования нами были применены следующие диагностические методики: методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности; методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; анкета на изучение личности ценностных ориентаций [2]; методика учащихся исследования ценностных возможностей ориентаций старшеклассников (М. И. Лукьянова, личностный Н. В. Калинина). 1. Опросник Ш. Шварца по изучению ценностей личности «представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей, которые, с точки зрения Шварца, охватывают базовые ценностные типы. Опросник состоит из двух частей, отличающихся процедурой проведения. Первая часть опросника («Обзор ценностей») предоставляет возможность изучить нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении. «Вторая часть опросника («Профиль личности») изучает ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности. Различия показателей по типам ценностей в этих двух частях опросника, характеризующих два уровня функционирования ценностей, отражает ценностное свойство, которое осуществляется, с одной стороны, через ядро социализации и, с другой стороны, посредством референтной группы и традиций» [4]. Опросник группы может использоваться для изучения необходимости ценностей различных социальных групп. При необходимости испытуемым могут быть даны пояснения, касаю-

щиеся смысла некоторых слов и утверждений. Первая часть опросника («Обзор ценностей») представляет собой два списка слов характеризующих в сумме 57 ценностей. Все группы имеют цель и являются умения в той или иной мере значимыми для разных культур. В первом списке содержатся терминальные ценности, выраженные в виде существительных. Во втором списке содержатся инструментальные ценности, выраженные в виде прилагательных. Испытуемому предлагается оценить степень важности каждой ценности как руководящего принципа жизни. Во второй части опросника («Профиль личности») приводится список из 40 описаний, соответствующих тому или иному из 10 типов ценностей. Испытуемому просят оценить, в какой степени в опроснике человек похож или не похож на него. Используется шкала из 5 позиций: от «очень похож на меня» до «совсем контрольная не похож на меня» [3]. 2. Методика ориентаций М. Рокича «Ценностные ориентации».

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу своего мировоззрения и ядро диапозона мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. Последнее обстоятельство заставляет многих авторов сомневаться в надежности методики, так как ее результат сильно зависит от адекватности самооценки испытуемого. Поэтому данные, полученные с помощью теста Рокича желательнее подкреплять данными других методик. Познание М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные - убеждения в том, что отражает конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. Респонденту предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом) на листах бумаги в алфавитном порядке. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер. Вначале предъявляется набор исследования терминальных, а затем набор инструментальных ценностей» [4]. Методика исследования ценностных ориентаций старшеклассников (М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина) цель которой заключается в определении уровня базовых ценностей личности по пяти шкалам: шкала «Познание как ценность», представленной вопросами, нацеленными на выявление у учащихся потребности в познании и эмоционального восприятия процесса познания (позитивного или негативного). Важно определить такие среди проявления ценности познания, как общественную увлеченность учебной в школе, стремление к получению представлений об основных законах природы и общества, творческий подход изучения к выполнению той или иной задачи (в том числе учебной), готовность прилагать определенные усилия проявляющимися в познавательной деятельности и в процессе освоения новых видов деятельности. Шкала определяет степень выраженности у учащихся стремления к приобретению знаний об окружающем мире и их отношение к познанию. Шкала «Я-ценность», в которой вопросы ориентированы на выявление отношения подростка (позитивного или негативного) к себе, на определение степени самовосприятия, характера личности и «образа «Я». Как известно, в поведении подростка эти факторы проявляются в наличии уверенности в собственных силах, веры в свои достижения и успехи, в открытости и искренности при общении с другими людьми, в знании собственных позитивных качеств и в умении опи-

раться на свои сильные стороны и способности. Шкала «Я-ценность» позволяет обратить внимание ценностью на то, зависит ли у подростков такие важные личностные характеристики, как изучает стремление к самопознанию, осознание собственных чувств и поступков, интерес к себе определяющий способность принимать себя полноценным таким, как есть. Шкала «Другой-ценность», показывающая на то, какие установки (позитивные деятельности или негативные) формируются у подростков по отношению к другим людям, готовы ли они воспринимать другого человека как индивидуальность, как личность, стремятся ли проявлять доброжелательность, уважительность, доверие, веру в личностный потенциал другого. Этот показатель определяет степень выраженности восприятия подростком учащихся и другого человека как индивидуальности, уважения к другому являются в умении конструктивно выстраивать межличностные отношения. Шкала «Общественно полезная деятельность», определяющая, в какой степени на данный момент учащийся разделяет важность общественно полезной деятельности как личностной ценности. Вопросы анкеты позволяют общее определить, в какой степени старшеклассник обладает характеристиками, свидетельствующими о развитии данной ценности: ориентация на общественную значимость выполняемого дела; интерес к участию в общественно полезном труде; стремление приносить пользу другим людям и бескорыстие; поддержка деловитости и активности окружающих людей, поощрение изучения их инициативности; стремление к развитию собственной деловитости и творческого отношения к любому виду деятельности; нацеленность на полезность и важность своей деятельности для других. Шкала «Ответственность как ценность», состоящей из вопросов, адресованных учащимся для выявления степени ответственности личности старшеклассника за то, что случается с ним в его жизни; для определения, испытывает ли подросток потребность в обосновании и объяснении совершаемых им действий, стремится ли анализировать свои поступки и считает ли самоанализ важным началом в психологии взрослого человека; выясняют, руководствуется ли молодой человек при обеих принятии решений принципами, основанными на чувстве долга, «обременяет» ли себя добросовестным отношением к выполняемым делам. 4. Анкета на изучение опросник ценностных ориентаций [2]. При составлении анкеты были использованы данные, полученные в экспериментальных исследованиях. Были выделены 17 ценностных ориентаций, в основном охватывающих возможности ценностных ориентаций подростков. Для выявления ценностных ориентаций учащихся был проведен констатирующий эксперимент, который осуществлялся на базе МОАУ «СОШ № 15 г. Орска». Для проведения исследования нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы. В состав ЭГ вошли учащиеся из благополучных семей, в состав КГ вошли учащиеся из неблагополучных семей. Общее количество испытуемых составило 24 человека. Процедура исследования сочетала устную беседу и письменный опрос респондентов в одинаковых условиях. В качестве метода сбора данных использованы опросные методы: психологическое тестирование, анкетирование. В рамках метода тестирования были применены две методики: методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; опросник Ш. Шварца по изучению ценностей личности; методика исследования также ценностных ориентаций старшеклассников (М. И. Лукьянова, общественную Н. В. Калинин). В основанная ходе проведенного исследования получены следующие результаты: по первой методике, результаты показали, что наибольшую значимость деятельности на уровне нормативных идеалов имеют ценности – достижения. Наименьшую значимость имеют ценности: на уровне нормативных идеалов - традиции, власть, конформность; на уровне

индивидуальных приоритетов - традиции, власть, безопасность. Вторая методика «ценностные ориентации М. Рокича, выявила, что наибольшую значимость среди терминальных ценностей имеют: активная деятельная жизнь; материально обеспеченная жизнь, развлечения. Среди инструментальных ценностей: высокие запросы; жизнерадостность; смелость в отстаивании своего мнения. Наименьшую значимость среди терминальных ценностей имеют: творчество; красота природы и искусства; счастье других. Среди инструментальных ценностей: терпимость; самоконтроль; исполнительность.

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе по методике М. Рокича, выявил определенные различия по гендерному признаку в определении жизненных ценностей подростков. По результатам методики исследования ценностных ориентаций Ш. Шварца, можно сделать вывод о различиях ценностей подростков, проживающих в благополучных семьях и неблагополучных. Так, у подростков из благополучных семей идеалами и убеждениями являются достижения, то есть личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. При этом, индивидуальным приоритетом, проявляющимся в поведении является стимуляция, то есть поддержание оптимального уровня активности, стремление к новизне. В отличие от них, у подростков из неблагополучных семей, идеалами и убеждениями являются безопасность и стабильность общества. Общими для учащихся обеих групп как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов являются склонность к получению удовольствий и доброта, как сохранение и повышение благополучия близких людей. Наименее значимым идеалом и убеждением для школьников из благополучных семей является конформность, сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. При этом наименее важными индивидуальными приоритетами, проявляющимися в поведении являются безопасность и стабильность общества, отношений и самих себя. Наименее значимым идеалом и убеждением для подростков из неблагополучных семей является стимуляция, то есть поддержание оптимального уровня активности, стремление к новизне. При этом наименее важным индивидуальным приоритетом, проявляющимся в поведении является конформность, то есть сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям.

Значимыми ценностями для учащихся обеих групп как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов являются традиции, то есть уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи, и власть как социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами. По результатам методики М. Рокича «Ценностные ориентации» среди терминальных ценностей для подростков из первой группы являются ценности -материально обеспеченная жизнь и развлечения, для учащихся из неполных семей с- счастливая семейная жизнь и любовь. Среди инструментальных ценностей приоритетными для школьников первой группы являются высокие запросы и смелость в отстаивании своего мнения. Для семей подростков из неблагополучных семей это чуткость и терпимость. Одинаково значимой терминальной ценностью для учащихся обеих групп представляется активная деятельная жизнь, инструментальной – жизнерадостность.

Наименее значимыми для подростков из благополучных семей среди терминальных ценностей являются: творчество, красота природы и искусства, счастье других. Среди инструментальных - терпимость, самоконтроль и исполнительность. Для подростков из благополучных семей наименее важными среди терминальных ценностей являются: общественное признание, творчество, определение и свобода. Среди инструментальных - образованность, широта взглядов и смелость

в отстаивании своего мнения. По результатам анкеты на изучение ценностных ориентаций, можно сказать, что для учащихся из неблагополучных семей наиболее значимыми являются такие ценности, как наличие цели и смысла жизни, статус и материальные ценности. Для подростков из благополучных семей - семейно-бытовые ценности, отношения со старшими и альтруистические ценности. Результаты анкеты показали, что приоритетными являются такие ценности, как наличие цели и смысла жизни, статус и материальные ценности. Наименее предпочитаемыми являются нравственные ценности, творчество и отношения со старшими.

Сформированность ценностных ориентаций влияет на уровень воспитанности. Поэтому мы определили уровень воспитанности в экспериментальной и контрольной групп. Результаты представлены в таблице

Таблица 1- Уровень воспитанности учащихся подросткового возраста (%)

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
1	2	3	4
Экспериментальная	25	50	15
Контрольная	30	60	10

Анализ результатов, представленных в таблице, позволяет констатировать, что преобладающим уровнем воспитанности в двух группах является средний, что выражается в свойственной самостоятельности, проявление самоорганизации и саморегуляции и отсутствии одинаковых позиции. У 25% подростков экспериментальной и 30 % учащихся контрольной групп имеют высокий уровень воспитанности. У них наблюдается устойчивая и положительная самостоятельность в деятельности и поведении, проявляется активная и гражданская позиция. Результаты исследования ценностных ориентаций старшеклассников 8 «А» по методике М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Ценностные ориентации подростков (%)

Уровни	Ценности										
	Познание		Я-ценность		Другой-ценность		Общественная деятельность		Ответственность		
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Высокий	15	25	15	10	20	15	10	15	15	15	
Средний	40	45	70	75	60	70	65	70	60	65	
Низкий	45	30	15	15	20	15	25	15	25	20	

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что в обоих классах уровни сформированности ценностных ориентаций дифференцируются. В обеих группах наблюдается преобладание среднего уровня развития ценностных ориентаций по четырем шкалам: «Я-ценность», «Другой-ценность», «Общественно-полезная деятельность» и «Ответственность». Это свидетельствует о том, что подростки недостаточно уверены в себе, не готовы воспринимать другого человека как ценность, выполнять общественно-полезную деятельность, а также недобросовестно относятся к порученным делам. Кроме того, 45% подростков экспериментальной группы и 30% учащихся второй контрольной группы показали низкий уровень по шкале «познание». Они не увлечены учебной работой в школе, не стремятся к получению представлений об основных законах природы и общества, не подходят творчески к выполнению заданий, не прилагают усилий в познавательной деятельности и в процессе освоения новых видов деятельности. Таким образом, наименьшее значение подростки придают нравственным ценностям, творчеству и отношениям со старшими. Дальнейшая теоретическая и практическая работа в данном направлении требует поиска новых условий, форм, средств и методов формирования ценностных ориентаций современных подростков.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Гаврилук В.В., Триков Н.А. Динамика ценност-

ных ориентаций уровень в период социальной трансформации // Социол. исслед. -2002. - №1. - С. 96-105.

2. Зубова Л.В., Методики изучения социальной направленности личности подростков: учебное пособие ценностными для студентов, психологов, социальных общении педагогов.- Изд-во которые ООИПКРО: Оренбург, 2005 .- 271 с.

3. Пантин В. С. Семья и семейные ценности в сознании Россиян (по данным социологических опросов) // Воспитание приоритетными школьников. - 2008. - № 10. - С. 9-14.

4. Практикум по психодиагностике. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. - СПб.: жизни Речь, 2004. - 70 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2017

**Минибаева Эльмира Рафаильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
дошкольного и начального образования*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске  
(462403, Россия, Орск, пр. Мира, 15а, e-mail: pri\_rektor@ogti.orsk.ru)*

**Аннотация.** Время – это одна из важнейших составляющих реальности, в которой мы существуем. Все явления окружающего мира протекают во времени. Оно организует и реализует нашу жизнь и деятельность. Мы подчинены его течению, хотя порой не замечаем этого. С проблемой времени человек сталкивается ежедневно, срывая листок календаря, ежеминутно, глядя на часы. Современные условия жизни требуют от человека умения следить за течением времени в процессе деятельности, распределять ее во времени, реагировать на разные сигналы с определенной скоростью и через заданные временные интервалы, ускорять или замедлять темп своей деятельности, рационально использовать время. Для этого должно быть развито чувство времени. Ориентировка во времени жизненно необходима ребенку как будущему члену общества, служит базисом его личностной культуры. Многие положительные качества возникают и развиваются благодаря планированию ребенком своей деятельности во времени: целенаправленность, собранность, организованность. В игровой, бытовой, познавательной деятельности дети учатся регулировать темп, ритм своих действий, учитывать фактор времени. В повседневной жизни ребенок постоянно сталкивается с различными временными категориями, которые используют взрослые в своей речи и общении, видит календарь, часы. Умение определять время, правильно используя слова для его обозначения, чувствовать его длительность является содержанием развития интеллекта ребенка и его математических навыков. Умение ориентироваться во времени дает детям возможность успешно развиваться, овладевать различными видами деятельности, познавать окружающий мир. В настоящее время в теории и практике дошкольного воспитания происходят коренные изменения, связанные с пересмотром требований к знаниям и умениям детей при поступлении в школу. В связи с этим особое значение для формирования временных представлений детей приобретает профессиональная подготовка работников дошкольного образовательного учреждения. Между тем, как показывает анализ реальной ситуации, многие воспитатели не могут умело реализовать методику формирования временных представлений детей. Следовательно, возникает необходимость усовершенствования учебно-воспитательной работы с детьми с целью повышения уровня развития временных представлений у детей.

**Ключевые слова:** время, восприятие, игровая деятельность, формирование, представления, познавательная деятельность, развитие, наглядно-схематическое мышление, педагогические условия, планирование, дидактическая игра, текучесть, необратимость, чувство времени.

## FORMATION OF TIME CONCEPTS IN CHILDREN PRESCHOOL AGE

© 2017

**Minibaeva Elmira Rafailyevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
of preschool and primary education department*Orenburg state University branch in Orsk  
(462403, Russia, Orsk, Mira Ave., 15A e-mail: pri\_rektor@ogti.orsk.ru)*

**Abstract.** Time is one of the most important components of the reality in which we exist. All phenomena of the world occur in time. It organises and implements our lives and activities. We are subject to its currents, although sometimes we do not notice this. One faces the time problem daily, taking a piece of the calendar, constantly looking at his watch. Modern living conditions require the ability to monitor the process of time in activity, distribute it in time, to respond to the different signals at a certain speed and time-lapse, to speed up or slow down the tempo of your activities, to use time efficiently. There should be a great sense of time. Time orientation is vital to the child as a future member of society it, is the basis of his personal culture. Many positive qualities arise and are developed through the planning of activities by children in time: focus, discipline, organization. In game, household, educational activities, children learn to regulate the tempo and rhythm of their actions, to take into account the time factor. In everyday life a child constantly faces various temporal categories, which adults use in their speech and communication, he sees a calendar, a clock. The ability to tell the time using correctly the words for it, to feel its duration is the content of intellectual development of a child and his maths skills. The ability to navigate in time gives children the opportunity to develop, to acquire various types of activities, to learn about the world. Currently, the theory and practice of preschool education is undergoing fundamental changes dealing with the revision of requirements for knowledge and skills of children when entering school. In this regard, particular importance for the formation of temporary representations of children is the training of workers of preschool educational institutions. Meanwhile, according to the analysis of the real situation, many teachers are unable to realize the method of forming temporary images of children. Consequently, there is a need to improve educational work with children with the aim of increasing the children's level of development of time concepts.

**Keywords:** time, perception, fun activities, formation, images, educational activities, development, visual-schematic thinking, pedagogical conditions, planning, didactic game, the fluidity, the permanence, the sense of time.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблеме формирования временных представлений у детей дошкольного возраста посвящены работы Ф.Н. Блехер [1], А.М. Леушиной [2], Н.А. Менчинской [3], Р.Л. Непомнящей [4], С.Л. Рубинштейн [5], Т.Д. Рихтерман [6-7], И.А. Кононенко [7], З.А. Михайловой [9-13], Е.И. Щербаковой [14]. Ими были определены свойства времени, особенности восприятия детьми дошкольного возраста временных представлений, трудности при освоении ребенком временных категорий.

Однако у многих дошкольников, посещающих ДОУ, наблюдается невысокий уровень сформированности

временных представлений, данный процесс в детском саду идет самопроизвольно. Эти факты вызывают необходимость поиска научно обоснованных воздействий на процесс формирования временных представлений у дошкольников, обуславливая актуальность исследования. Представляется необходимым выявить педагогические условия эффективного формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В своих исследованиях С.Л. Рубинштейн [5], А.М. Леушина [2],

Т.Д. Рихтерман [6] говорят о трудностях в восприятии времени и относительно позднем развитии временных представлений у детей дошкольного возраста.

К причинам, обуславливающим эти трудности, по мнению Т.Д. Рихтерман, относятся специфические особенности времени как объективной реальности: его текучесть, необратимость, невозможность вернуть прошедшее и поменять места настоящее и будущее. Все это в значительной степени усложняет восприятие времени детьми [6].

По наблюдениям К.И. Чуковского, примерно с полутора лет начинается речевое отражение категорий времени. Первоначально появляются наречия, определяющие временную последовательность: *сейчас, сначала, теперь*. Дети еще плохо владеют грамматическими формами прошедшего и будущего времени, поэтому они смешивают такие временные наречия, как *теперь, сейчас, потом*. На ранних этапах развития, в возрасте до 3 лет, время воспринимается чрезвычайно конкретно и опосредованно, то есть через косвенные признаки и действия. Косвенными показателями времени для ребенка служит деятельность, связанная с определенным временем, режимом дня, постоянно чередующаяся во времени. «День – это обед», «вечер – это когда все приходят домой» – говорят дети [4].

Данные Н.А. Менчинской показывают, что уже дети четырех-пяти лет относительно точно определяют небольшие промежутки времени, о содержании которых имеют определенное представление на основе личного опыта, например, дети знают, что после выходного дня бывает музыкальное занятие или занятие по счету, и ждут их, готовятся к ним, спрашивают о них воспитательницу. Однако знания о длительности этих занятий неточны, и, хотя воспитательница нередко предупреждает детей, что осталась одна минутка до конца занятия и следует поторопиться, это предупреждение не организует деятельность детей, так как они не представляют себе длительность минуты; слово *минута* не связана у них с чувственным восприятием [3].

По мнению А.А. Смоленцевой, именно в старшем дошкольном возрасте у детей развивается способность планировать свою деятельность во времени, определять объем работы, регулировать ее темп, следить за временем в процессе своей деятельности. Они учатся устанавливать последовательность знакомых видов деятельности в режиме дня, осознавать изменения человека по возрасту на основе отношений – моложе (мальшка, школьница, девушка, женщина, бабушка), определять свой возраст не только в настоящем, но и в прошлом (будущем) году, устанавливать порядок следования эпизодов рассказа, сказки, последовательность преобразования объекта в процессе конструирования. Также дети решают простейшие логические и арифметические задачи, в которых говорится о времени, отгадывают загадки, читают стихотворения, рассказывают знакомые сказки о времени [15].

Р.Л. Непомнящая предлагает некоторые темы для обсуждения, характерные для детей старшего дошкольного возраста: «Сейчас», «В прошлом году», «День рождения», «Взросление», «Сегодня и завтра» и др. Она указывает также на то, что во время беседы необходимо оказывать помощь в подборе нужного слова или выражения, оформлении собственной мысли в речи, самостоятельной постановке вопроса и т.д. Она дает некоторые рекомендации воспитателям по применению тематических картинок в работе с детьми. Так, предлагая ребенку картинку для рассмотрения, педагог должен направлять его внимание на основные признаки данного отрезка времени: фон, светило (солнце, луна, звезды), содержание и характер деятельности людей и др. Дети должны установить, какое время года изобразил художник [4].

В своих исследованиях Т.И. Ерофеева рекомендует для закрепления знаний о частях суток и временах года использовать небольшие рассказы, сказки, стихотво-

рения и малые формы фольклора: загадки, пословицы, поговорки, потешки. В них в устной образной форме изображено время действия, течение времени, изменение времени. Также в работе с детьми целесообразно использовать лучшие образцы авторского и народного творчества. Это произведения С. Маршака, А. Барто, Е. Трутневой, Я. Акима, стихотворения классиков отечественной поэзии А. Фета, С. Есенина и других [16-18].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Теоретический анализ проблемы исследования позволил нам предположить, что эффективность формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста будет достигнута, если происходит: активизация личного опыта ребенка, осмысление связи между содержанием деятельности и соответствующим временным отрезком; стимулирование познавательной деятельности; развитие наглядно-схематического мышления при освоении последовательности и зависимости между различными категориями времени; комплексное решение задач умственного, эмоционального и речевого развития, способствующее накоплению у детей представлений о времени.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Опытно-экспериментальная часть нашего исследования проводилась на базе Дошкольного образовательного учреждения №116, основной целью которой была экспериментальная проверка выдвинутых нами педагогических условий.

Для определения уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста нами была использована методика Р.Ф. Галлямовой [19], состоящая из четырех серий, цель которых заключается в выявлении у детей 5-6 лет способности последовательно называть и определять части суток, дни недели, месяца, времена года, а также умение определять время с использованием календаря и механических часов.

Анализ полученных результатов позволил выявить три уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста: высокий уровень (29%): ребенок знает и называет части суток; знает названия дней недели, их последовательность; определяет какой день недели был вчера, сегодня, будет завтра; определяет время с помощью механических и песочных часов; ориентируется в названиях и последовательности месяцев года; знает из каких месяцев состоит то или иное время года; умеет определять время года по цикличности природных явлений; средний уровень (42%): ребенок затрудняется в назывании частей суток, дней недели; путает названия и последовательность месяцев, времен года; определяет время с помощью механических и песочных часов с подсказки воспитателя; низкий уровень (29%): ребенок не называет части суток, дни недели; не определяет какой день недели был вчера, сегодня, какой будет завтра; не определяет время с помощью механических часов; не ориентируется в последовательности и назывании месяцев года.

На основании полученных данных нами был разработан комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Данная работа проводилась в три этапа.

Подготовительный этап нашей работы был направлен на сближение детей друг с другом и экспериментатором, создание положительного и доброжелательного эмоционального фона, который обеспечивал снятие психологического напряжения, а также способствовал развитию активности детей. Решению данных задач способствовали групповые игры «Солнышко», «Какое у тебя настроение», «Зеркало», «Дружба начинается с улыбки». Цель подобных игр заключалась в установлении положительной психологической атмосферы внутри группы детей, эмоционального и поведенческом рас-



крепощении детей [20].

Игровая мотивация побуждала детей к активному и доброжелательному общению, выражению своих чувств и настроения. Уже в конце подготовительного этапа дети вели себя раскрепощено, могли свободно взаимодействовать с экспериментатором.

Следующий этап – основной, предполагал создание эффективных педагогических условий, направленных на формирование временных представлений детей старшего дошкольного возраста. На наш взгляд одним из главных педагогических условий является комплексное решение задач умственного, эмоционального и речевого развития, способствующее накоплению у детей представлений о времени. Данное условие осуществлялось в процессе наблюдений с детьми экспериментальной группы за изменениями природы в течение суток. Мы старались обратить внимание детей на то, что происходит с солнцем в течение суток, как изменяется небо и т.д. Наша работа была направлена на формирование у детей умения активно высказываться, задавать вопросы, проявлять активное отношение к увиденному, обосновывать свое мнение. При подведении итогов, мы еще раз назвали последовательно части суток и вместе с детьми указали их основные особенности.

Следующим эффективным условием формирования временных представлений является актуализация личного опыта ребенка, осмысление связи между содержанием деятельности и соответствующим временным отрезком, которое осуществлялось в процессе беседы, организации игровой деятельности детей. Нами использовалась беседа с детьми о месяцах года и о днях недели. В начале занятия дети не могли называть в правильной последовательности дни недели. Значительные затруднения испытывали Мирамбек Б., Женя К. В процессе организации игры «Узнаем сколько и какие дни недели» мы просили детей отгадать загадки и объяснить свой ответ. Активное участие принимали Паша О., Катя Б. Суть второй игры «Поможем Незнайке» заключалась в том, чтобы помочь Незнайке запомнить последовательность дней недели и месяцев. Сначала ребята давали краткую характеристику каждому месяцу (Вова В.: «В сентябре все детки идут в школу, а в декабре у меня день рождения», Валя К.: «В августе мы собираем овощи на даче», Паша О.: «А у меня день рождения в феврале, а в марте всегда уже светит солнце»). Далее дети хором называли последовательно дни недели и месяцы, а затем друг за другом повторяли их. В конце занятия Женя К. и Мирамбек Б. уже сами попытались назвать последовательно дни недели.

Симулирование познавательной деятельности осуществлялось при рассматривании тематических картинок и чтении художественных произведений. С этой целью мы провели игры «Какое это время года?» и «Путешествие в лес», где использовался наглядный материал (изображение леса в разное время года), стихотворения. Все дети внимательно слушали задания и сразу же включались в работу. На первых этапах игры «Какое это время суток?» инициативу проявляли дети с высоким уровнем развития временных представлений (Валя К., Вова В.). Для того чтобы активизировать мыслительную деятельность других детей, мы применяли прямые вопросы к ним («Мирамбек, а почему ты думаешь, что в стихотворении говорится о весне?») Все дети доказывали свой ответ, вспоминая строчки из прочитанного нами стихотворения. (Катя Б.: «Это зима, потому что белый снег пушистый в воздухе кружится!»; Денис Ф.: «Здесь лето, все вокруг светло и яркие цветы вокруг»). Следует отметить, что на вопрос «Какой это может быть месяц?», дети при ответах допускали ошибки. Так, Женя К. сказал, что май – это летний месяц. Валя К. сразу же исправила ответ мальчика, привела пример («В мае еще холодно и нельзя купаться»). Когда мы отправились в «путешествие по лесу», рассматривая картинки, дети доказывали, какое время года изображено (Паша О.: «Это

весна. Смотрите птички даже летят!»; Валя К.: «А это осенний лес. Все деревья без листьев стоят»).

Последнее педагогическое условие – активизация наглядно-схематического мышления при освоении последовательности и зависимости между различными категориями времени осуществлялось в процессе использования детских календарей и приборов для измерения времени. На первых этапах работы с календарем проводилось знакомство с моделью календарного года. Дети тщательно рассматривали календарь, после чего отметили, «что в календаре четко выделяются месяцы, каждый месяц начинается с первого числа, в каждой неделе семь дней». Однако не все дети (Мирамбек Б., Женя К., Денис Ф.) смогли ответить, почему месяцы года на данном календаре имеют различную окраску. Лишь Валя К. смогла всем объяснить, что месяцы окрашены соответственно различным временам года (например, летние месяцы – желтые, зимние – синие и т.д.). В заключении, мы каждому ребенку задали вопросы «Сколько месяцев в году?», «Как называется последний месяц зимы?», «Назови месяцы лета» и т.д. Календарь служил хорошей опорой для детей при ответах.

При работе с приборами для измерения времени мы показали ребятам секундомер, песочные часы, механические и игрушечные часы. Дети смогли самостоятельно выявить отличия между этими приборами. Далее мы вместе с детьми уточнили, какая стрелка часов является минутной, а какая часовая. В заключение занятия каждый ребенок попытался самостоятельно определить время, которое показывали игрушечные часы. Два ребенка смогли безошибочно определить верное время, которое показывали часы. Другие дети правильно ответили после нескольких попыток.

Заключительный этап формирующего эксперимента включал в себя проведение дидактической игры «Большой экзамен», которая направлена на закрепление представлений детей о времени. Все дети ответственно подошли к выполнению заданий, принимали активное участие. Каждому ребенку задавались вопросы: «Сколько дней в неделе?», «Какой день недели первый?», «Какой второй?». Мальчики отвечали правильно, но ответ произносили неуверенно. Ошибки были допущены в заданиях, где необходимо было назвать, например, первый месяц лета, зимы. Паша О. при перечислении зимних месяцев допустил ошибку, назвав лишь два месяца: январь, февраль. Валя К., Денис Ф., Вова В., Катя Б. правильно справлялись со всеми заданиями, а также помогали при возникших затруднениях своим сверстникам.

Следующим этапом нашей работы был контрольный эксперимент, цель которого заключалось в следующем: определить эффективность педагогических условий формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Нами была повторно проведена методика Р.Ф. Галлямовой с детьми как контрольной, так и экспериментальной группы. Анализируя результаты, нами были выявлены принципиальные различия в уровнях сформированности временных представлений у детей. 42 % детей показали средний уровень, 58 % – высокий. Низкий уровень зафиксирован не был.

Следовательно, сравнивая данные, полученные в констатирующем и контрольном экспериментах, можно заключить, что общий уровень сформированности временных представлений у детей повысился: дети могли правильно назвать месяцы, дни недели, верно установить их последовательность, определить время по механическим часам, назвать, из каких месяцев состоит то или иное время года.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, гипотеза, которую мы предположили в начале нашего исследования, подтвердилась. Действительно, нами установлена эффективность формирования временных представле-

ний у детей старшего дошкольного возраста в процессе: активизации личного опыта ребенка, осмысления связи между содержанием деятельности и соответствующим временным отрезком; стимулирования познавательной деятельности; развития наглядно-схематического мышления, при освоении последовательности и зависимости между различными категориями времени; осуществления комплексного решения задач умственного, эмоционального и речевого развития, способствующее накоплению у детей представлений о времени. Полученные результаты могут послужить основой для дальнейшей разработки методов, средств и форм формирования временных представлений у детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блехер Ф.Н. Математика в детском саду и нулевой группе. М.: Просвещение, 1991. 156 с.
2. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
3. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М.: Институт практической психологии, 1998. 448 с.
4. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2005. 64 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2015. 720 с.
6. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991. 48 с.
7. Данилова В.В., Рихтерман Т.Д., Михайлова З.А. Обучение математике в детском саду. – М.: Академия, 1998. 160 с.
8. Кононенко И.А. Знакомство детей со временем // Дошкольное воспитание. 1981. №7. С. 11-13.
9. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2008. 384 с.
10. Михайлова З.А. Математика – это интересно. Игровые ситуации для детей. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 80 с.
11. Михайлова З.А. Игровые задачи для дошкольников. СПб.: Детство-Пресс, 2016. 144 с.
12. Математическое развитие дошкольников: Учебно-методическое пособие / З.А. Михайлова, М. Н. Полякова, Р.Н. Непомнящая, А.М. Вербенец. СПб: Акцидент, 1998. 94 с.
13. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая и др.; под ред. А.А. Столяра. М.: Просвещение, 1988. 303 с.
14. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 392 с.
15. Смоленцева А.А., Суворова О.В. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. 112 с.
16. Ерофеева Т.И. В кругу друзей математики. Заботы круглый год. М.: Просвещение, 2013. 26 с.
17. Ерофеева Т.И. Дошкольник изучает математику. М.: Просвещение, 2007. 112 с.
18. Ерофеева Т.И. Сказки для любознательных. Как кошка Буся день и ночь перепутала. М.: Просвещение, 2012. 16 с.
19. Галлямова Р.Ф. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Первое сентября. 2005. №9. С.23-27.
20. Соловьева Е.В. Математика и логика для дошкольников: метод. рекомендации для воспитателей, работающих по программе «Радуга». М.: Просвещение, 2004. 157 с.

УДК 378.2

ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2017

**Мишова Валерия Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии  
автоматизированной обработки информации*Кемеровский государственный институт культуры**(650056, Россия, Кемерово, улица Ворошилова, 17, e-mail: valeriya\_mishova@mail.ru)*

**Аннотация.** Проблема становления творческой индивидуальности развивалась и обогащалась в процессе теоретического осмысления традиционных видов творческой деятельности. Особого внимания и рассмотрения заслуживает тема исследования и развития креативных (творческих) способностей и возможностей в современной отечественной зарубежной литературе. Результаты исследования креативности показали, что она не исключительное качество, присущее отдельным личностям, а основной потенциал, который имеют в той или иной степени все люди. Креативность имеет в качестве своего основного признака доступный наблюдению продукт, имеющий свойства, такие как: новизна, редкость, необычность, полезность, адаптивность и валидность. Творчество – мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого, для решения возникшей задачи уже известными способами. Творчество при доминировании в процессе мышления проявляется как воображение. Будучи компонентом цели и способа; деятельности, оно поднимает его до уровня творческой деятельности как обязательного условия мастерства и инициативы. Несмотря на всеобщее признание, что педагогическая деятельность является творческой по характеру и содержанию, специальных исследований по процессуальной стороне исследования педагогической деятельности как творческой мало. В основном в литературе рассматриваются проявления творчества в деятельности и не рассматривается творчество как условие развития самой индивидуальности педагога. В статье приводится определение педагогического творчества, а также выделены социокультурные условия, влияющие на этот процесс.

**Ключевые слова:** творчество, педагогическое творчество, творческая деятельность, воспитание творческой личности, логическое мышление, латеральное мышление, эвристическое мышление, конвергентно-дивергентное мышление.

THE ISSUES OF INTERACTION OF THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL  
CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

© 2017

**Mishova Valeriya Victorovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department  
of Technology of Automated Information Processing*Kemerovo State Institute of Culture**(650056, Russia, Kemerovo, street Voroshilova 17, e-mail: valeriya\_mishova@mail.ru)*

**Abstract.** The problem of formation creative individuality was developed and enriched in the process of theoretical comprehension of traditional artistic activities. Special attention and consideration should be given to the topic of the research and development of creative, abilities and capabilities in the modern domestic literature. The results of the study and creativity showed that it is not the exceptional quality inherent to individuals and the main potential which have in varying degrees, all people. Creativity has as its main feature observable product having properties such as novelty, rarity, unusualness, usefulness, adaptability and validity. Creativity – thinking in its highest form, beyond that required to solve the raised problems already known methods. Creativity with the dominance in the thinking process manifests itself as imagination. Being a component of purpose and method; activity raises its level of creative activity as a prerequisite skill and initiative. Despite universal recognition that the pedagogical activity is creative in nature and content specific studies on the procedural side of the research pedagogical activity as a creative a little. In most literature deals with the manifestation of creativity in activities and is not considered creativity as a condition for the development of personality teacher. The article presents a definition of pedagogical creativity, as well as selected social and cultural conditions that affect this process.

**Keywords:** Creativity, Pedagogic Creativity, Creative Activity, Education of the Creative Personality, Logical Thinking, Lateral Thinking, Heuristic Thinking, Convergent-Divergent Thinking.

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

Проблема становления творческой индивидуальности развивалась и обогащалась в процессе теоретического осмысления традиционных видов творческой деятельности, но ее актуализация не была подготовлена состоянием философской, психологической и педагогической наук.

Особого внимания и рассмотрения заслуживает тема исследования и развития креативных (творческих) способностей и возможностей в современной отечественной зарубежной литературе.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

В контексте нашего исследования важен вывод, сделанный исследователями по психологии научного творчества, который выражается в том, что творчество не является уделом избранных и что творческие способности можно развивать (Д.Б. Богоявленская, А.Н. Леонтьев, Р. Стенберг и др.)

Мы в своем исследовании акцентируем внимание на творчестве педагога. Творчество педагога определяется как особенность труда, и ряд исследований по-

священ изучению сущности педагогического творчества (Ю.П. Азаров, В.И. Загвязинский, К.И. Золотарь, Ф.Ф. Королев, А.В. Мудрик, И.П. Раченко, М.Н. Скаткин, В.И. Щербина, и др.).

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью статьи является определение понятия педагогического творчества как условия развития самой индивидуальности педагога в рамках воспитательно-образовательного процесса.

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

Обучение творчеству возможно при условии знания некоторых факторов, способствующих развитию творчества, как в тех, кто обучает, так и в тех, кого обучают.

По классификации Р. Стернберга, для творчества необходимо наличие шести специфических и в тоже время связанных между собой источников: интеллектуальных способностей, личностных качеств, мотивации, окружения (среды), типов мышления [1].

Чтобы развивать область знаний, в которой работает творческий человек, он должен иметь достаточно знаний о поле деятельности.

Многочисленные исследования (Д.Б. Богоявленская, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина и др.) свидетельствуют о важности определенных личностных качеств для

творческого процесса. Эти качества включают в себя готовность преодолевать препятствия, принимать на себя разумный риск, терпеть неопределенность и сохранять в себя.

Внутренний побудительный мотив также очень важен для творчества. Основными характеристиками творческого мотива является то, что он ориентирован на решаемую задачу и является интенсивным, а не экстенсивным [2].

Необходима окружающая среда, поддерживающая и поощряющая творческие идеи. Можно иметь все необходимые внутренние ресурсы для творчества, однако без поддержки среды творческие способности могут так никогда и не проявиться [2].

Чтобы развить творческое мышление у учащихся, педагог должен знать имеющиеся типы (способы) мышления и развить их прежде всего у себя. Обозначим типы мышления, выделенные в настоящее время в научных изысканиях, посвященных исследованию данной проблемы в России и за рубежом:

- логическое, вертикальное мышление;
- латеральное мышление;
- эвристическое мышление;
- конвергентно-дивергентное мышление;
- информационное мышление и др. [7].

Логическое мышление – привычное для сознания человека. Человечество на протяжении более чем двух тысяч лет признавало только логическое мышление, в процессе которого выстраивались четкие логические суждения, находящиеся между собой в причинно-следственных отношениях, приводивших к единственно правильному результату. Такой тип мышления проявляется, прежде всего, в формальной логике и математике. Достижения в области исследования механизма работы мозга человека привели к пониманию того, что мышление не столь четко, как это представлялось со времен Аристотеля, что мышление и речь – это разные вещи. Мышление образно, оно намного богаче словесной формы выражения мысли. Наука выявила иные типы мышления, помимо логического, или иначе называемого – вертикального. Однако открытие новых типов мышления никак не означает ненужность традиционного мышления. Любое мышление в конечном итоге логическое, другое дело, что вновь возникающие модели знания, подчиняются другой логике (см. в этом плане неевклидову геометрию по сравнению с евклидовой).

Вертикальному (логическому) мышлению Э. Де Боно противопоставляет латеральное мышление [3]. Данный вид мышления предполагает ошибки в рассуждениях, оно не следует жесткой детерминации суждений, не предполагает единственно правильного результата, ломает сложившиеся стереотипы, способствует созданию новых стереотипов. Это мышление, которое способствует рождению нового видения проблемы. В силу того, что оно не характеризуется четко выстроенной логикой излагаемого материала (это скорее рассуждения по спирали), данный тип мышления не принимается не только учителями школ, но зачастую и преподавателями вузов, что обусловлено, прежде всего, живучестью традиций, особенно таких, которые существуют столь длительное время.

Все новое, так или иначе, подготовлено ходом развития научной мысли. Понятие латерального мышления в науке связано с именем Э. Де Боно. Он обстоятельно, аргументировано определил специфику латерального мышления, противопоставив его мышлению детерминистическому, вертикальному. Боно предложил оригинальную методику обучения латеральному мышлению. Однако недостатком этой методики, думается, является намеренный отрыв от излагаемого учебного материала. Как правило, практический материал представлен у него математическими фигурами, примерами из сферы бизнеса, бытовыми примерами и т.п. Исследователь считает, что при изложении материала необходимо хотя бы

два раза в неделю по часу анализировать приемы выработки латерального мышления, в отрыве от излагаемого материала.

Мы предлагаем альтернативную стратегию, основанную на фундаментальных научных знаниях предмета, на выработку латерального мышления в ходе усвоения учебного материала. Особенно это важно в преподавании дисциплин в студенческой аудитории.

Еще раньше выделялось эвристическое мышление, мышление, озаглавленное внезапным озарением, тем, что сейчас называют инсайтом. Так или иначе исследователи обращали внимание на необычность рождения творчества.

Выделенные в качестве особых типов мышления конвергентное и дивергентное отражают скорее аспект рассмотрения предмета исследования. Конвергентное мышление предполагает анализ предмета в одном аспекте, дивергентное – с разных позиций. И тот, и другой вид мыслительной деятельности может анализироваться как в логической, так и в латеральной интерпретации или одновременно и в той и другой. Все зависит от того, берется за основу анализа только данный предмет либо при этом рассматриваются и другие объекты, в результате в последнем случае срабатывает принцип аналогии, ассоциаций, позволяющих сделать неожиданное открытие. Сказанное свидетельствует о неправомерности имеющейся в литературе точки зрения относительно ненужности, устарелости ассоциативного мышления.

Представляется необходимым выстроить отношения, в которых находятся между собой выделенные в научной литературе типы мышления. Думается, нет смысла в качестве особого вида мышления выделять информационное мышление. В основе мышления находится информация (образная на входе и вербально-иконическая на выходе). Образная информация (универсальный предметный код) откладывается в долговременной, либо в кратковременной памяти человека.

Конвергентно-дивергентное мышление демонстрирует угол зрения, в котором рассматривается исследуемый предмет, при этом с тех или иных позиций, в одном аспекте или в разных – мышление может протекать как в вертикальном, так и в латеральном русле. Обусловлен тот или иной вид мышления задачами, которые ставят перед собой исследователи.

Следовательно, мыслительные процессы протекают в вертикальном (логическом) и/или горизонтальном (латеральном) направлениях. Ассоциативное мышление присутствует как составляющий элемент в названных способах мышления. Условно его можно обозначить как диагональное.

Вряд ли можно при этом считать устаревшим вертикальное мышление. Справедливо утверждение исследователей, полагающих, что творчески мыслящий человек использует на разных этапах мыслительной деятельности один из названных типов мышления. Творчество, как уже отмечалось выше, ломка сложившихся стереотипов и установление новых. Следовательно, вертикальное мышление всегда срабатывает в рамках сложившихся стереотипов. Вместе с тем, именно логическое мышление провоцирует в период устаревания стереотипов функционирование латерального мышления, порождающего новые стереотипы, где в свои права вступает вновь мышление детерминистическое, жесткие грани которого со временем подвергаются диссипации, обуславливающей необходимость действия латерального мышления. Таким образом, процесс познания бесконечен. Его можно сравнить с пульсацией, сопровождающейся постоянной конфронтацией новых идей со старыми.

А.В. Брушлинский определил связь мышления и творчества так: «Мышление и творчество неразрывно связаны друг с другом. Органическая взаимосвязь между ними более закономерна, что мышление любого человека всегда является (хотя бы в минимальной степени) творческим, продуктивным, самостоятельным» [4].

Мышление любого индивида будучи в какой-то степени творческим, открывающим нечто существенно новое, тем самым непосредственно связано с творчеством.

Результаты исследования креативности показали, что она не исключительное качество, присущее отдельным личностям, а основной потенциал, который имеют в той или иной степени все люди.

Как характеристика поведения или человека, креативность имеет в качестве своего основного признака доступный наблюдению продукт. Этот продукт деятельности имеет различные свойства: новизну, редкость, необычность, полезность, адаптивность, валидность. Наиболее часто упоминаемые характеристики касаются новизны, связанности и приемлемости продукта [4].

В настоящее время выделяется несколько подходов к пониманию и изучению творческой индивидуальности. Прежде всего – попытка раскрыть содержание творческой индивидуальности через перечень свойств и признаков, которыми она должна обладать. Слово «творчество» происходит от слова «творить», и в общеизвестном смысле это означает искать, изобретать и создавать нечто такое, что не встречалось в прошлом опыте – индивидуальном или общественном.

По мнению исследователя творчества в процессе учения Б.И. Коротяева: «Творческая познавательная деятельность студентов есть самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта (в индивидуальном опыте студента – нового неизвестного для него научного знания или метода, но известного, как правило, в общественном опыте)» [5].

Творчество – мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами. Творчество при доминировании в процессе мышления проявляется как воображение. Будучи компонентом цели и способ; деятельности, оно поднимает его до уровня творческой деятельности как обязательного условия мастерства и инициативы.

Творческая деятельность – сознательная, целенаправленная, активная деятельность человека, направленная на познание и преобразование действительности, создающая новые оригинальные, никогда ранее не существовавшие предметы, произведения и т.п., в целях совершенствования материальной и духовной жизни общества.

Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных, необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегрировано, в их целостном единстве. По мнению В.И. Андреева, творчество – это вид человеческой деятельности, для которой характерны следующие признаки [6]:

- наличие противоречий, проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальная и личная значимость и прогрессивность, т.е. она вносит вклад в развитие общества и личности;
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных (личностных качеств – знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса и результата.

Если исключить хотя бы один из этих признаков, то деятельность, по мнению В.И. Андреева, не будет творческой [6].

Таким образом, обобщая исследования известных авторов работ по развитию всех типов мышления для творческой деятельности, мы пришли к выводу, что:

- творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта;
- процесс или результат мышления называют творческим только в том случае, если они не могли быть получены в результате простого логического вывода или

действия по алгоритму;

- творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;

- важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения;

- творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Воспитать творческого человека может только творческий педагог, а потому, в условиях современной социально-экономической реальности, вузу требуется творческий преподаватель, соединяющий в себе высокий профессионализм с богатством профессионально значимых и общечеловеческих качеств личности.

Это свидетельствует о том, что изменения, происходящие в социально-экономической сфере нашего общества, ставят перед системой педагогического образования задачу по обеспечению качественно новой подготовки преподавателя, соответствующего требованиям современной высшей школы.

Современное состояние общества выдвинуло на первый план личность педагога, способного аккумулировать знания о творческих возможностях, способностях детей, деятельностных способах их развития.

Потребность человека выделиться, проявить свое Я, мы рассматриваем, как гарант, движущую силу созидательного развития общества.

Развивать эту потребность должен вуз через создание условий становления и востребованности индивидуальности каждого студента. Но для этого сам педагог должен быть яркой индивидуальностью, творчески работающим.

Педагогическое творчество обладает своеобразием, связанным с характером процесса и с результатом – растущей и развивающейся личностью. Определяя своеобразие педагогического творчества, В.И. Загвязинский отмечает следующие его черты [7]:

- педагогическое творчество жестко лимитировано, спрессовано во времени. Как правило педагогическая ситуация требует немедленного анализа, немедленных действий и поэтому необходима импровизационная готовность педагога;

- педагогическое творчество слито с воспитательно-образовательным процессом, поэтому оно должно приносить только положительные результаты. Негативные допускаются лишь в мыслительных пробах и прикидках (но в реальной педагогической действительности эта идея является утопичной).

Педагогическое творчество осуществляется в обстановке публичной деятельности. Это в свою очередь требует от преподавателя умения управлять своими психическими состояниями.

Необходимо отметить, что в педагогической литературе вычленяется ряд существенных сторон творческого процесса: постановка вопроса, требующего творческого ответа, т.е. умение увидеть проблему и сформулировать ее; мобилизация необходимых знаний для постановки предварительной гипотезы для определения путей и способов решения задачи; специальные наблюдения, эксперименты и их обобщения в виде в гипотез; оформление возникших мыслей в виде математических, графических структур; та или иная проверка специальной ценности продукта творчества.

В чем же сущность педагогического творчества? Большинство авторов, рассматривая сущность педагогического творчества, исходят из отношения к передовому опыту. Так, одни сущность педагогического творчества видят в овладении педагогом передового педагогического опыта (Н.П. Тучнин, С.П. Черняев и др.); другие в изучении опыта коллег по работе и на его основе созда-

ние и совершенствование своего опыта (К.И. Золотарь, М.Н. Скаткин и др.). Придерживаясь второй точки зрения и развивая ее, М.Н. Скаткин дал такое определение этому понятию: «Педагогическое творчество – это, прежде всего активный процесс труда педагога, направленный на поиски более рациональных путей воспитательно-образовательной работы, эффективное решение педагогических проблем. Это такое состояние педагогической деятельности, когда учитель не берет слепо, а многое проверяет, исследует, ищет и на основе уже достигнутого наукой и практикой проектирует, создает свой опыт».

Н.В. Кузьмина отмечает, что главные особенности профессионально-педагогической деятельности состоят в специфике объекта и «орудий труда» учителя. Объект деятельности педагога – личность ребенка. «Продукт» его деятельности «материализуется» в психическом облике другого человека – в его знаниях, умениях, навыках, в чертах его воли и характера. Объект педагогической деятельности одновременно является и субъектом этой деятельности [8].

Несмотря на то, что педагогическое творчество во многом сходно с научным (основной признак – наличие исследовательских элементов), тем не менее, эти понятия не тождественны. Отличие педагогического творчества в том, что оно не обязательно завершается педагогическим изобретением, открытием новейших приемов и методов обучения, чаще всего оно проявляется в умелом использовании, рациональном сочетании уже известных приемов, методов и средств при решении педагогических задач.

П.И. Пидкасистый выделяет два характерных признака, которые могут служить критериями воспроизводящего и творческого характера самостоятельной деятельности. Это результат (продукт) деятельности и способ протекания (процесс) деятельности [9].

Б.И. Коротяев делает вывод о том, что репродуктивное и творческое познание – два явления одного и того же порядка (отражательного). Между собой они соотносятся, во-первых, как два самостоятельных звена единого целого, причем репродуктивное звено выступает как подготовительное, а творческое как основное; во-вторых, как целое с элементами в каждом звене, причем в первом звене в качестве целого выступает репродуктивное познание, а в качестве его элементов – продуктивное, во втором же звене наоборот [5].

Четко выразил мысль о взаимодействии и диалектическом единстве воспроизводящей и творческой деятельности в учебном процессе П.И. Пидкасистый: «Диалектическое единство воспроизведения и творчества в деятельности в том и выражается, что в творческих работах всегда в той или иной степени представлены и элементы воспроизведения по образцу (в меньшей степени), и преобразующее воспроизведение способов действия, ранее усвоенных учеником (в большей степени), а в работах воспроизводящего характера (в которых элементы творчества могут отсутствовать) ученик специальными приемами пробуждается учителем к проявлению собственных творческого характера» [9].

Сложность проблемы исследования педагогического творчества заключается еще и том, что как практическая педагогическая деятельность, так и истинное творчество сугубо индивидуальны.

Таким образом, во многих исследованиях [10-14] педагогическое творчество рассматривается как практическая деятельность. На наш взгляд, это одностороннее рассмотрение данной проблемы. В контексте современной ситуации образования творческая деятельность преподавателя должна перемещаться с прикладного, практического уровня в теоретико-методологическую плоскость, основной сущностной характеристикой которой является глубокое научное осмысление происходящих педагогических процессов. Теоретико-методологическое знание должно являться основой раз-

вития индивидуального педагогического творчества.

Несмотря на всеобщее признание, что педагогическая деятельность является творческой по характеру и содержанию, специальных исследований по процессуальной стороне исследования педагогической деятельности как творческой мало. В основном рассматриваются проявления творчества в деятельности и не рассматривается творчество как условие развития самой индивидуальности педагога.

Таким образом, анализ существующих подходов к проблеме творческой индивидуальности педагога позволил нам дать рабочее определение педагогического творчества педагога. *Педагогическое творчество педагога мы рассматриваем как форму деятельности педагога, направленную на создание качественно новых для него ценностей, имеющих как личное, так и общественное значение. Следовательно, педагогическое творчество выступает как «открытие для других», так и «открытие себя».*

На основе анализа научной литературы мы выделяем ряд социокультурных условий, влияющих на педагогическое творчество:

- конкретно-историческая система общественных отношений, культура, мировоззрение, составляющие, по выражению А.Ф. Зотова, то «силовое поле», в котором и возможно творческое отношение к миру;

- педагогическое наследие в целом, представляющее собой внутренне расчлененную целостность, совокупность резонирующих друг другу видов творчества через создание педагогической системы, между которыми происходит циркуляция идей и посредника, движение внутренних «токов»;

- социальное влияние пронизывает и каждый отдельный педагогический акт, вызывая в нем столкновение противоположных сил, основные направляющие стимулирования творческого педагогического процесса можно обнаружить на уровне инфраструктуры творчества (пространства культуры), его макроструктуры (взаимодействие разных видов творчества в педагогической деятельности педагога) и микроструктуры (соотношения традиций и новаций в отдельном творческом поиске).

При этом социальная обусловленность рассматривается нами не просто в качестве одного из признаков творческой деятельности в ряду других признаков, а как движущая сила становления индивидуального стиля педагога.

Общественные потребности, практика, мировоззрение эпохи индуцируют творческую педагогическую деятельность в том или ином направлении, творчество становится ферментом развития педагогического знания, порождения новых его форм, движения созидания. А отсюда творчество является и условием для дальнейшего саморазвития и самоосуществления педагога.

На основании изложенных выше основных положений исследования творчества, определения социокультурных условий, влияющих на педагогическое творчество, мы вычленили движущие силы педагогического творчества:

- развитие личности творческого студента рассматривается как приоритетное направление профессиональной подготовки в вузе;

- в структурной организации университета приоритетное место отводится многоуровневой системе методической службы педагогического образования;

- методически обеспечен вариативный и модульный подход в обучении студента;

- взаимодействие субъектов педагогического процесса является основой становления проявления и образца индивидуального своеобразия в профессиональной деятельности.

Творчество является атрибутом педагогической деятельности, благодаря которому в обществе будут осуществляться социальные созидательные изменения, развитие культуры, самоосуществление личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стернберг Р. Дж., Кауфман Д., Григоренко Е. Отточите свой интеллект. Минск: Поппури, 2013. 624 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. М.: изд-во РГУ, 1983. 173 с.
3. Де Боно Э. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач. М.: Альпина Паблишер, 2015. 176 с.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва, Воронеж, 1996. 392 с.
5. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1989. 159 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 237 с.
7. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987. 160 с.
8. Кузьмина Н.В. Акмеология – новый этап развития Петербургской научной школы психологов Б.Г.Ананьева // Акмеология: методология, методы и технологии. М., 1998. С. 7-15.
9. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
10. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
11. Архипова И.В. К вопросу о развитии учебно-профессионального сознания будущих педагогов // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 17-20.
12. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 42-46.
13. Карпычева А.А. К вопросу о готовности педагогов начального образования к инновационной деятельности // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 25-27.
14. 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.

УДК 371.2.018.46

## СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА

© 2017

**Насырова Эльмира Фанилевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Теория и методика профессионального образования»

**Руднева Регина Ириковна**, аспирант  
Сургутский государственный университет

(628412, Россия, Сургут, проспект Ленина, 1, e-mail: rinchy@yandex.ru)

**Аннотация.** Современной школе необходим учитель, обладающий высоким творческим и научным потенциалом, имеющий критические взгляды к своему личному опыту, постоянно обновляющего знания и овладевающего новыми профессиональными навыками. Для этого необходимо в регионе создать систему непрерывного повышения квалификации учителей, которая будет реализована на уровне города, и на уровне общеобразовательной школы. Такой педагог будет содействовать успешному решению задач повышения эффективности образовательного процесса в школе. Анализ научной литературы по данной проблеме позволил определить ряд значительных несовершенств курсов повышения квалификации учителей, организованных в регионе. Города Ханты-Мансийского автономного округа – Югры имеют свои особенности. Это и молодость городов, и их пространственная замкнутость, и слабая насыщенность инфраструктуры. Сказывается и отдаленность от «большой земли» субъектов повышения квалификации, и незначительное количество высших учебных заведений. Курсы повышения квалификации учителей проводятся эпизодически, где нарушаются принципы непрерывности и оперативности обновления знаний. Выбор программы повышения квалификации определяется из перечня предлагаемых программ, а не из потребностей учителя. В межкурсовой период практически не выполняется слушателями дальнейшая самостоятельная работа. Данные факты диктуют необходимость создания непосредственно в образовательном учреждении внутришкольной системы непрерывного повышения квалификации. Эта система будет тем механизмом, который осуществляет совершенствование мастерства учителей с учетом их педагогических потребностей. Акцент также будет делаться на создание городских методических сообществ, основное содержание деятельности которых будет связано с повседневными проблемами учителей. Их работа будет реализовываться через мастер-классы, проектные команды, творческие группы, дистанционные Интернет-проекты, семинарские занятия и вебинары.

**Ключевые слова:** повышение квалификации учителей, совершенствование педагогического мастерства, северный регион, методические сообщества, внутришкольная система повышения квалификации, саморазвитие, самообразование.

## THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF SCHOOLTEACHERS IN THE NORTHERN REGION

© 2017

**Nasyrova Elmira Fanilevna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair  
«Theory and Methodology of Professional Education»

**Rudneva Regina Irikovna**, post-graduate student  
Surgut State University

(628412, Russia, Surgut, Lenina prospect, 1, e-mail: rinchy@yandex.ru)

**Abstract.** Modern school needs a teacher with high creative and scientific potential, with critical views on his/her personal experience, continually updating knowledge and acquiring new professional skills. It urgently requires developing the regional system of continuous professional training of teachers that will be supported by city educational authorities and secondary schools. This teacher will contribute to the successful solution of the tasks on efficient improving the educational process at school. The analysis of academic papers on this issue has allowed defining a number of significant shortcomings of teachers' training courses, organized in the region. The cities of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra being at the long distance from the "Big Land" have some specific features; they are young, with relatively undeveloped infrastructure, and with a small number of local higher education institutions. Teachers' training courses are offered sporadically violating the principles of continuity and timeliness of updating knowledge. The programmes for training courses are proposed from the list of approved programmes, and do not always meet the teachers' needs. In the intercourse period the individual work is not mainly done by students of the courses. These facts necessitate developing in-school system of continuous professional training in the educational institution. This system will provide improving pedagogical skills of the teachers taking into account their pedagogical needs. It gives impact on the development of city teaching communities aimed at providing methodological assistance for teachers. Their work will be implemented through master classes, project teams, creative teams, Internet projects, seminars and webinars.

**Keywords:** professional training of teachers, improvement of pedagogical skills, Northern Region, teaching communities, in-school system of continuous professional training, self-development, self-education.

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.* Успешное решение задач роста эффективности учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, инициативное внедрение новых технологий обучения и развития учащихся в немаловажной степени зависит от теоретической, научной и практической подготовленности учителя, его профессиональной и личностной культуры, что предполагает его непрерывное созидательное самосовершенствование. Большую роль в профессиональном самосовершенствовании учителей и роста их педагогического мастерства играет правильно организованная система непрерывного повышения квалификации педагогов региона. Нельзя говорить о дальнейших перспективах развития, об исполнении программы модернизации образования в России, о введении в педагогическую

практику новых технологий обучения, форм и методов организации учебного процесса без системной работы по совершенствованию и обучению педагогических кадров региона.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Общие вопросы современного состояния, совершенствования и развития системы повышения квалификации учителей анализировались в работах Ю.К. Бабанского [1], Л.А. Даринской [2], Н.В. Кузьминой [3], Ю.И. Кулюткина [4], Ф.Г. Паначина [5], И.В. Резанович [6], В.И. Шуляра [7]. Наиболее полно, в историческом аспекте развития, рассматривает проблему повышения квалификации педагогических кадров П.В. Худоминский [5].



Повышение педагогического мастерства в исследованиях педагогов (Василенко Л.И. [8], Романова К.Е. [9], Саранцева М.В. [10], Усольцева И.В. [11], Якушева С.Д. [12] и др.) часто рассматривается как система, направленная на расширение объема профессиональных знаний. Эта система ориентирована на репродуктивно-монологический метод. Исследования, проведенные В.А. Прутникерой, подтвердили, что традиционная система повышения квалификации не инициирует рост педагогического мастерства и раскрытие творческого потенциала учителя, так как личностно-отчужденное, ориентированное лишь на предметное содержание образование, позволяет повышать только уровень информированности, что само по себе не является гарантом роста педагогического мастерства [13].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Повышение квалификации учителей в период проведения реформ всей российской образовательной системы – важная задача сегодняшнего дня. Для ее решения необходима организованная системная работа по подготовке и обучению педагогических кадров, которая должна реализовываться на уровне региона, города и общеобразовательной школы. Так как города северного региона имеют свои особенности, связанные с суровостью природно-климатических условий и удаленностью от «большой земли» субьектов повышения квалификации, необходимо организовать внутришкольную систему непрерывного повышения квалификации учителей.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В педагогической литературе существуют различные подходы к определению сущности понятия «повышение квалификации», некоторые авторы концентрируют внимание лишь на углубление и расширение педагогических и специальных знаний. Так, например, С.Л. Костонян под повышением квалификации преподавателей и других работников образования, имеет в виду углубление и расширение педагогических и специальных знаний и умений, обогащение их мастерства на основе овладения передовым педагогическим опытом и новейшими достижениями науки [5]. Такого же мнения придерживается О.Е. Лебедев, утверждающий, что сущность процесса курсов повышения квалификации, состоит в подготовке педагогических кадров к решению новых, более сложных задач обучения и воспитания учащихся, вытекающих из требований общества и имеющихся возможностей для их реализации. Главной задачей этого процесса, считает автор, является, прежде всего, обновление и углубление профессиональных знаний на основе достижения науки и передового опыта [5].

Последипломный период учителя имеет еще одну немаловажную функцию: непрерывное совершенствование педагогического мастерства. Это особенно обнаруживается с того времени, как педагог уже освоился со своей профессией, адаптировался и овладел методикой обучения своему предмету, особенно после 3-5 лет работы. Учитель начинает осознавать и постигать опыт коллег, свой опыт, а также изучает различную литературу, обобщает передовой опыт, то есть продолжает профессиональное самообразование и самосовершенствование. На основе этих знаний, он выступает с докладами на педагогических занятиях школы, методических объединениях учителей, педагогических чтениях, научных и методических конференциях, совещаниях и семинарах разного уровня. Выступает как автор методических разработок и научных статей в педагогических изданиях, в периодической печати, пропагандирует свои изыскания и находки.

Система повышения квалификации, осуществляемая в региональной системе образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, реализуется с учетом социально-культурного контекста. Это обусловлено труднодоступностью и удаленностью субьектов повышения квалификации от регионального вуза,

сложностью взаимодействия и обучения в режиме реальности и других факторов. Это и зависимость политической, социальной, экономической жизни города от эффективности работы градообразующих предприятий; и сервисный характер работы большей части трудоспособного населения; и большое количество временно проживающих рабочих-вахтовиков; и многонациональный состав населения; и суровые природно-климатические условия; и молодость городов, их пространственная замкнутость; и слабая насыщенность инфраструктуры; и недостаточность культурно-развлекательных, массово-зрелищных мероприятий; и незначительное количество высших и средних специальных учебных заведений, что определяет преимущественное получение среднего, высшего, послевузовского образования вне родного города [14]. Все это накладывает определенный отпечаток на организацию системы непрерывного повышения квалификации учителей в Ханты-Мансийском автономном округе – Югры.

Анализ литературных источников [15-19] по данной проблеме позволил определить еще ряд значительных недостатков системы повышения квалификации учителей, главный из которых заключается в том, что этот процесс отходит от требований, предъявляемых к нынешней российской системе образования. К недочетам, имеющейся в настоящее время системы повышения квалификации, можно отнести следующие положения. Во-первых, слабая профессиональная направленность обучения. Во-вторых, курсы повышения квалификации действуют эпизодически, то есть фрагментарно вписываются в опыт учителя, и, как следствие, нарушаются принципы непрерывности, оперативного обновления и пополнения знаний большинства учителей. В-третьих, в межкурсовый период практически не осуществляется слушателями дальнейшая самостоятельная работа. В-четвертых, отсутствие связи между преподавателем и слушателем в процессе обучения на курсах повышения квалификации. В-пятых, в процессе обучения используются традиционные формы, которые являются ресурсно-затратными, и как следствие отмечается низкий уровень самостоятельности слушателей. В-шестых, выбор программы повышения квалификации, как правило, осуществляется без учета потребностей учителей, а определяется из перечня предлагаемых программ.

Данный факт диктует необходимость создания непосредственно в образовательном учреждении внутришкольной системы повышения квалификации, которая будет являться тем механизмом, позволяющего осуществлять подготовку учителей с учетом их педагогических потребностей, через обучение новым знаниям, умениям, навыкам в реальных условиях учебно-воспитательного процесса конкретной образовательной организации. Смысл обучения учителей внутри школы повышается многократно в ситуации, когда отмечается недостаток финансовых средств для решения весьма значимого вопроса - повышения квалификации учителей в регионе.

На первом этапе – организационном – этот процесс требует взаимодействия и согласованности всех участников эксперимента (администрации, учителей) и должен включать:

- совместное определение цели совершенствования педагогического мастерства с учетом социального заказа;
- совместный анализ и коррекцию цели с учетом особенностей совершенствования педагогического мастерства в условиях северного региона; выявление основных проблем и определение причин их возникновения, личностных и профессиональных затруднений, путей и средств их разрешения;
- личное восприятие цели совершенствования педагогического мастерства учителем школы в условиях северного региона;
- совместную разработку содержания, методов и организационных форм достижения цели по совершен-

ствование педагогического мастерства учителей в системе повышения квалификации в условиях северного региона.

Организационный этап предполагает вовлечение учителей школ в деятельность по выявлению общих педагогических проблем, подготовке и реализации предложений по их решению; созданию условий преемственности при переходе с одного этапа на другой в процессе совершенствования педагогического мастерства; выяснению затруднений в профессиональной деятельности посредством экспертной оценки и самооценки уровня профессионального мастерства учителя. Так же планируется проведение открытых уроков и их анализ; бесед с учителями, учащимися и их родителями.

Обучающий этап должен быть направлен на обновление знаний учителей школы; совершенствование умений и навыков, сосредоточенных на преодолении выявленных затруднений. Реализация данного этапа осуществляется в процессе системной и целенаправленной теоретической подготовки учителей для работы современных условиях. Высокая мотивация всех участников эксперимента является фактором его успешности. Началу эксперимента должна предшествовать большая целенаправленная работа со всеми его участниками. Активный поиск новых форм методической работы может обеспечить повышение и совершенствование педагогического мастерства учителей школы. В связи с этим необходимо организовать городские методические сообщества (среда профессионального общения), форма работы которых будет направлена на:

- создание добровольной ассоциации независимых субъектов, объединенных общими интересами в решении той или иной проблемы;
- обеспечение устойчивой системы связей и отношений, основанной на потребности учителей разных образовательных учреждений в творческом общении между собой;
- создание профессионального круга единомышленников, сотрудников.

Мы рассматриваем городские методические сообщества как межшкольные профессиональные объединения учителей, которые предусматривают взаимодействие двух и более образовательных учреждений в решении общих проблем. Основное содержание деятельности сообщества должно быть связано с повседневными проблемами учителей – осмысление учителями основных идей модернизации и развития образования, одним из которых является введение профильного обучения на старшем этапе средней школы; концепции профильного обучения, его стратегии. Методические сообщества будут работать над различными проблемами, основание для их выбора – запросы, затруднения групп учителей, учреждений образования или образовательной системы города в целом; необходимость адаптировать эффективный опыт; педагогические технологии к условиям введения профильного обучения и модернизации образования [20].

На этом этапе также необходимо вовлечение учителей в деятельность, требующую профессионально-педагогической подготовки, через участие в семинарских занятиях, диспутах, профессионально-педагогической диагностике, публикациях в педагогических изданиях. К традиционным формам развития и обновления знаний у педагогов добавили и новую форму – вебинары. Участие в вебинарах позволит реализовать разноуровневую систему методической подготовки учителя, реально обеспечить потребности учителей в методических материалах. Особенно это важно для учителей, работающих на удаленных территориях. Обучающий этап содействует обновлению знаний основных концепций образования; получению глубоких знаний теоретических и методологических основ предметной образовательной области; психолого-педагогических способов решения проблем в образовательной деятельности, что и позволяет осу-

ществлять педагогическую деятельность на уровне современных требований.

Следующий этап – развивающий – направлен на активизацию практической деятельности через организацию различных форм работы городских сообществ. Данные формы работы должны носить интерактивный характер, позволяющий каждому учителю реализовать свой потенциал; раскрыть личностные качества учителя; повысить самооценку; сформировать команду единомышленников, которая и после окончания работы в методическом сообществе будет испытывать потребность в дальнейшем взаимодействии. К формам работы методических сообществ относятся: мастер-классы (в том числе дистанционные); проектные команды; творческие группы; дистанционные Интернет-проекты; взаимопосещение открытых уроков. В практике эти формы успешно применяются в зависимости от тех задач, которые решает каждое методическое сообщество.

В основу обновления содержания, форм и методов педагогической деятельности с учетом модернизации образования, положено использование образовательных возможностей сети Интернет, которые позволяют учителям расширять свое информационно-образовательное пространство, принимать участие в виртуальных педагогических чтениях и в обсуждении актуальных вопросов; делиться опытом. Каждый желающий учитель может получить знания в той или иной научной области, воспользовавшись Интернетом, дистанционно выбрать понравившийся курс или мастер-класс. Тематика мастер-классов включает в себя: различные аспекты использования информационных технологий (формы телекоммуникаций, разработка веб-сайтов, поиск и использование ресурсов Интернет), актуальные проблемы и технологии обучения (ролевые игры, модульно-рейтинговое обучение и др.), авторские методики обучения отдельным учебным предметам (информатика, математика, русский язык, литература, английский язык и др.). Дистанционные мастер-классы проводятся в деятельностном формате. Зарегистрированный участник получает материалы по электронной почте, принимает активное участие в их обсуждении, прорабатывает вместе с коллегами актуальные проблемы и вопросы. Участники, которые имеют полный доступ в Интернет, могут использовать его возможности при общении с коллегами. Во время проведения мастер-класса участники изучают научно-практические и методические разработки; обсуждают полученные материалы с помощью внутренней рассылки; задают друг другу вопросы, получают консультации ведущих преподавателей; участвуют в дискуссиях и предлагают для обсуждения собственные вопросы, проблемы и методические разработки. Преимущества занятий в дистанционных мастер-классах в том, что выбирается удобное время для выполнения заданий и освоения предлагаемого материала, а при очном обучении, как правило, возникают сложности для определения времени проведения занятий, оптимального для всех. Недостатком можно считать недостаточную информационно-коммуникационную грамотность учителей, которая создает проблемы при подобной форме обучения.

Другая группа методических сообществ – проектные команды. Функция проектных команд связана с разработкой на основе какой-либо педагогической идеи технологий, план-конспектов уроков, программ, дидактических материалов. В процессе этой деятельности решаются задачи, которые в дидактике частных методик недостаточно разработаны. Учителя проектных команд определяют общие подходы, разрабатывают необходимые документы: программы, технологии, проекты. Проектирование становится ведущим видом деятельности, но не ограничивается только им – все разработки проходят обязательную апробацию в практике и при необходимости корректируются. Результат работы этих сообществ находит отражение в материалах, которые

используют учителя других школ. Так, учителя, участвующие в эксперименте ознакомились с опытом учителей по проектированию и разработке технологических карт с использованием технологии модульного обучения.

В рамках введения модульного обучения предполагается формирование нового содержания образования, обеспечение его вариативности [21; 22]. Данные изменения достигаются за счет разработки факультативных и элективных курсов. Работа учителей по созданию городского банка учебно-методического сопровождения модульного обучения является одной из приоритетных по данному направлению и включает программы элективных и факультативных курсов и методические рекомендации по их реализации. По нашему мнению, основное внимание должно уделяться разработке элективных курсов для профильного обучения, а также более активно вовлекать в работу учителя Интернет-ресурсы образовательного и научно-образовательного назначения. Эта роль существенно сложнее, чем при традиционном обучении, и требует от учителя более значительного уровня педагогического мастерства. Учителю необходимо освоить новую парадигму образования; дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития ученика; с учетом уровня его подготовки по данному предмету, его способностей и задатков. А значит, учитель профессионально совершенствуется и сам. Участие учителей в Интернет-проектах способствует переосмыслению их многолетнего опыта, становится важной составляющей их педагогической деятельности.

Творческий этап предполагает осмысление учителем проделанной работы; осуществление самоанализа; формирование положительной мотивации на самосовершенствование (самообразование и самовоспитание). Сегодня жизненный успех каждого учителя зависит от него самого, от его самостоятельности, умения использовать внутренние резервы личности, максимально развивать способности, проявлять творческую активность. В педагогике такая работа носит название самовоспитание и саморазвитие, то есть сознательная деятельность, направленная на совершенствование своей личности в соответствии с требованиями профессии к человеку [23]. Высокий уровень проявления педагогического мастерства учителя отмечается осмысленностью своего профессионального опыта, его системной проработанностью до уровня технологически последовательного алгоритма предпринимаемых педагогических действий, ведущих к заранее обозначенному воспитательно-образовательному результату.

Для профессионального роста учителя необходим постоянный обмен педагогическим опытом, участие в конкурсах педагогического мастерства. Учителю необходимо идти в ногу со временем, отвечать всем требованиям и пожеланиям общества. На первый план выходит саморазвитие.

Саморазвитие – это постоянный процесс, направленный на изменение каких-либо количественных и качественных показателей. Этому способствуют семинары, курсы переподготовки работников образования, программы, конкурсы педагогического мастерства, творческие конкурсы, помогающие учителю раскрыть свои способности и творчески развиваться. Совершенствование качества обучения и воспитания в средней школе напрямую зависит от уровня подготовки учителей. Неоспоримым является тот факт, что этот уровень должен постоянно расти, так как без процесса самообразования учителя эффективность различных курсов повышения квалификации, конференций и семинаров невелика. Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя [24; 25].

Данный этап позволяет учителю осуществлять познание и анализ (самоанализ) явлений собственного

сознания и педагогической деятельности. Организация деятельности по самообразованию способствует направленной совместной деятельности администрации и учителей школ на осмысление значения психолого-педагогических знаний учителей путем выявления и развития способностей к самоанализу, самооценке взглядов, мнений, позиций и убеждений, формирования ценностного отношения и ценностных ориентаций, самоактуализации и самореализации в процессе образовательной деятельности. С появлением в работе учителя компьютера и сети Интернет значительно повышаются возможности учительского самообразования. Кроме поиска необходимой информации, учителя активно участвуют в работе различных педагогических Интернет-сообществ. Это не только возможность использования качественных методических разработок, созданных другими, но и возможность представления своих материалов на суд коллег, бесплатное участие в обучающих мастер-классах, а самое главное – это возможность общения с людьми, близкими тебе по духу. Уровень готовности учителя к самосовершенствованию (саморазвитию и самовоспитанию) определяется на основе выполнения учителем теоретической, практической работы или методических разработок уроков.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Следует отметить, что каждое образовательное учреждение должно активно работать по созданию продуманной системы повышения квалификации и по стимулированию роста педагогического мастерства учителей. Исходя из этого положения, мы пришли к следующему выводу:

организация внутришкольной системы повышения квалификации учителей на основе взаимодействия администрации и учителей общеобразовательной школы является одним из наиболее перспективных направлений в процессе совершенствования педагогического мастерства в условиях северного региона;

обеспечение взаимодействия администрации и учителей школы позволяет более полно раскрыть творческий и педагогический потенциал учителей, повысить мотивацию и активность участия других субъектов образовательного процесса;

повышение личностного и профессионального вклада учителей в решение образовательных задач повлияет на процесс совершенствования их педагогического мастерства.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 561 с.
2. Даринская Л.А. Взаимосвязь педагогических и образовательных технологий в системе постдипломного педагогического образования // Киев: Народна освіта, 2010. Выпуск 8.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Развитие творческого потенциала учителя в процессе его последипломного образования // Проблемы непрерывного образования. Псков: Курсив, 1995. № 4. С. 3.
5. Ямбаев Р.Р. Теоретико-методологические аспекты повышения квалификации преподавателей социальных и технических дисциплин среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2003. 201 с.
6. Резанович И.В., Шкерина Г.А. Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2010. 160 с.
7. Шуляр В.И. Механизмы реализации государственных стандартов общего среднего образования в системе повышения квалификации педагогических работников // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №

3(12). С. 74-77.

8. Василенко Л.И. Имидж молодого учителя-предметника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylist.net/pedagogika/pedaks.htm>.

9. Романова К.Е. Особенности реализации концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей // Наука и Школа. 2010. № 2. С. 63-66

10. Саранцева М.В., Куровский В.Н. Управление процессом совершенствования профессионального мастерства педагогов системы общего образования на муниципальном уровне // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2010. № 1. 160с.

11. Усольцева И.В., Насырова Э.Ф. Использование деятельностного подхода в обучении как одно из условий совершенствования методической компетенции педагога в условиях реализации стандартов второго поколения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 6. С. 144-148.

12. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: М.: «Академия», 2010. 256 с.

13. Маштакова Г.Ю. Развитие саморегуляции деятельности учителя как определяющее условие повышения его педагогического мастерства: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01. Казань, 1998. 180 с.

14. Косенок С.М. Развитие системы непрерывного регионального образования (методология, теория, практика): автореферат дис... д-ра пед. наук. Сургут, 2007. 47 с.

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

16. Скоробогатова А.И. Повышение квалификации работников образования в контексте реализации федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 63-65.

17. Куликова Ю.Н., Волков С.Н. Возможность использования «идеи свободного выбора» в системе повышения квалификации научно- педагогических кадров высшей школы в России // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 79-84.

18. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 113-117.

19. Купцова Ю.В. Повышение квалификации педагогов дополнительной образовательной организации в современной системе образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 1 (17). С. 12-15.

20. Серебрякова В.И. Становление профессионального сообщества специалистов системы сопровождения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2005. 229 с.

21. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ под общ.ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 272 с.

22. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности / под общ.ред. С.Д. Резника. М.: Инфра-М, 2010. 389 с.

23. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 358 с.

24. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн.: «Соврем. Слово», 2005. 720 с.

25. Википедия интернет-энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

УДК 37.04  
ББК 74.5

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ИНФРАСТРУКТУРА ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ТАЛАНТОВ

© 2017

**Никитина Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»  
*Иркутский государственный университет*

(664003, Россия, Иркутск, улица Нижняя Набережная, 6, e-mail: helen168@ya.ru)

**Аннотация:** Современные социально-экономические условия требуют формирования принципиально нового гражданина, обладающего определенными компетенциями. Главный вектор формирования социально-успешного гражданина современного Российского государства соотносится с необходимостью включения и эффективной адаптации в современное гражданское общество личности инновационной направленности, стремящейся к познанию и компетентной в принятии важных самостоятельных решений, осознающей необходимость индивидуального выбора путей реализации собственной жизненной траектории. Из этого следует, что проблема способностей человека, работа с одаренными детьми давно привлекает внимание ученых, политиков, общественных деятелей. Многие отечественные и зарубежные ученые рассматривают одаренность как своеобразное сочетание способностей, от которых зависит достижение успеха, общая способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые поставленные задачи, это многомерное образование, специальные способности и т.д. Но так и остается загадкой причина угасания детской одаренности, снижение интереса к творчеству, к интеллектуальной самобытности. Не изучено явление индивидуальных различий людей, психология родительского оптимизма пробуждения способностей ребенка, педагогические условия сохранения индивидуального при классно-урочной системе обучения и т.д. Поэтому нас интересуют все факторы, влияющие на различие в способностях у школьников в условиях региона. Одним из путей решения возникшей проблемы мы видим в создании инфраструктуры для выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, куда бы вошли научно-исследовательские группы, изучающие базовое значение феномена «одаренность», и региональные центры для одаренных детей в различных областях жизнедеятельности: творчество, музыка, спорт, обучение.

**Ключевые слова:** региональный центр, одаренность, талант, развитие детской одаренности, работа с одаренными детьми и талантливой молодежью, создание условий для развития детской одаренности, специальные условия для талантливой молодежи, одаренные дети, талантливая молодежь.

## REGIONAL CENTER FOR TALENTED CHILDREN AS THE INFRASTRUCTURE TO SUPPORT YOUNG TALENTS

© 2017

**Nikitina Elena Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of "Pedagogy"  
*Irkutsk state university*

(6664003, Russia, Irkutsk, street Nizhnyaya naberezhnaya, 6, e-mail: helen168@ya.ru)

**Abstract.** Modern socio-economic conditions require the formation of a fundamentally new citizen has certain competencies. The main vector of the formation of social and successful citizen of the modern Russia is related to the need to incorporate and effectively adapt to the modern civil society personalities innovative orientation, striving for knowledge and competent in making important decisions independent, aware of the need for individual choice in ways to implement their own life path. It follows that the issue of human capabilities, work with gifted children has long attracted the attention of scientists, politicians and public figures. Many domestic and foreign scientists consider giftedness as a unique combination of capabilities, on which depends the success, the general ability of the individual to consciously orient their thinking to new tasks, it is a multidimensional education, special abilities, etc. But it remains a mystery the cause of extinction of giftedness in children, decreased interest in creative, intellectual identity. Not studied the phenomenon of individual differences of people, psychology of optimism parent waking abilities of the child, pedagogical conditions of preservation of the individual with the class-lesson system of teaching, etc. Therefore, we are interested in all of the factors influencing the differences in the abilities of pupils in the conditions of the region. One way to solve the problems we see in the creation of infrastructure to identify and support gifted and talented young people, which would include research groups studying the basic value of the phenomenon of "talent", and regional centers for gifted children in different areas of life: work, music, sport, training.

**Keywords:** Regional Center, giftedness, talent, development of children's talents, work with gifted children and talented youth, creation of conditions for the development of children's gifts, special conditions for talented youth, gifted children, talented young people.

В постиндустриальную эпоху открытого информационного пространства ведущим стратегическим ресурсом является человек, обладающий высокой научной и культурной грамотностью, мотивацией к личностному росту, предпринимательскими способностями, готовностью к поиску нового и усовершению окружающего мира.

Главный вектор формирования социально-успешного гражданина современного Российского государства соотносится с необходимостью включения и эффективной адаптации в современное гражданское общество личности инновационной направленности, стремящейся к познанию и компетентной в принятии важных самостоятельных решений, осознающей необходимость индивидуального выбора путей реализации собственной жизненной траектории.

Подтверждение необходимости создания особых условий для талантливой молодежи мы находим в официальных документах, заложенных в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года», в указах, поста-

новлениях, распоряжениях Правительства РФ, где выделены приоритеты особого внимания к детям, которые проявляют уникальные способности с ранних лет.

Так, в разработанной президентской программе «Одаренные дети», в Послании Федеральному собранию Российской Федерации отмечено: «В основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребёнок, подросток одарён, способен преуспеть и в науке, и в творчестве, и в спорте, в профессии и в жизни. Раскрытие его талантов – это наша с вами задача, в этом – успех России» [1].

Следует признать, что проблема способностей человека, работа с одаренными детьми давно привлекает внимание ученых, политиков, общественных деятелей. «Талант – это не только экономический фактор, но и общественное достояние, талантливые люди влияют на развитие и характер общества в целом», - писали Герлинда и Ханс-Георг Мелхорн в книге «Гениями не рождаются» [2, с.3]. Но важно обратить внимание на мысль этих авторов, что «одаренность – это и источник

личного благосостояния, которого достигает талантливый в любой области человек, если общество позволяет ему развить свои способности, без помех работать в соответствующей области, если общество оказывается в состоянии признать, т.е. полностью использовать, талант со всеми индивидуальными особенностями» (там же). Можно добавить: если будет учтен естественный процесс умственной эволюции ребенка, если дадим возможность «растущим людям убедиться в их способностях к самопреодолению» [3, с.5].

С середины XX столетия в человеке стал интересен сам человек, начались исследования, ведутся научные споры, разрабатываются прогрессивные матрицы способностей, составляются тесты по определению интеллекта, выявлению творческих, проблемности мышления, индивидуальной уникальности проявления личности в той или иной деятельности, на международном уровне апробируются программы развития предпринимательских способностей, критического мышления, любознательности.

При этом в современном образовательном пространстве сложилась практика представления одаренности как результат «натаскивания» на выполнение определенных заданий, раннего (с 2х до 5-6 лет) развития памяти ребенка в семье и т.д. Это говорит о том, что «культурно-психологические факторы приводят к развитию одаренности» [4, с.5], но значимой становится проблема определения самого понятия «одаренность», выявление и научное обоснование факторов развития одаренности, изучение индивидуального опыта проявления, сохранения и развития ранне-детской одаренности.

Есть много определений (Антонова Л.Н., Запалацкая В.С. [8, 9], Ларионова Л.И. [9-11], Теплов Б.М. [12, 13] и др. [14-17]), где сделана попытка дать научное толкование уникальному проявлению личности. «Одаренность» рассматривается как «интегральное личностное образование, которое формируется под влиянием внешних (социокультурных) и внутренних (психологических) факторов и проявляется в деятельности», как своеобразное сочетание способностей, от которых зависит достижение успеха, общая способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые поставленные задачи, это многомерное образование, специальные способности и т.д. Но так и остается загадкой причина угасания детской одаренности, снижение интереса к творчеству, к интеллектуальной самобытности. Не изучено явление индивидуальных различий людей, психология родительского оптимизма пробуждения способностей ребенка, педагогические условия сохранения индивидуального при классно-урочной системе обучения и т.д.

Поэтому нас интересуют все факторы, влияющие на различие в способностях у школьников в условиях региона.

Одним из путей решения возникшей проблемы мы видим в создании инфраструктуры для выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, куда бы вошли научно-исследовательские группы, изучающие базовое значение феномена «одаренность», и региональные центры для одаренных детей в различных областях жизнедеятельности: творчество, музыка, спорт, обучение.

За основу мы взяли такие позиции: одаренность, как «индивидуальное совпадение способностей человека и неповторимое своеобразие его личности» (Н.С. Лейтес [18]); как индивидуальное потенциальное своеобразие внутренних (задатки), внешних (благоприятная социальная) и личностных (позитивная «Я»-концепция (Б.М.Теплов [12, 13]); наличие соответствующих (волевых качеств, направленности, настойчивости и т.д.) предпосылок для развития способностей личности до уровня выше условно «среднего», благодаря которым она может достичь значительных успехов в определенной сфере деятельности [4, с. 93], как динамическое ин-

тегральное личностное образование, включающее в себя интеллект, креативность, духовность и формирующееся под влиянием системы культурно-психологических факторов» [4, с.7].

Проанализировав определения, мы можем сделать вывод: одаренный ребенок – это ребенок, обладающий достаточно высоким уровнем способностей в определенной сфере жизнедеятельности и психологически готовый к проявлению данного качества, обладающий внутренней мотивацией к решению сложных задач, используя внутренний личностный потенциал («дар»).

Для развития обозначенного качества необходимы специальные психолого-педагогические и методические условия. Подтверждение мы находим в докладе А.А. Попова «Открытая мотивационная модель одаренности как образовательная стратегия национальной безопасности»: «недостаточно только найти одаренного человека, усилить и поместить в комфортную резервацию. Нужны формы, воспитывающие, усиливающие одаренность как массовое качество» [5].

Духанина Л.М. утверждает: проблема выявления одаренных детей и подростков по сути своей является проблемой создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования... для совершенствования присутствующих им видов одаренности [6].

Актуализируется данная проблема еще и тем, что политические, экономические и социальные преобразования общества, масштабы инновационных тенденций реформирования образовательной системы России существенно влияют на методологию, содержание, и характер среды формирования специальных психолого-педагогических и методических условий для развития личности обучающегося.

На наш взгляд, создание определенной инфраструктуры для поддержки одаренных детей и талантливой молодежи требует всестороннего обоснования принципов, интегративных форм обучения, условий для развития врожденных задатков. Поэтому необходима разработка региональной модели поиска и поддержки «особенных школьников» с целью создания для них инфраструктуры, позволяющей им реализовать свой потенциал.

Опыт создания Региональных центров для одаренных детей – одна из наиболее перспективных инновационных технологий в современном образовании. Можно уже говорить о наиболее успешном опыте таких центров [7].

К примеру, в Белгородской области в рамках программы «Развитие образования Белгородской области» с целью «разработки и апробации концептуально обоснованных моделей обучения, внедрения образовательных технологий, способствующих развитию детской одаренности» была создана сеть Центров для одаренных детей. В данную сеть включены 11 центров. Они организованы на базе общеобразовательных организаций и являются структурными подразделениями. Проанализировав нормативно-правовую базу и основные направления деятельности центров, можно сделать вывод, что основной целью является: ресурсное обеспечение, организация и проведение интеллектуальных состязаний среди обучающихся, поддержка взаимодействия школа-вуз.

В Костромской области создано 16 специализированных центров. Основной целью деятельности этих центров является развитие дистанционного образования для одаренных детей в регионе.

В Смоленской области в структуру работы с одаренными детьми включен Центр диагностики и консультирования. Основными направлениями деятельности выступают: психолого-педагогическое сопровождение и реализация программ поддержки одаренных детей.

В рамках Стратегии действий в интересах детей, в Красноярском крае создана система поддержки и сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи.

Реализация этого проекта ведется по направлениям: интеллектуальные конкурсы, олимпиады, дополнительные занятия общеобразовательным предметам, дистанционные курсы, охватывающие 3,5 тысячи детей.

Основной проблемой работы данных Центров является финансирование. Большинство Региональных центров являются структурными подразделениями образовательных организаций (школы, гимназии, лицеи); организации дополнительного образования (дворцы творчества, клубы, станции юных техников); центры довузовской подготовки и профориентационной работы при организациях высшего образования.

В Иркутской области на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Иркутский колледж автомобильного транспорта и дорожного строительства» в рамках профориентационной работы с 2013 по 2016 год велась работа по данному направлению поддержки одаренных детей и талантливой молодежи.

Целью деятельности выступает создание психолого-педагогических условий, стимулирующих развитие внутренне обусловленной готовности к решению задач, стоящих перед современным человеком. Основой создания условий развития разных направлений одаренности выступает разноориентированная среда колледжа, учет возрастных особенностей и индивидуальные предпочтения студентов в художественной, социальной (лидерская, волонтерская), интеллектуальной (академическая), двигательной (психомоторная), духовной и практической деятельности.

В качестве организующего начала была исследовательская работа по выявлению степени понимания одаренности и особенностей одаренных детей. В рамках решения этой задачи нами было организовано и проведено 6 научно-практических стажировок для старшеклассников; Региональные конференции для обучающихся Иркутской области «Молодежь: шаги в науку», «Юность. Наука. Культура». С 2014 г. была организована Школа подготовки к олимпиадам: Многопрофильная инженерная олимпиада «Звезда», Межрегиональная олимпиада МПГУ.

Совместно с преподавателями НИУ ВШЭ г. Москва была организована трехдневная интеллектуальная школа для обучающихся области. В данную работу были включены 2,5 тысячи школьников.

Второе направление – систематическая работа с педагогическими работниками образовательных организаций по повышению квалификации в рамках заданной проблемы.

Третье направление деятельности – просветительская работа с родителями.

Сегодня опыт работы колледжа обобщается, что позволяет центрировать внимание на развитии одаренности в подростковом и раннем юношеском возрасте. В перспективе центр может стать площадкой для реализации совместных проектов общеобразовательных организаций, СПО и ведущих вузов Сибирского региона.

Работа может быть организована в различных направлениях:

1. Диагностика: проведение различных мониторингов с целью выявления одаренных детей и талантливой молодежи в различных областях научного знания.

2. Обучение: подготовка региональных команд для участия в предметных олимпиадах различного уровня (Международные олимпиады, Всероссийская олимпиада школьников (далее - ВОШ), олимпиады для обучающихся, включенные в Перечень олимпиад Российского совета олимпиад школьников).

3. Поддержка Олимпиадного движения на уровне региона: организация и проведения этапов Олимпиад и конкурсов, подготовка и проведение Региональных интеллектуальных состязаний для обучающихся.

4. Стажировочная площадка для учителей: организация и проведение мастер-классов, «круглых столов», АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

конференций, курсов повышения квалификации для педагогических работников образовательных организаций Иркутской области.

В заключение следует отметить, что поскольку сегодня в авангарде целей непрерывного образования стоит способность человека быть нацеленным на освоение способов эффективного преобразования действительности, соответственно создание Регионального центра для одаренных детей позволит стимулировать обучающихся к самообразованию, развитию стремления познавать новое и учиться непрерывно, а создание единого (но не единообразного) направления для поддержания одаренных детей положит начало развитию нового этапа предупреждения угасания врожденных способностей одаренных детей и талантливой молодежи в Иркутской области.

Таковы некоторые аспекты актуализации проблемы создания Регионального центра для одаренных детей как инфраструктуры поддержки талантливой молодежи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Путин В.В. Стенограмма Послания Президента Федеральному Собранию 1 декабря 2016 г. // [Электронный ресурс]. – 2016 URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения 10.12.2016)

2. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя. Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.

3. Фридман Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика. Изд.2-е, пер., испр. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 64 с. (Серия «Библиотека педагогической литературы»).

4. Антонова Е.Е. Концепция обучения одаренных студентов в высших педагогических учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология. 2010. №3.

5. Попов А.А. Открытая мотивационная модель одаренности как образовательная стратегия национальной безопасности [Электронный ресурс]. – 2016 URL: <http://opencu.ru/uploads/files/doklad-popova-na-konferencii.pdf> (дата обращения 20.12.2016)

6. Духанина Л. Н. Инфраструктура одаренности, или До живем ли до понедельника 2020 года? // Психологическая наука и образование. – 2009. – №. 4. – С. 31-40.

7. Запалацкая В.С. Региональная система работы с одаренными детьми: управление развитием – М.: АСОУ, 2014. – 146 с.

8. Антонова Л. Н., Запалацкая В. С. Поддержка талантливой молодежи и модернизации региональной системы образования // Народное образование. – 2015. – №. 8. – С. 26-31.

9. Ларионова Л.И. Проблема идентификации одаренных детей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса материалы Всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва: Текстовое электронное издание. Подготовлено при поддержке Департамента образования г. Москвы; под редакцией О.И. Ключко. 2016. С. 160-164.

10. Ларионова Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития: Автореф. Дис.д.пс.наук.-Иркутск, 2002. – 43с.

11. Ларионова Л. И. Ментальность одаренных студентов в условиях сибирской субкультуры Проблема формирования менталитета одаренной молодежи в условиях разных регионов нашей страны совершенно не изучена. Необходимо заметить, что эта проблема не исследована и в более широком контексте – // ISBN© Издательство БГУЭП, 2004© Кафедра СЭП. – С. 20.

12. Теплов Б. М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982 – 136с.

13. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Избранные труды. – 1982. – Т. 1.

---

14. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к работе с детьми, проявившими выдающиеся способности, в контексте требований концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 103-106.

15. Абрамова Т.А. О личной готовности педагога к работе с одарёнными детьми // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 5-7.

16. Балакирева Е.И., Игнатьева О.Г. Развитие творческой одаренности школьников: педагогические аспекты // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 228-231.

17. Лиференко Д.А. Лингвистические способности как основа развития лингвистической одарённости // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 40-42.

18. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 80 с.



УДК 376.37

**УЧЕТ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2017

**Николаева Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Дошкольного и специального (дефектологического) образования»  
*Белгородский государственный национальный исследовательский университет*  
(308015, Россия, Белгород, ул. Победы, 85, e-mail: nauka\_rabota@inbox.ru)

**Аннотация.** Поиск наиболее эффективных форм организации коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения является весьма актуальной проблемой на сегодняшнем этапе развития системы образования. Личностно ориентированный подход к обучению детей с различными отклонениями в развитии является одним из ведущих принципов коррекционной педагогики. По-новому позволяют рассмотреть возможности организации личностно ориентированного подхода в обучении исследования в области нейропсихологии, предоставляющие сведения об особенностях мозговой организации психических процессов. В современных исследованиях все чаще поднимается вопрос об организации обучения детей с общим недоразвитием речи с опорой на особенности их восприятия, переработки и хранения информации. В данном аспекте личностно ориентированный подход в работе с детьми с речевыми нарушениями основывается на исследованиях Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, в которых доказано, что индивидуальные свойства восприятия проявляются в индивидуальных способах познания мира. Большинство людей имеют доминирующую модальность восприятия, которая используется для получения информации чаще и полнее других. На этой основе выделяют следующие визуальную, аудиальную и кинестетическую модальности восприятия. Проведенное нами исследование подтвердило данные исследований в этой области: большинство младших школьников с общим недоразвитием речи имеют визуальную модальность восприятия, наименьшее количество детей продемонстрировали аудиальную модальность. На основании полученных данных нами были определены некоторые рекомендации по организации логопедической работы, основанные на учете ведущей модальности восприятия.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное обучение, младшие школьники, общее недоразвитие речи, обучение орфографии, модальности восприятия, аудиалы, визуалы, кинестетики, сенсорно-перцептивная сфера.

**CONSIDERATION OF THE MODALITIES OF PERCEPTION OF YOUNGER STUDENTS  
WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH AT THE ORGANIZATION  
OF STUDENT CENTERED LEARNING**

© 2017

**Nikolaeva Elena Aleksandrovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department  
«Preschool and special (defectological) education»  
*Belgorod National Research University*  
(308015, Russia, Belgorod, St. Pobedy, 85, e-mail: nauka\_rabota@inbox.ru)

**Abstract.** Finding the most effective forms of organization of correctional and developmental work with children with speech disorders is a very topical issue at the present stage of development of the education system. Personality-oriented approach to teaching children with various developmental disabilities is one of the leading principles of correctional pedagogy. A new way allow organizations to consider the possibility of individually oriented approach to teaching research in the field of neuropsychology, provides information about the features of brain organization of mental processes. The current research is increasingly raised the issue of the education of children with the general underdevelopment of speech based on the peculiarities of their perception, processing and storage of information. In this aspect of personality-oriented approach to work with children with speech disorders is based on the studies of L.S. Vygotsky and S.L. Rubinstein, which proved that the perception of the individual properties are manifested in individual ways of knowing the world. Most people have a dominant modality of perception, which is used to receive more and better others. On this basis, there are the following visual, auditory and kinesthetic modalities of perception. Our study confirmed the findings of research in this area: the majority of younger students with general speech underdevelopment have visual perception modality, the smallest number of children showed auditory modality. Based on our findings we identified some recommendations on the organization of logopedic work, based on the perception of the leading modality registered.

**Keywords:** personally oriented education, junior high school students, the general underdevelopment of speech, spelling, learning, perception modality, auditory, visuals, kinesthetic, sensory-perceptual sphere.

Проблема обучения младших школьников с общим недоразвитием речи требует поиска новых путей ее решения. Личностно ориентированный подход к обучению, предполагающий построение коррекционно-образовательного процесса на основе учета индивидуальных особенностей детей, позволит во многом повысить эффективность работы в данном направлении.

Проблема личностно ориентированного обучения разрабатывалась многими отечественными педагогами, психологами. Наиболее полно и содержательно этот вопрос представлен в трудах Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, И.С. Якиманской и др.

Личностно ориентированный подход к обучению детей с различными отклонениями в развитии является одним из ведущих принципов коррекционной педагогики. Вопросы личностно ориентированного обучения и развития детей с нарушениями речевого развития поднимали в своих работах такие ученые как Г.А. Волкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, С.А. Ми-

ронова, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева и др.

Рассматривая специфику личностно ориентированного обучения детей с речевыми нарушениями, М.Н. Ромусик отмечает, что успешность коррекционно-образовательного процесса в соответствии с личностно ориентированным подходом обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности детей, формируемого на базе их индивидуальных особенностей [1].

Таким образом, при организации личностно ориентированного подхода к обучению, перед педагогом встает вопрос об определении индивидуальных характеристик учащихся, которые будут положены в основу процесса обучения. В последнее время в данном аспекте все чаще обсуждается вопрос об особенностях восприятия, переработки и хранения информации детей с речевыми нарушениями (Г.А. Ванюхина, И.Ю. Мурашова, М.Н. Ромусик и др.).

На сегодняшний день установлено, что различия в сенсорно-перцептивной организации человека прежде

всего зависят от природных предпосылок. Однако важное влияние на их развитие оказывают условия обучения и воспитания. У истоков исследований в данной области стояли Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн, которые подчеркивали, что индивидуальные характеристики восприятия раскрываются в личностных способах познания действительности. При этом каждый человек выбирает пути познания окружающего мира в зависимости от присущей ему структуры полимодальной перцепции. Избирательность проявляется уже в детстве, что и позволяет говорить о возможности организации личностно ориентированного подхода к процессу коррекции речевых нарушений у детей на основе выделения их перцептивных предпочтений [2, 3].

Дифференциация заданий, методов и приемов воздействия при организации личностно ориентированного обучения становится возможной благодаря тому, что у большинства людей один из каналов восприятия играет ведущую роль, несмотря на то, что целостная картина складывается при получении информации одновременно через все перцептивные каналы. Предпочтение одного из каналов и формирует доминирующую модальность восприятия, на которую человек опирается при получении информации чаще и полнее других. При этом доминирующий канал восприятия определяет так же и модальность мышления, т.е. особенности обработки и хранения информации [4].

Выделяют следующие типы (модальности) восприятия: визуальный, аудиальный и кинестетический.

Школьники с доминирующим визуальным каналом восприятия в процессе учения получают основную поток информации посредством зрительного анализатора; ученики-аудиалы наиболее эффективно воспринимают материал на слух; при преобладании кинестетической модальности детям легче усвоить информацию при анализе собственной деятельности [4].

При этом информация у школьников с преобладающим зрительным каналом перерабатывается и хранится в виде визуальных образов. Такие ученики лучше запоминают то, что увидели. Их внимание привлекают яркие, броские наглядные пособия. Также сильным раздражителем является громкий голос учителя, но слышит визуал только тогда, когда смотрит. Для хранения информации, полученной в ходе объяснения, ребенку необходимо предоставить время для трансляции и построения внутреннего образа. Понимает и запоминает ученик с таким типом восприятия только то, о чем у него есть конкретные, яркие картинки-представления.

Как указывает в своих исследованиях А.Л. Сиротюк, ученики с доминирующим аудиальным перцептивным каналом наиболее успешны в ситуациях, когда материал излагается вербально. Эти дети основной объем информации получают и перерабатывают непосредственно при объяснении учителем на уроке. Наиболее отчетливо они запоминают то, что обсуждалось во время урока. Для привлечения внимания аудиалов учитель может использовать просодические характеристики речи (интонация, сила, громкость, темп).

Получение, переработка и хранение данных у кинестетиков основано на их ощущениях. Мышечная память является главной для детей этого типа, поэтому лучше запоминают они ту информацию, при получении которой выполнялись какие-либо действия, которая связана с тактильными ощущениями. Активизировать восприятие учеников с кинестетической модальностью учитель может прикосновением, перемещением по классу, заданиями, предполагающим активную деятельность самого ребенка [4].

В исследованиях Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, О.С. Ушаковой, Д.Б. Эльконина и др. доказано, что для своевременного развития речи важно соотношение различных каналов восприятия. В трудах А.В. Запорожца [9], Ж. Пиаже [12] анализируется механизм перекодировки вербальной информации из одной

модальности в другую и тем самым подчеркивается важная роль особенностей восприятия в становлении речи.

Л.И. Переслени [5] и др. установили негативное влияние субъективных характеристик состояния зрительной, тактильно-кинестетической и слуховой модальности у детей с нарушениями речи на их речевой онтогенез.

Для детей с общим недоразвитием речи присущи нарушения приема и переработки информации и как следствие – замедленное формирование межфункциональных связей.

В фундаментальных исследованиях (Г.А. Каше [10] и др.) где описываются закономерности организации коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые недостатки, особое внимание уделяется необходимости и значимости опоры на различные анализаторные системы ребенка. При этом внимание акцентируется на функциональной недостаточности речеслухового восприятия при дефицитарном развитии речи. Ученые предлагают на логопедических занятиях активно задействовать компенсаторные возможности зрительного и тактильно-кинестетического канала восприятия и переработки информации.

Такой подход нашел подтверждение в большом количестве исследований, посвященных обоснованию методов работы по устранению общего недоразвития речи. При этом большинство методик работы направлено на развитие и коррекцию слухового восприятия. Предлагаемые исследователями коррекционно-развивающие методы и приемы работы предполагают опору на зрительное и тактильно-кинестетическое восприятие [5, 6].

Установлено, что у детей, имеющих речевые нарушения различного генеза в той или иной степени имеются недостатки всех перцептивных каналов: и слухового, и кинестетического, и зрительного. Однако, один из ключевых принципов коррекционной педагогики предполагает использование компенсаторных процессов в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Опираясь на данный принцип, при опоре на сохранные анализаторы в качестве компенсаторных предлагается использовать все модальности восприятия в зависимости от того, какие из них страдают в наибольшей степени, и какие являются наиболее сохранными. Данные методики не в полной мере соответствуют характеристикам личностно ориентированного подхода, поскольку они не предполагают вариативности заданий для детей в зависимости от их индивидуальных особенностей. Анализ существующих методик свидетельствует о необходимости разработки методических рекомендаций по личностно ориентированному обучению детей с речевыми нарушениями на основе использования в коррекционно-развивающей работе особенностей восприятия информации.

Таким образом, анализ современного состояния разработанности рассматриваемых нами вопросов позволяет отметить существующее противоречие между результатами исследований в области сенсорно-перцептивной сферы детей с недоразвитием речи и разработанностью методических рекомендаций по учету этих индивидуальных особенностей в коррекционно-развивающем процессе.

Отсюда возникает необходимость в разработке методических рекомендаций, посвященных организации личностно ориентированного обучения, основанного на диагностике активности указанных модальностей, и определяющем пути наиболее эффективного использования каждого анализатора в коррекционной работе.

Для изучения модальности восприятия младших школьников нами использовалась модифицированная И.Ю. Мурашовой [7] экспериментальная методика Е.Н. Дзятковской «Определение регуляторного профиля сенсорно-перцептивной активности» [8]. Реализация данной методики предполагает последовательное предъявление испытуемому четырех заданий, каждое из ко-

торых предполагает одновременное представление информации через три перцептивных канала. Сенсорные предпочтения фиксируются в диагностической карте. Наибольшее количество выборов в пользу какой-либо модальности позволяет определить ведущий канал восприятия: зрительный, слуховой или тактильно-кинестетический. Данные отражены на рисунке 1.

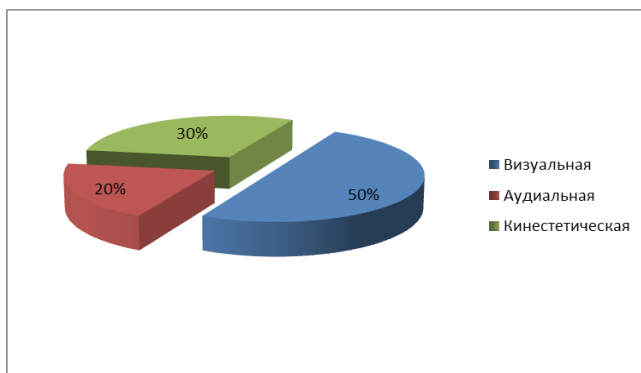


Рисунок 1- Распределение ведущих модальностей восприятия у младших школьников с общим недоразвитием речи

Как видно из представленных показателей, наибольшее количество обследуемых детей (50%) сделали выбор в пользу визуальной модальности, т.е. половина младших школьников с общим недоразвитием речи в процессе перцептивной деятельности наиболее активно опираются на зрительное восприятие.

Результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, не противоречат данным исследований в этой области (Л.И. Переслени [5], И.Ю. Мурашова [11], Е.М. Мастюкова [13], А.Н. Корнев [14] и др. [15-17]), которые также отмечали, что основным сенсорным каналом у детей с речевой патологией является зрительный.

Кинестетическая модальность была зафиксирована у 30% детей экспериментальной группы. Дети данной группы в качестве наиболее сильного источника информации выбирали фотографию, изображающую действия, ощущения.

Наименьшее количество детей (20%) продемонстрировали аудиальную модальность восприятия. Эти дети отмечали в протоколах в качестве наибольшего раздражителя «слово».

На недостаточность слухового восприятия у детей с нарушением речевого развития указывают многие исследователи, изучавшие особенности познавательной сферы детей данной категории.

Результаты обследования модальностей восприятия младших школьников с общим недоразвитием речи позволяют отметить, что у младших школьников с общим недоразвитием речи прослеживается игнорирование доминанты слуховой модальности в пользу зрительной и кинестетической. Это, по нашему мнению, объясняется как нарушением фонематического восприятия, входящего в структуру общего недоразвития речи, так и отмечаемой Г.А. Ванюхиной повышенной склонностью дошкольников с общим недоразвитием речи к невербальному сенсорному доминированию [6].

Поскольку успешность коррекционно-образовательного процесса в соответствии с личностно ориентированным подходом обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности детей, формируемого на базе их индивидуальных особенностей, нами были определены направления логопедической работы, основанные на учете ведущей модальности восприятия. Суть данного подхода состоит в том, что программный материал преподносится с опорой на доминирующий канал восприятия, что обеспечивает с одной стороны доступность усвоения материала ребенком

в процессе коррекционного обучения, с другой стороны – развивает каналы восприятия информации.

Для младших школьников с ведущей визуальной модальностью необходимо использование наглядных методов. Компенсаторные возможности зрительного восприятия этих детей включаются при использовании упражнений с применением зрительно воспринимаемых схем, символов, таблиц. Например, схемы морфемного состава слов и их моделирование.

Для детей с доминирующей кинестетической модальностью используются практические методы. Например, выкладывание букв мелкими предметами, изображение начертания буквы в воздухе, включение в занятия элементов конструктивной деятельности (изображение букв при помощи пластилина, аппликаций, деталей конструкторов и т.п.). Для запоминания образа буквы в логопедической практике достаточно успешно используются приемы, основанные на тактильном восприятии: чудесный мешочек, рисование буквы на спине или ладони и пр. В процессе коррекционно-развивающей работы компенсаторный ресурс тактильно-кинестетической перцептивной деятельности также может использоваться при рассмотрении характеристик и дифференциации звуков по твердости-мягкости. Так, твердость согласного звука можно связать с ощущениями, возникающими при постукивании по твердой поверхности стола, при сжимании камня. В то же время, мягкость ассоциируется с ощущениями от сжимания в кулаке ваты, поглаживания подушки.

Для обучающихся с преобладающей аудиальной модальностью восприятия методы и приемы работы опираются на слуховое восприятие и слуховую память, поэтому компенсаторные процессы у таких детей включаются при использовании на занятиях словесных методов, привлечения возможностей звукового сопровождения информации (аудиозаписи, музыкальные инструменты и пр.).

Педагог, который владеет знаниями об индивидуальных особенностях своих учеников, о возможностях их использования для организации эффективного обучения, может выстроить дидактическую схему, которая позволит каждому ребенку найти свой путь к овладению школьными предметами. Трудности, возникающие у детей в процессе школьного обучения, без своевременной коррекционно-развивающей работы перерастают в хроническую неуспеваемость. Эти обстоятельства подчеркивают необходимость внедрения в процесс обучения лично ориентированного подхода, основанного на учете индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся, тем более, когда речь заходит о детях с различными проблемами в развитии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ромусик М.Н. Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2011. – 30 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. Т. 3. С 5 – 328.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
4. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.
5. Переслени Л.И. Психология детей с нарушениями речи / Основы специальной психологии // под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2003. С 227-267.
6. Ванюхина Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. канд. пед. наук: 13.00.03.– М., 2003.– 203 с.
7. Мурашова И.Ю. Исследование специфики полимодального восприятия у детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи // Диагностические и коррекционные

аспекты социализации детей и подростков с нарушениями развития: сборник научных трудов и докладов научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых специальностей 050716 Специальная психология и 050715 Логопедия. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2009. С. 34- 42.

8. Дзятковская Е.Н. Комплексная диагностика индивидуальных стилей регуляции / Здоровье и образование. – Иркутск: изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1998.– 60 с.

9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : В 2 т. Т.1. Психическое развитие ребенка. - М.: Педагогика. – 1986. – 318 с

10. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. - 207 с.

11. Мурашова И.Ю. Полимодальное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования: дис. канд. псих. наук: 19.00.10. – Иркутск, 2013.– 207 с.

12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология; пер. с фр. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

13. Мастюкова Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии // Дефектология. – 1981. - № 6. С. 62- 65.

14. Корнев А.Н. Состояние сукцессивных функций у детей с нарушениями чтения и письма // Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2011. С. 376-377.

15. Горчакова А.М., Конакова Т.М. Формирование слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 27-29.

16. Лемещук М.А. Проблема общения у детей с общим недоразвитием речи в научных трудах исследователей // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.

17. Хомутская Е.Ю., Сярдина М.В. Специфика понятийной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 25-34.

## ЗНАЧЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

© 2017

**Одарич Ирина Николаевна**, преподаватель  
**Третьякова Елена Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Городское строительство и хозяйство»  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: lena.tretyakova.76@mail.ru)  
**Гаврилова Мария Ивановна**, преподаватель  
*Тольяттинский политехнический колледж*  
(445035, Россия, Тольятти, улица Комсомольская, 165, e-mail: masi.ru@mail.ru)

**Аннотация.** Компетентностный подход в статье рассматривается как подход, который основан на познавательных действиях. Соответственно познавательные действия формируют профессиональные компетенции. Совокупность профессиональных компетенций образует профессиональную компетентность бакалавра, которая соотносится с профессионально-практической деятельностью выпускника. Комплекс знаний, умений и способы проявляются только в деятельности и в процессе обучения студентов. Их проявление осуществляется в виде осмысления, восприятия, применения, запоминания, обобщения и систематизации информации. Эти процессы связаны с понятием уровней усвоения знаний и способов деятельности, которые в теории и практике учебной деятельности определяются по-разному. В статье профессиональная компетентность бакалавра строительного профиля рассматривается как уровень профессионального мастерства на каждом этапе развития студентов. Важным результатом деятельности учебного заведения является качественная подготовка выпускника. Проблема качественной подготовки бакалавра строительного профиля позволяет реализовать компетентностный подход с новой точки зрения.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональные компетенции, профессиональная компетентность, бакалавры строительного профиля, понятие «готовность».

## THE IMPORTANCE OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE MODERN PREPARATION OF THE BACHELORS OF THE BUILDING PROFILE

© 2017

**Odarich Irina Nikolaevna**, teacher  
**Tretyakova Elena Michalovna**, candidate of pedagogical science, associate professor  
of «Chair Town building and economy»  
*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, Belorysskaa street, 14, e-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru)  
**Gavrilova Maria Ivanovna**, teacher  
*Togliatti Polytechnic College*  
(445035, Russia, Togliatti, Komsomolskaya St., 165, e-mail: masi.ru@mail.ru)

**Abstract.** The competence approach in the article is considered as an approach that is based on cognitive actions. Accordingly, cognitive actions form professional competencies. The set of professional competences forms the professional competence of the bachelor, which corresponds to the professional and practical activities of the graduate. The complex of knowledge, skills and methods are manifested only in the activity and in the process of teaching students. Their manifestation is realized in the form of comprehension, perception, application, memorization, generalization and systematization of information. These processes are associated with the concept of levels of mastering knowledge and modes of activity, which in the theory and practice of learning activities are defined in different ways. In the article the professional competence of the bachelor of the construction profile is considered as the level of professional skill at each stage of the development of students. An important result of the activity of the educational institution is the qualitative preparation of the graduate. The problem of qualitative preparation of the bachelor of a building profile allows to realize the competence approach from the new point of view.

**Keywords:** Competence approach, professional competence, professional competence, bachelors of the construction profile, the concept of «readiness».

Многие исследователи соотносят уровни усвоения знаний и способы деятельности с результатом процесса обучения студентов полного цикла учебной дисциплины, а также со способами деятельности и свойствами знаний [1, 2 и др.]. Из этого следует, что деятельность должна быть направлена как на получение материальных или других результатов, так и на изменение и развитие самих студентов, формирование у них профессиональных и общепредметных, ключевых компетенций, которые составили бы в своей целостности профессиональную компетентность бакалавра.

При этом компетентностный подход должен учитывать эффективность результата обучения бакалавров строительного профиля, совершая весь цикл познавательной деятельности, и осуществлять следующие действия по углублению и воспроизведению на практике.

Важным результатом деятельности высшего учебного заведения является качественная подготовка выпускника. Под качеством образования мы будем понимать совокупность характеристик и свойств учебного процесса, придающих ему способность в удовлетворении обусловленных или предполагаемых потребностей в зна-

ниях и умениях отдельных лиц, предприятий, социума и государства [3].

Данное определение отражает сформированность представления о качестве образования. Отличительной чертой качества образования является ориентация на выпускника в соответствии с основным принципом международных стандартов ИСО серии 9000. В высшем образовании тенденция к интеграции знаний является доминирующей, дисциплины специального цикла опираются на базы различных технических и технологических дисциплин, включая в себя знания и умения, имеющие комплексный характер [4, 5]. Формирование профессиональной компетентности с позиций системного и интегрированного подхода рассмотрено учеными Н. А. Гришановой, А. К. Марковой, С.Г. Молчановым и др., которые говорят, что она есть единство системы связанных компонентов и проявления индивидуальных качеств, охватывающих и отражающих всю сферу профессиональной деятельности [6, 7, 8].

В статье профессиональная компетентность бакалавра строительного профиля рассматривается как уровень профессионального мастерства на каждом этапе разви-

тия студентов; как степенной показатель овладения будущей профессией; как критерий оценки роста бакалавров в профессиональной деятельности; как совокупность полученных в процессе обучения профессиональных знаний и умений; как единство в потребности мотивационной, операционной, технической области индивида и саморазвития, необходимого для реализации будущей профессии [9]. По мнению Н. А. Гришановой, А. К. Марковой, С. Г. Молчанова, содержательная структура профессиональной компетентности обуславливается структурой профессиональной деятельности и умениями, которые необходимы для осуществления данной деятельности, в то же время выступающей как компонент профессиональной компетентности и представляющей собой совокупность проектировочных, конструктивных, организаторских и коммуникативных компонентов [6, 7, 8].

Под профессиональной компетентностью можно понимать интегральные качества личности, которые опираются и отражают структуру эмоциональной, интеллектуально-волевой и практической сферы деятельности, включающей в себя мотивационные, содержательные и ценностные компоненты [10-16]. На наш взгляд, проблема подготовки бакалавра строительного профиля обусловлена изменениями в области экономики, культуры и общества России. Современный этап развития российского образования тесно взаимосвязан с наукой, движущей силой которой является непреходящая потребность социума в росте экономических показателей, конкурентоспособности и эффективности работы в области строительной индустрии.

Природу компетентности как предмета обучения, результатом которого является развитие личности, ее карьерный и технологический рост, связанный с самоорганизацией и конкретизацией деятельностного и личностного опыта, рассматривали в своих трудах В. А. Болотов, В. В. Сериков [17].

Проблема качественной подготовки бакалавра строительного профиля позволяет реализовать компетентностный подход с новой точки зрения [18-24]. Одним из основных критериев оценки качества технического образования является профессиональная компетентность, рассматриваемая в виде интегральной характеристики бакалавра, определяющей его способность при решении профессиональных проблем и ориентированных задач, возникающих в реальных производственных ситуациях с применением знаний, ценностей и жизненного опыта [25].

Как показывает анализ исследований по формированию профессиональных компетенций [26-33] у бакалавров строительного профиля, фундаментальным основным компонентом их профессиональной подготовки является синтез качества профессиональных знаний, обуславливаемых гносеологическим компонентом; ценностных отношений, обуславливаемых ценностным и смысловым компонентом; и особых умений, обуславливаемых деятельностным компонентом. При этом компетенции будут формироваться в деятельности и проявляться органично в соответствии с ценностями студента, при условии ценностного отношения к деятельности, личного интереса, достигающегося благодаря высоким профессиональным результатам [34]. Проанализировав профессиональную деятельность инженера строительной индустрии в длительном временном интервале, нами была определена необходимость улучшения самой деятельности, что послужило импульсом к изменениям условий функционирования предприятия. Эта необходимость реализуется бакалавром строительного профиля в следующих направлениях: в самостоятельном профессиональном усовершенствовании и введении нового производственного цикла или его модернизации.

Особенностью современного этапа развития профессионального образования является его непрерывность на протяжении всей жизни человека [35, 36 и др.], что

позволяет постичь нынешние и будущие достижения науки и техники, адаптироваться в социуме, реализовать личностное развитие. Сущностными характеристиками непрерывного образования являются: гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве, индивидуализация, интеграция. Совокупность данных характеристик побуждает к осмыслению проблемы преемственности перехода от квалификационного к компетентностному формату в системе непрерывного образования.

Преемственность перехода от квалификационного [37] к компетентностному [38, 39 и др.] подходу применительно к профессиональной подготовке бакалавров строительного профиля заключается в востребованности изучения и измерения потенциальных и фактически проявляемых качеств бакалавров.

Изучение применяемых в настоящее время требований к бакалавру строительного профиля, а также профессиограмм и моделей специалиста строительной индустрии показывает, что в их основе заложен квалификационный подход. В целом в профессиограмме и модели бакалавра состав характеристик отображает способность выпускников исполнять определенные функции и самостоятельно делать выбор решений в различных областях деятельности. Для выявления потенциальной характеристики бакалавра предполагается провести физиологические исследования качеств личности; определение степени квалификации [40]. В диссертации выделено теоретическое и практическое проявление качеств студента строительного профиля, обусловленных мотивационным состоянием личности, качеством внешней мотивации, значительно отличающейся от характеристик, приобретаемых в результате психологических и физиологических исследований. При этом проявление данных качеств требует совпадения ценностных характеристик будущего бакалавра-инженера строительной индустрии и приоритетности мотиваций в системе предприятия. Поэтому для исследования потенциала личности требуется изучить и оценить фактические (теоретически) проявляемые качества студента строительного профиля, его характеристику, позволяющую точно прогнозировать эффективность работы в строительной индустрии.

Проведенный содержательный анализ трактования компетентностного подхода относительно его преемственности в качественной подготовке бакалавра строительного профиля позволил нам определить проблему и сформулировать следующие принципиальные особенности данного подхода по сравнению с квалификационными требованиями применительно к профессиональной подготовке студентов бакалавриата:

- компетентностный подход предполагает увеличение количества качественных характеристик, квалификационный же подход делает упор на накопление знаний, умений, навыков, получаемых в различных сферах деятельности. На сегодняшний день рынок труда выделяет способность и готовность выпускника осуществлять свои возможности в трудовой деятельности путем разрешения проблемной ситуации. При этом под способностью мы будем понимать наличие у бакалавра строительного профиля профессиональных характеристик (знания, умения), которые соответствуют области строительной индустрии.

Проведённое исследование показало, что понятие «готовность» не имеет точного определения [41-47]. Таким образом, существует необходимость конкретизации понятия «готовность», которое можно рассматривать как комплекс компетенций, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей, и мотивационного состояния бакалавра строительного профиля, предполагающего профессиональную квалификацию и соответствующее поведение на предприятии.

Современная производственная область строительной индустрии определяется потребностью актуализации, изучением и оценением мотивационного состо-

яния студента бакалавриата строительного профиля к эффективной трудовой деятельности, предполагающей формирование профессиональных компетенций в ходе осуществления компетентностного подхода;

- компетентностный подход предполагает возможность гибко и своевременно адаптировать подготовку бакалавров строительного профиля при условии изменяющегося современного производства. Исследования компетентностного подхода позволяют учитывать и осуществлять в процессе подготовки востребованных на предприятии характеристик бакалавров, которые при квалификационном подходе были недостаточно реализованы;

- компетентностный подход ориентирован на исследование потенциальной характеристики бакалавра строительного профиля. Данные характеристики показывают на то, что производственная деятельность не находит поддержку и выхода из сложившейся ситуации в виде реальных условий, претворяющих ее в жизнь, и могут остаться только потенциалом студента. В соответствии с потребностями строительной индустрии в рамках компетентностного подхода нужно изучать и оценивать потенциальные (квалификационный подход) и фактически (теоретически) проявляемые характеристики качества бакалавров строительного профиля.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макарова Л.С., Долуденко, Е.Н. Материалы по курсу теории и практики перевода - Майкоп: Изд-во АГУ, 2008. – 205 с.

2. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. - Москва : Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

3. Алексеева Л. П. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыкина. - Москва : НИИВО, 1994. - 44 с.

4. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учебное пособие / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. - Москва : Мастерство, 2002. - 288 с.

5. Берулава, М. Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. - Москва : Педагогика, 1993. - 172 с.

6. Гришанова Н. А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования / Н. А. Гришанова // Квалиметрия в образовании : методология и практика : Десятый симпозиум, (г. Москва, 4-5 апреля 2002 г.). Кн. 6. Общие проблемы развития образования : структура, качество, тенденции / под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. - Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. - С. 24.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - Москва : Знание, 1996. - 200 с.

8. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации [текст] / С. Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы в системе повышения квалификации кадров : материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. - Челябинск : Образование, 2003. - Ч. 1. - 170 с.

9. Dreyfus S. E. A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition / S. E. Dreyfus, H. A. Dreyfus. - Washington : Storming Media, 1980. – 22 p.

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. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.

12. Алехина М.А., Есаулова И.В. Формирование про-

фессиональной 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.

13. Минияров В.М., Орлова М.А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности агроинженера // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 264-267.

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

15. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технологичность учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.

16. Балакирева Е.И., Малышева А.В., Коновалова Е.Ю. Профессиональная компетентность: сущностные характеристики и условия развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 154-158.

17. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.

18. Денисова О.П., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Компетентностный подход как один из инструментов повышения результативности деятельности вуза в концепции комплексной подготовки кадрового состава вуза к экспертизе качества образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 202-206.

19. 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.

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

21. 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.

22. Митин А.Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

23. Гаврилова М.И. Формирование базовых профессиональных компетенций бакалавров профиля «пищевая инженерия малых предприятий» на основе компетентностно-деятельностного подхода (на примере изучения курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов»): дис. ... канд. пед. наук / М.И. Гаврилова. / - Тольятти, 2014. – 164 с.

24. Одарич И.Н. Методологические подходы к проектированию процесса формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров строительного профиля // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 132-135.

25. Ландшпер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшпер // Перспективы: вопросы образования. - 1988. - № 1. - С. 6-8.

26. Одарич И.Н. Формирование профессиональных компетенций по видам профессиональной деятельности бакалавров направления подготовки 08.03.01 Строительство // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 173-176.

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

28. Гаврилова М.И. Проблема формирования органолептической компетенции в рамках профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 180-185.

29. 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.
30. 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.
31. Дементьев Д.А. Возможности формирования профессиональных компетенций у студентов вузов при выполнении отдельных видов самостоятельной работы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 79-83.
32. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Методические аспекты оценивания профессиональных компетенций студентов и выпускников вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2 (3). С. 59-66.
33. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Оценка профессиональных компетенций студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 120-123.
34. Виноградов В. Подготовка специалиста как человека культуры / В. Виноградов, А. Синюк // Высшее образование в России. - 2000. - № 2. - С. 40-42.
35. Аронов А. М., Баженова, К. А. Педагог-исследователь в непрерывном образовании // Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XIII всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Санкт-Петербург. - 1 т. - 2007. - С. 136-138.
36. Делор Ж. Л. Образование - сокровище сокровище UNESCO / Ж. Л. Делор // Университетская книга. - 1997. - № 4. - С. 37.
37. Никитин А. В. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием / А. В. Никитин, Л. И. Романкова. - Москва : НИИВШ, 1981. - 51 с.
38. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. - Москва : ИЦ ПКПС, 2004. - 84 с.
39. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации [текст] / С. Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы в системе повышения квалификации кадров : материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. - Челябинск : Образование, 2003. - Ч. 1. - 170 с.
40. Мэнсфилд Б. Ключевые навыки / Б. Мэнсфилд, Г. Шмидт. - Европейский Фонд образования, 2000. - 112 с.
41. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов / Г. Матушанский А. Фролов // Высшее образование в России. - 2003. - № 4. - С. 92-95.
42. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 20-26.
43. Колобов А.Н. Комплексный подход как средство формирования готовности студентов и слушателей к научно-исследовательской деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 51-54.
44. Мельник А.А. Определение критериев готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 53-56.
45. Хадикова И.М., Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Формирование этнопедагогической готовности будущих учителей в образовательно-воспитательном пространстве вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 196-198.
46. Воскресенко О.А., Шилина А.В. Формирование готовности будущих бакалавров-инженеров к социально-профессиональной адаптации как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 48-53.
47. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 42-46.



**Олесова Антонина Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Методика преподавания русского языка и литературы»  
**Каженкина Уруйдаана Васильевна**, студентка

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова*

(677000, Россия, Якутск, улица Белинского, 58, e-mail: sofia.kazhenkina@mail.ru, olesovaantonina@mail.ru)

**Аннотация.** Особая социальная роль учителя обуславливает повышенные требования к нему со стороны общества. В связи с этим для психолого-педагогических исследований непреходящую актуальность представляет проблема профессионально значимых качеств личности учителя. Изучение и анализ научной литературы по данной проблеме показывают, что классификации профессионально значимых качеств учителя выстраиваются исследователями на основании различных критериев и имеют то или иное содержательно-количественное наполнение. Это свидетельствует о сложности и многоаспектности данной проблемы, необходимости ее дальнейшего изучения в контексте тенденций развития современного общества, системы образования и возросших требований к личности учителя. Одним из перспективных исследований в этом направлении является изучение мнения обучающихся о профессионально значимых качествах учителя. В данной статье представлены результаты исследования, проведенного с целью изучения мнения студентов о профессионально значимых качествах, которыми должен обладать учитель-словесник. В ходе исследования использован комплекс методов: письменный опрос в форме анкетирования, ранжирование, количественно-качественный анализ, сравнение и обобщение. В результате исследования установлено, что респонденты выделяют как наиболее значимые для профессиональной деятельности учителя-словесника прежде всего качества, характеризующие его коммуникативную и речевую компетентность, ответственное отношение к работе, способность к эмпатическому пониманию, гуманистические установки личности в целом.

**Ключевые слова:** педагог, педагогическая деятельность, личность учителя, учитель русского языка и литературы, профессионально значимые качества, профессионализм, профессиональная компетентность.

### PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER

**Olesova Antonina Petrovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department  
of «Russian Language Literature and Teaching Methodology»

**Kazhenkina Urujdaana Vasiljevna**, student

*North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov*

(677000, Russia, Yakutsk, st. Belinsky, 58, e-mail: sofia.kazhenkina@mail.ru, olesovaantonina@mail.ru)

**Abstract.** Society demands exclusive standards for teachers considering their particular social role. In this regard, for psychological and educational research the issue of professionally significant qualities of the teacher personality is of continued importance. The study and analysis of the scientific literature on the subject shows that the classification of professionally significant qualities of the teacher are arranged by researchers on the basis of various criteria, and have a particular content-quantitative specification. It highlights the complexity and diversity of this issue, need for further examination of trends in the context of modern society, the educational system and the increased requirements to the teacher's personality. One of the promising researches in this respect is to study the opinion of student's concerning professionally significant qualities of the teacher. This article presents the results of the research carried out in order to examine the students' views about professionally significant qualities that each language and literature teacher should have. In this research, we have used a range of various methods: A written survey in a questionnaire mode, grading, quantitative, qualitative analysis, comparison and generalization. As a result of research it has been established that respondents emphasize the quality that characterize his communicative and language competence, responsible attitude to work, the ability to empathic understanding, humanistic installation of the individual.

**Keywords:** Teacher, Teaching Activities, Teacher Personality, Teacher of the Russian Language and Literature, Professionally Significant Qualities, Professionalism, Professional Competence.

Тенденции развития современного общества, изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности человека, требуют от школы выпускника, способного к самостоятельной, творческой деятельности, мотивированного на саморазвитие и непрерывное образование, овладение профессией для самореализации и во благо окружающих. На создание условий для обучения и воспитания такой активной, творчески развитой личности, для наиболее полной ее самореализации направлена основной акцент модернизации образования. В этом процессе, безусловно, важную роль играет личность учителя: ему общество доверяет обучение и воспитание подрастающего поколения – создателя новых материальных и духовных ценностей.

Высокая общественная миссия педагога признавалась многими деятелями прошлого. Выдающийся русский критик, один из основоположников прогрессивного в середине XIX в. педагогического направления – педагогика русской революционной демократии – В.Г. Белинский, писал: «Воспитание – великое дело: им решается участь человека... Из этого видно, как важен, велик и священ сан воспитателя» [1, с. 42-43]. Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский, подчеркивая важное общественное

предназначение учителя, говорил, что он выступает «посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей» [2, с. 32].

Социальная значимость профессии учителя, его исключительная роль в становлении и развитии личности школьника обуславливают повышенные требования к педагогу со стороны общества. Основные квалификационные и личностные требования закреплены в новом профессиональном стандарте педагога [3], который введен в Российской Федерации с 1 января 2017 г. В профессиональном стандарте требования соотнесены с тремя главными функциями учителя – обучением, воспитанием и развитием. Учитель обязан владеть своим предметом на высоком уровне, должен уметь применять современные образовательные технологии и эффективные методы воспитания. При этом в каждом случае указывается на такие важнейшие качества учителя, как: умение развивать потенциал ученика на основе индивидуального подхода, способность понимать и принимать ребенка, строить взаимодействие и общение на основе уважения его личности.

Попытки сформулировать квалификационные требования к педагогу предпринимались в России еще в 18

веке. В «Руководстве учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи», опубликованном в 1783 г., названы «добрые» качества, которыми должен обладать учитель: благочестие (миролюбивость, порядочность, культура речи и др.), любовь к ученикам; бодрость (учитель должен поощрять, «ободрять» учеников и др.); терпение, прилежание [4]. Позже, в начале XX века, П.Ф. Каптерев, говоря об «умственных качествах учителя», выделил два вида «свойств» – объективного характера (научная подготовка) и субъективного характера (личный учительский талант), а также «постоянную работу учителя над своим развитием и усовершенствованием». Решающим фактором в учебно-воспитательном процессе он считал личность учителя, его «нравственно-волевые свойства»: справедливость, беспристрастность, добросовестность, настойчивость, любовь к детям [5, с. 595-606]. Для политизированной и идеологизированной советской системы образования были важны еще и такие отличающие «передового советского учителя» качества, как: диалектико-материалистическое мировоззрение, ясная коммунистическая направленность, высокая степень идейно-политической убежденности [6, с. 236].

В современной педагогической и психологической науке проблема личности учителя, его профессионально значимых качеств стала предметом специального теоретического и экспериментального исследования в трудах Ф.Н. Гоноболина [7], И.А. Зимней [8], В.А. Кан-Калика [9], С.В. Кондратьевой [10], Н.В. Кузьминой [11], Н.Д. Левитова [12], А.К. Марковой [13], Л.М. Митиной [14] и др. [15-20]. В целом под профессионально значимыми качествами личности педагога исследователи понимают характеристики умственной и эмоционально-волевой сторон личности, влияющие на продуктивность профессионально-педагогической деятельности и определяющие ее индивидуальный стиль [21, с. 51]. Классификации профессионально значимых качеств учителя выстраиваются учеными на основании различных критериев и имеют то или иное содержательно-количественное наполнение:

– педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия (А.К. Маркова [13]);

– перцептивно-рефлексивные способности: чувство объекта (эмпатия), оценка совпадения потребностей учащихся к требованиям), чувство меры (такта), чувство причастности, проявление которых является основой педагогической интуиции; проективные способности, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения: гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности (Н.В. Кузьмина [11]);

– проектировочно-гностические способности: педагогическое целеполагание, педагогическое мышление; рефлексивно-перцептивные способности: педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность (Л.М. Митина [14]);

– способность передавать детям знания в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость (быстрая и точная ориентировка); организаторские способности (Н.Д. Левитов [12]);

– дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, прогностические способности, способность к распределению внимания (В.А. Крутецкий [6]);

– личностные качества, качества, связанные с учебной деятельностью; качества, связанные с воспитательной работой (Ю.К. Бабанский [22]);

– способность понимать внутренний мир ребенка; способность к активному воздействию на ученика; эмоциональная устойчивость (Ю.Н. Кулюткин [23]);

– доминантные качества: социальная активность, целеустремленность в достижении педагогических задач, уравновешенность, желание работать с учениками, честность, справедливость, гуманность, эрудиция, педагогический такт, толерантность, педагогический оптимизм и др.; периферийные качества: доброжелательность, чувство юмора, артистичность, мудрость и др. (Л.Д. Столяренко [24]);

– пригодность к педагогической деятельности: норма интеллектуального развития, эмпатийность, положительный эмоциональный тон, нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности, отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек-человек»; готовность к педагогической деятельности: направленность на профессию типа «человек-человек», мировоззренческая зрелость, широкая и системная профессионально-предметная компетентность, коммуникативная и дидактическая потребности и потребность в аффилиации; включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение: легкость установления контакта с собеседником, умение следить за его реакцией, адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения (И.А. Зимняя [8]).

Представленный обзор классификаций профессионально значимых качеств личности учителя свидетельствует о сложности, многоаспектности и актуальности данной проблемы. В ее исследовании одним из перспективных направлений является изучение мнения обучающихся.

В данной статье представлены результаты исследования, проведенного с целью изучить мнение студентов о профессионально значимых качествах, которые характеризуют личность учителя-словесника.

В исследовании использовался комплекс методов: анкетирование, ранжирование, количественно-качественный анализ, сравнение и обобщение.

Респондентами явились студенты ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в количестве 100 чел., в том числе 62 студента подразделений гуманитарного направления, из которых 31 чел. – будущие учителя русского языка и литературы, и 38 студентов подразделений других направлений.

Респондентам предлагалось составить список из 10 профессионально важных качеств учителя-словесника, располагая их по степени значимости.

Приведем перечень всех названных респондентами профессионально важных качеств учителя-словесника: грамотная речь, хорошо развитая речь, свободное владение языком, речь без акцента, хорошая дикция, ораторские способности, коммуникабельность, любовь к детям, уважение к ученикам, умение работать с детьми, умение понимать детей, умение находить индивидуальный подход, умение поддерживать детей, умение по-давать тему, умение заинтересовать учеников, умение пользоваться ПК, отличное знание предмета, образованность, эрудиция, широкий кругозор, информированность, начитанность, современность, стремление к саморазвитию, профессионализм, компетентность, любовь к предмету, любовь к своей работе, профессии, креативность, наличие своей методики обучения, доброта и гуманность, дружелюбие и доброжелательность, искренность, открытость, отзывчивость и чуткость, внимательность и бдительность, проницательность, лояльность, оптимизм, авторитетность, активность, лидерские качества, организаторские способности, организованность и мобильность, ответственность, серьезность, самоотверженность, трудолюбие и работоспособность, упорство, целеустремленность и настойчивость, находчивость и быстрая адаптация к ситуации, справедливость, строгость и требовательность, терпеливость, уравновешен-

ность и стрессоустойчивость, толерантность, честность, бескорыстие, мудрость, хороший опыт работы, умение признавать свои ошибки, чувство юмора, высокий уровень общей культуры, интеллигентность, высокообразованное мышление, высшее образование, быть индивидуальностью, харизма, уверенность в себе, патриотизм, аккуратность, опрятность, красота.

В приведенном перечне можно выделить качества, наиболее частотные в ранжированных списках, составленных респондентами. По их мнению, для успешной профессиональной деятельности учителю-словеснику необходимо обладать такими качествами, как доброта, гуманность, терпеливость, уравновешенность, стрессоустойчивость, их указали 42-43 % опрошенных; столько же респондентов назвали способность понимать детей, 36 %-40 % отметили ответственность, организованность, мобильность, характеризующие отношение к работе, 32-35 % – коммуникативные способности, высокообразованную речь и т.д. (рисунок 1). В свою очередь, в единичных случаях указаны авторитетность, аккуратность, бескорыстие, патриотизм, умение пользоваться компьютером – 1 %.

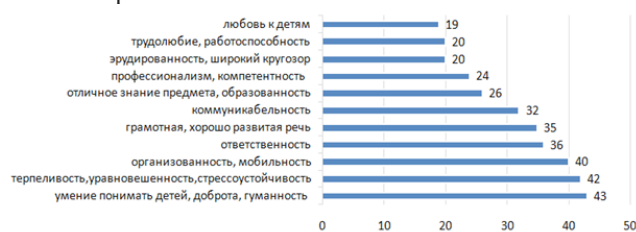


Рисунок 1 – Профессионально значимые качества личности учителя-словесника, наиболее частотные в ранжированных списках (в %)

Сравнение ранжированных списков позволяет говорить о некоторых особенностях и общих моментах в оценке обучающихся разных подразделений относительно того, каким должен быть высокопрофессиональный учитель-словесник, какие качества должны быть ему присущи.

Студенты филологического факультета – будущие учителя русского языка и литературы (группа А) – по степени значимости в позициях 1-3 больше всего отмечают следующие качества: ответственность – 32,26 %, способность понимать ученика – 29,03 %, терпеливость и уравновешенность – 25,81 %. Респонденты с других подразделений гуманитарного направления (группа В) так же признают приоритетными ответственность – 29,03 %, способность понимать ученика – 25,81 %, в позициях 1-3 многие выделяют высокообразованную речь, культуру речи и интегративные свойства личности – профессионализм, компетентность – 22,58 %.



Рисунок 2 – Качества личности учителя-словесника, указанные как наиболее значимые студентами разных подразделений (в %)

Высокий уровень развития речи, культуры речи как исключительно важные для учителя-словесника качества называет и половина респондентов с подразделений других направлений (группа С) – 50 %. Также в ранжированных списках, составленных респондентами группы С, в позициях 1-3 больше всего отмечаются

коммуникабельность – 26,31 %, доброта, и гуманность – 18,42% (рисунок 2).

Анализ и обобщение данных всех ранжированных списков позволяет выделить наиболее важные качества личности учителя-словесника в представлении обучающихся. Это высокообразованная речь – 26 %, ответственность – 23 %, эмпатическое понимание – 19 %, отличное знание предмета, образованность – 17 % и др. (рисунок 3).

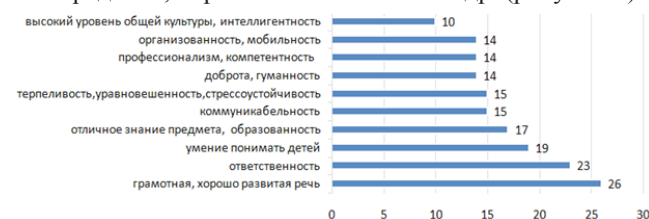


Рисунок 3 – Качества личности учителя-словесника, указанные как наиболее значимые (в %)

Результаты ранжирования профессионально значимых качеств личности учителя-словесника свидетельствуют о том, что его профессиональная деятельность осознается респондентами как очень важная и требующая от педагога большой ответственности, организованности, отличного знания предмета. Действительно, ответственность учителя-словесника нельзя переоценить: от уровня преподавания русского языка во многом зависят успехи учащихся в овладении не только русским языком, но и другими школьными предметами, так как русский язык является средством их изучения; кроме того, по русскому языку выпускники сдают единый государственный экзамен, баллы за который засчитываются при поступлении в вуз, ссуз.

Важнейшим качеством учителя респонденты считают способность понимать мысли, чувства и поступки учащихся. Сегодня многие говорят, что за последние годы мировоззрение детей сильно изменилось, они нуждаются в особом подходе, внимании и понимании, признании и уважении своей личности, и хорошего результата в работе добивается тот учитель, который находится в полном взаимопонимании и взаимоуважении со своими учениками. Это подтверждает мнение респондентов – вчерашних школьников, отметивших особую значимость таких качеств, как способность к диалогу, эмоциональная уравновешенность, гуманистические установки личности педагога в целом, без которых невозможно позитивное педагогическое взаимодействие.

Самым главным качеством учителя-словесника, названным респондентами, являются высокие речевые характеристики его личности. Безусловно, для эффективной профессиональной деятельности любого учителя-предметника большое значение имеют грамотность, хорошая дикция, речевая культура в целом, поскольку коммуникативная деятельность выступает важнейшим компонентом педагогической деятельности. Посредством педагогической речи обеспечивается продуктивное общение учителя и учащихся, их взаимодействие, организуется учебно-познавательная деятельность. Педагогическая речь призвана не только активно влиять на понимание и закрепление знаний учащимися, но и воздействовать на их чувства и сознание. Повышенные же требования к педагогической речи учителя-словесника вполне справедливы, так как именно он на собственном примере должен демонстрировать образцы совершенной речи. На его речь так или иначе ориентируются обучающиеся, поэтому среди самых важных для учителя-словесника качеств респонденты указывают больше всего речевые характеристики личности.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют об особой значимости речевых характеристик личности учителя-словесника при оценке его обучающимися и о большой ответственности, воз-

лагаемой на учителя-словесника, речь которого должна быть образцом высокой речевой культуры, являющейся, в свою очередь, отражением высокой общей культуры человека.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Е.Н. Медынского. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. 280 с.

2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 2. 655 с.

3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550)

4. Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи. [Электронный ресурс]. URL: [http://old.rsl.ru/view.jsp?f=1003&t=3&v0=\(lfnf](http://old.rsl.ru/view.jsp?f=1003&t=3&v0=(lfnf) (дата обращения: 20.01.2017).

5. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. С. 270-652.

6. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 253 с.

7. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 100-111.

8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.

9. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

10. Кондратьева С.В. и др. Профессионализм в педагогическом общении. Гродно: ГРГУ, 2003. 272 с.

11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

12. Левитов Н.Д. К психологии формирования авторитета учителя. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-258.htm>. (дата обращения: 16.01.2017).

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

14. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 216 с.

15. Бездухов В.П. О плане содержания и плане выражения личности преподавателя в формировании гуманистической направленности деятельности будущего учителя // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 16-20.

16. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.

17. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.

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

19. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 15-17.

20. Бездухов А.В. Формирование у будущих учителей опыта работы с категориями этики и понятиями морали // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 16-22.

21. Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность. М.: Педагогическое общество России, 2005. 352 с.

22. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

23. Кулоткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СамГПУ, 2002. 400 с.

24. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 541 с.

УДК 371

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТОЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ФГОС

© 2017

**Панина Светлана Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»  
*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова*  
(677000, Россия, Якутск, ул.Белинского, 58, e-mail: psv1148@mail.ru)

**Аннотация.** В статье отражена одна из важнейших задач современной общеобразовательной организации как оказание профориентационной поддержки учащимся в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Мы рассматриваем профессиональную ориентацию как систему научно обоснованных и комплексно подобранных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к осознанному выбору будущей профессии с учетом индивидуально-личностных особенностей и требований рынка труда. Предложены подходы к современной профориентации как компетентностный, управленческий, информационный и системный. Приводятся результаты анкетирования 183 классных руководителей, 11 психологов, 13 социальных педагогов и 23 представителей администрации общеобразовательных школ г. Якутска по вопросам организации профориентационной работы и формирования профессионального самоопределения учащихся. На основе проведенного опроса определены требования к организационному обеспечению (составление матрицы реализации средств профориентации в школе; расширение социального партнерства; организация профориентационных курсов, проб и социальной практики школьников; осуществление комплексной диагностики мониторинга готовности учащихся к профессиональному самоопределению и др.); кадровому обеспечению (создание условий для координации и эффективного управления кадровыми ресурсами школы в профориентационных целях; способствование повышению компетентности и профориентационной мобильности педагогов и др.); учебно-методическому обеспечению (разработка информационно-справочных, консультационных, рекомендательных ресурсов для педагогов и обучающихся; осуществление трансфера образовательных и профориентационных технологий и др.); информационному обеспечению (организация информационных ресурсов, стимулирующие сетевую активность школьников; создание банка информационно-справочных материалов о востребованных профессиях на рынке труда и т.д.) профориентационной работы с учащимися с учетом образовательного и профессионально-производственного потенциала региона.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, управление, общеобразовательная организация, профессиональное самоопределение, организационное обеспечение, кадровое обеспечение, рынок труда

MANAGEMENT OF CAREER COUNSELING WORK IN EDUCATIONAL ORGANIZATION  
UNDER FEDERAL STATE GENERAL EDUCATION STANDARDS

© 2017

**Panina Svetlana Viktorovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Pedagogy»  
*North-Eastern Federal University after M.K. Ammosov*  
(677000, Russia, Yakutsk, st. Belinskay, 58, e-mail: psv1148@mail.ru)

**Abstract.** Competency-based, management, information and system approaches are suggested as career guidance approaches. The results of survey on the issues of career guidance organization and formation of professional self-determination of students are presented where 183 form-masters, 11 psychologists, 13 social workers and 23 representatives of schools administration of Yakutsk took part. On survey basis the requirements of career guidance activity for pupils taking into account regional educational and professional productive capacity were identified: organization assistance (matrix of means of career guidance implementation at school; expansion of social partnership; organization of career guidance courses, social practice for students; implementation of integrated diagnostics of monitoring of students' readiness for professional identity); staff assistance (creating conditions for coordination and effective management of school human resources for career guidance purposes; promotion of capacity building and mobility of teachers, etc.); methodological support (development of information and reference, consulting and advisory resources for teachers and students; implementation of educational and career guidance technologies transfer, etc.); information support (organization of information resources, promoting students network activity; foundation of information and reference material bank on occupations in demand in labour market, etc.).

**Keywords:** career guidance, management, educational institution, professional identity, organization assistance, staff assistance, labour market.

Согласно положениям проекта Стратегии социально-экономического развития Республики Саха (Якутия) на период до 2030 года [1], одним из основных факторов, призванных оказать существенное влияние на модернизацию как региона, так и Российской Федерации в целом – является человеческий капитал. Рост конкурентоспособности отечественной экономики связывается с максимально эффективным применением высококвалифицированных профессиональных кадров, уровнем их социализации и кооперативности. В связи с этим возрастают требования к качеству подготовки специалистов, которые в свою очередь напрямую зависят от успешности профессионального самоопределения не только выпускников высшего и среднего профессионального образования, но и организации и управления профессиональной ориентации в общеобразовательных школах [2].

Разработчики Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного профессионального образования (Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю., Пряхников Н.С., Родичев Н.Ф. и др.), рассматривают профессиональную ориентацию как самостоятельную систему, имеющая

комплексный, многосторонний, многоуровневый и межведомственный характер. Вместе с тем, отмечают исследователи, обобщая опыт экономически развитых и ряда развивающихся стран, указывают, что социально-экономическая эффективность профориентационной работы заметно повышается при включении в общую систему государственной кадровой политики. Это, в свою очередь, требует реализации особой политики государства в области сопровождения профессионального самоопределения, острая востребованность которой в настоящее время очевидна [3,4].

Исходя из анализа теории и практики, современная профориентация представляет собой систему научно обоснованных и комплексно подобранных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к осознанному выбору будущей профессии с учетом индивидуально-личностных особенностей, а также ситуации на рынке трудовых вакансий.

Главной задачей современной общеобразовательной организации выступает оказание обучающимся психолого-педагогической, информационной, практико-деятельностной поддержки и сопровождения в формировании собственной позиции в социально-профессиональ-

ном самоопределении.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования подчеркивают важную миссию общеобразовательных организаций – помочь правильно самоопределиваться в профессии [5]. Уже в начальной школе предполагается получение учащимся младшего возраста первоначальных представлений о социальном и нравственном значении труда в жизни человека и общества, о мире профессий и важности правильного выбора будущего профессии [6]. Организация ресурсного обеспечения профессиональной ориентации, включающая материально-техническую, финансово-экономическую, нормативно-правовую, организационно-управленческую, кадровую, научно-методическую, информационное обеспечение на всех этапах профориентационной деятельности.

Реализация в соответствии с ФГОС компетентностного подхода к организации профориентации, направленного на формирование личностных, метапредметных и предметных компетенций обучающихся, предусматривающих формирование способности к построению индивидуальной образовательной траектории, реализации собственных жизненных планов и участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем. Обеспечение комплексности профориентации, предусматривающей реализацию всех ее компонентов, осуществление различных направлений работы, форм, методов, использование актуальных профориентационных технологий, информационных средств и ресурсов.

Изучение теории и практики профориентационной работы позволили определить концептуальные подходы к организации профориентации учащейся молодежи как: компетентностный, управленческий, информационный, системный (Табл.1).

Таблица 1 - Подходы к профессиональной ориентации

Подход	Исследователи	Содержание
Компетентностный	Зильная И.А., Татур Ю.Г., Хуторской А.В. [7,8,9]	предусматривает формирование ключевых и социальных компетенций обучающихся
Управленческий	Захаров Н.Н., Лизинский В.М., Панина Т.С. Чистякова С.Н. и др. [10,11,12,13]	позволяет внедрить управленческие технологии и методы в профориентационную деятельность, систему менеджмента качества по обеспечению формирования профессионального самоопределения обучающихся
Информационный	Д. Норманн, А. Ньюэлл, Г.А. Саймон, Дж. С. Шоу и др. [13, 14]	позволяет шире внедрять информационные технологии в профориентационную практику, использовать сетевое взаимодействие субъектов профориентации
Системный	Чистякова С.Н., Мордовская А.В., Родичев Н.Ф. [13,15,16,17]	предполагает создание открытого профориентационного пространства в школе, соединяющего в единое целое все его субъекты

В качестве основной цели профессиональной ориентации в общеобразовательной организации определено как создание в целостной, комплексной и открытой системы профориентации, направленной на оказание помощи личности в выборе будущей профессии, успешную профессионализацию обучающихся посредством профориентационного сопровождения, предоставления обучающимся индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с личностными интересами, образовательными запросами и потребностями рынка труда региона.

Профессиональная ориентация в образовательной организации выстраивается как система, основанная на взаимосвязи ее компонентов: профпросвещения (профинформирования), профдиагностики, профконсультации, профориентированной деятельности, профподбора, каждый из которых обеспечивает решение определенных задач, связанных с профессиональным самоопределением личности.

С целью изучения оценки состояния и управления профессиональной ориентации в общеобразовательных организациях г. Якутска в октябре 2016 года проведен опрос среди 183 классных руководителей, 11 психо-

логов, 13 социальных педагогов и 23 представителей администрации. Так, на вопрос: «Какие специалисты осуществляют профориентационную работу в Вашей организации?» респонденты ответили, что этим занимаются психолог, классные руководители, библиотекарь, учителя-предметники. Согласно ответам представителей администрации школы, реализуются следующие направления профориентационной работы: информационная поддержка, экскурсии на предприятия и встречи с представителями различных профессий. Вместе с тем, по данным опроса школьников, обучающиеся отмечают, что профэкскурсии и встречи организуются школой не систематически, осуществляется профдиагностическое направление, проводятся встречи с представителями учебных заведений. В отношении использования возможностей дополнительного образования для профориентационных целей участники анкетирования уточнили, что в школах г.Якутска организовано сотрудничество с учреждениями СПО и Северо-Восточным федеральным университетом имени М.К.Аммосова, реализуются элементы дуального образования и кружковая работа.

Опрос показал, что общеобразовательные организации привлекают к профориентационной работе сотрудников предприятий, учреждений, фирм, представителей учреждений службы занятости, муниципальной власти, сотрудников учреждений профессионального образования. На вопрос о повышении квалификации педагогов, реализующих профориентационную работу, представители администрации школ ответили, что только 11% педагогических работников за последние три года прошли курсовую подготовку по данному вопросу. Результаты анкетирования свидетельствуют, что представители администрации чаще сталкиваются с кадровыми проблемами.

Нас интересовала самооценка эффективности профориентационной работы представителями администрации школ. Им предлагалось оценить ее по 10-балльной шкале, в результате опроса представители администрации городских школ в среднем оценили работу в данном направлении на 7 баллов, при этом считают, что эффективность профориентационной работы возрастает при сотрудничестве с вузами, организации допрофессиональной подготовки, функционирования профильных классов, организации встреч с выпускниками, успешно работающими на предприятиях.

В целом, благодаря проведению анкетирования руководителей школы определены проблемы, имеющиеся в образовательных организациях: содержание работы по профориентации, социальное партнерство, трудоустройство выпускников, а также отношение администрации к нововведениям и проведению экспериментальной работы по модернизации профориентационной работы.

Следует отметить, что в процессе анкетирования получены разноплановые цели и задачи по современной профориентации. Например, классные руководители определили различные цели и задачи профориентации, начиная с регулирования кадровой политики в регионе и заканчивая созданием условий для выбора профессии обучающимися. Так, в ответах школьных психологов акцентировано внимание на оказание помощи учащимся в выборе оптимального варианта трудового пути и карьеры, в самоопределении; определена еще одна цель как формирование положительной мотивации при сдаче ЕГЭ, что, на наш взгляд, не совсем соответствует профориентационной направленности.

Результаты анкетирования показали, что многие классные руководители и психологи имеют положительный опыт организации профориентационной работы в школе. Ответы классных руководителей на вопрос об их участии в профориентационной работе позволили уточнить наиболее часто используемые формы. Так в часто в школах г.Якутска педагоги проводят классные часы по профориентации (100%); организация индивидуальных

бесед (48%); деятельность элективных курсов (45,3%); встречи в школах с представителями учреждений профессионального образования (32%); профессиональные встречи, экскурсии на предприятия города (29,3%). Реже классные руководители работают в профильных классах (18,7%).

С точки зрения классных руководителей, специфика профориентационной работы в школе заключается в довузовской подготовке, организации профильных классов (профильного обучения), также педагоги выделили организацию профессиональных, профильных и фирменных классов, приглашение представителей вузов для работы в профильных классах, организацию профкурсов, раннюю диагностику, проведение встреч со студентами.

Психологи расширили перечень особенностей организации профориентационной работы в школе, указав оказание помощи обучающимся в выборе учреждения профессионального образования, проведение регулярной профдиагностики, профконсультирования, углубленное изучение отдельных предметов.

На вопрос: «Что в первую очередь ограничивает свободу выбора учащимся пути продолжения образования Вашей школы?», классные руководители ответили, что недостаток информации о возможных вариантах продолжения образования (65,3%), невозможность оплатить обучение в желаемом учреждении профессионального образования (62,7%), недостаточная готовность самостоятельно организовывать свою деятельность и принимать ответственность за нее (57,3%). В списке наименее значимых ограничений свободы для выбора пути учащимися продолжения образования, с точки зрения классных руководителей, недостаток информации о возможных вариантах продолжения образования (10,7%), невозможность получить качественную консультацию специалиста в области профессиональной ориентации (16,6%).

Психологи в определении преобладающих ограничений обучающимся свободы выбора пути продолжения образования: недостаточная успеваемость, неготовность к преодолению экзаменационного барьера, недостаточная готовность самостоятельно организовывать свою деятельность и принимать ответственность за нее (100%). В равной степени, по их мнению, ограничивают свободу выбора пути продолжения образования: недостаток информации о возможных вариантах продолжения образования, недостаток информации о потребностях рынка труда и выпускниках учреждений профессионального образования, ослабленное здоровье или повышенные требования интересующей профессии к особенностям здоровья, невозможность оплатить обучение в желаемом учреждении профессионального образования (33,3%).

В ходе организации анкетирования нас интересовало, какие типичные ошибки при выборе пути продолжения образования совершают учащиеся их общеобразовательных организаций. По мнению классных руководителей, в основном, учащиеся совершают типичную ошибку – выбор пути продолжения образования под влиянием сверстников (70,7%). Далее следуют выбор под манипулятивным или авторитарным влиянием взрослых, в т.ч. педагогов или родителей (35,3%), увлечение внешней или частной стороной профессии (21,3%), устаревшие представления о профессиях (18,7%).

С точки зрения психологов, преобладающей ошибкой школьников является выбор пути продолжения образования под манипулятивным или авторитарным влиянием взрослых, также выделили увлечение внешней или частной стороной профессии (66,7%), выбор под влиянием сверстников, перенос отношения к человеку –представителю той или иной профессии на саму профессию (33,3%).

Сопоставление ответов классных руководителей и психологов показывает, что педагогические работники по-разному определяют типичные ошибки, которые со-

вершают школьники при выборе пути продолжения образования. С нашей точки зрения, это вызвано специфической деятельностью специалистов. Классные руководители больше внимания обращают содержательной стороне выбора школьников, психологи – его процессуальным аспектам, личностной готовности к нему. В целом же, мы видим наличие многообразия типичных ошибок, которые совершают учащиеся при выборе пути продолжения образования.

На вопрос: «Где Вы получаете информацию об особенностях рынка труда?» классные руководители ответили, что на Ярмарках профессии (66,7%), из СМИ (52%), во время проведения Дней открытых дверей учреждений профессионального образования (44%). Реже сведения получают в Интернете (22%). Опрос классных руководителей показал, что практически отсутствует личная заинтересованность в получении этой информации самостоятельно (3,3%).

Классные руководители определили спектр направлений профессионального образования и подготовки к трудовой деятельности, по которым обучаются выпускники школы последнего выпуска. Согласно опросу классных руководителей, выпускники школ больше предпочитают учебные заведения высшего образования, далее следуют учебные заведения СПО и профильные, фирменные классы при школе.

По мнению классных руководителей, существенное влияние на выбор учреждения профессионального образования оказали следующие факторы: советы родителей, профильные (фирменные) классы, углубленное изучение предметов, которые отметили большинство педагогов. В списке факторов также указываются профориентационная работа в школах, профориентация учебных заведений профессионального образования, профильные курсы, результаты ЕГЭ, собственные интересы школьников, специализированные классы.

Опрошенные классные руководители поддерживают связи со своими выпускниками, привлекая их к профориентационной работе по оказанию помощи учащимся в выборе профессии. С этой целью педагоги чаще приглашают их на классные часы, мероприятие «Дни открытых дверей школы».

Классные руководители (60%) считают, что представители администрации в ходе реализации профориентационной работы сталкиваются с широким кругом проблем и сложностей. Большинство из них полагают, что это информационные (60%), координационные проблемы (10,7%) и отсутствие понимания со стороны потенциальных социальных партнеров (29,3%).

Как показал анализ ответов классных руководителей, большинство педагогов (26%) оценивают эффективность профориентационной работы в своих школах на 6 баллов; на 7 баллов – 23,3% педагогов; на 8 баллов – 20,6% учителей.

Анализ управления профориентационной работы в общеобразовательных организациях г. Якутска показывает, что, в основном, она проводится инициативно благодаря выбору педагогическими коллективами стратегии на осуществление профориентации школьников, при этом:

- реализуются компоненты профориентации в воспитательно-образовательном процессе школ;
- организуется фрагментарное управление профессиональной ориентацией в школах; применяются различные формы, методы и технологии профориентационной работы (профориентационные игры, профессиографические исследования, проектная деятельность, конкурсы и др.);
- используются новые модели сетевого взаимодействия школ по организации профильного обучения; совершенствуются формы сотрудничества с учреждениями профессионального образования, в том числе и вузами (профильные и фирменные классы, малые академии);
- осуществляется социальное партнерство с субъек-

тами профессионального самоопределения школьников.

В результате анкетирования педагогических работников школ г. Якутска нами были определены требования к организационному, кадровому, учебно-методическому и информационному обеспечению (Табл.2) профориентационной работы с учащимися с учетом образовательного и профессионально-производственного потенциала региона [13,18-23].

Таблица 2-Требования к организационному, кадровому, учебно-методическому и информационному обеспечению профориентационной работы в общеобразовательной организации

Организационное обеспечение	Кадровое обеспечение	Учебно-методическое обеспечение	Информационное обеспечение
Организовать работу по психоло-педагогической и информационной поддержке профессионального самоопределения учащихся; составить матрицу реализации средств профориентации в школе; расширить социальное партнерство; использовать профориентационно значимые ресурсы: трудового воспитания, учебных образовательных областей; организовать обучение школьников по профориентационным курсам; организация профессиональных проб и социальной практики; создание банка профпроб, ознакомление с порталами, имеющими профориентационные ресурсы; осуществлять комплексную диагностику и мониторинг готовности учащихся к профессиональному самоопределению	Определить функциональные обязанности всех участников профориентационной деятельности школы; создать условия для координации и эффективного управления кадровыми ресурсами школы в профориентационных целях; способствовать повышению компетентности и профориентационной мобильности педагогов посредством проведения курсов, семинаров, круглых столов на базе образовательной организации; организовать наставничество и сопровождение профориентационной деятельности молодых педагогов; организовывать конкурсы профессионального мастерства педагогов по профориентации	Формировать информационно-методическую базу профессиональной ориентации в школе; составление программы профориентационных курсов для обучающихся; разрабатывать программы семинаров для повышения квалификации педагогов по профориентации; осуществлять трансфер образовательных и профориентационных технологий для их освоения педагогическими работниками; реализовать адаптацию имеющегося в школе банка профориентационных технологий к условиям изменяющейся рынка труда в РС (Я) и Северо-востока РФ и услуг профессионального образования; разрабатывать авторские учебно-методические комплекты педагогов по профессиональной ориентации	Создать и осуществлять информационное наполнение сайта, имеющего профессионально значимые ресурсы; разрабатывать компьютерно-опосредованные дистанционные ресурсы; создавать информационные ресурсы, стимулирующие сетевую активность школьников; -способствовать накоплению ресурсов школьной библиотеки; актуализировать информационные ресурсы в кабинете профориентации; создавать банк информационно-справочных материалов о востребованных профессиях на рынке труда РС (Я) и Северо-востока России; вести технологическое портфолио для накопления и оценки учебных и профориентационных достижений учащихся

Исходя из вышесказанного, следует, что, внедрение современных образовательных технологий и активных методов в профориентационную деятельность, информатизация профориентации, предусматривающая использование современных информационных источников и ресурсов, информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов на всех этапах профориентационной деятельности. Необходимо реализовать вариативность при организации профориентационной работы.

Учитывая региональные, этнокультурные, культурно-исторические особенности региона, профориентационную работу необходимо организовывать, используя возможности этновоспитания, традиций трудовой подготовки человека на Севере.

В этом плане следует использовать при организации профориентационной и допрофессиональной подготовки различные варианты профилей и направлений, сформировавшиеся модели дуального образования и сетевого взаимодействия, организации профессиональных проб и социальной практики в общеобразовательной организации.

В силу того, что решение задач поддержки профессионального самоопределения является особенно важным для молодых людей, находящихся в процессе определения траектории своего будущего образовательного и профессионального маршрута, на первое место выдвигается новое качество управления профориентационной работы в структуре общеобразовательной организации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стратегия социально-экономического развития Республики Саха (Якутия) на период до 2030 года с определением целевого видения до 2050 года (Проект). Якутск. Издательский дом СВФУ. 2016. - 225 с.
2. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. //Профессиональное образование. Столица.2016. № 8.С.10-16.

3. Проект «Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного профессионального образования», разработанный Федеральным институтом развития образования. Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица».2015. № 8. С.2-50.

4. Чистякова С.Н. Цель концепции определена верно. //Профессиональное образование. Столица.2015. № 10.С.11-13.

5. Фролова С.В. Инновационное осмысление профориентации обучающихся. //Профессиональное образование. Столица.2015. №11.С.7-9.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования <http://минобрнауки.рф/документы/543>.

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

8. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектирование стандартов высшего профессионального образования: авторская версия: Материалы ко второму заседанию методологического семинара.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004.- 16 с.

9. Хуторской А.В.. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).

10. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: учебное пособие для студентов. — М., 2008. — 270с.

11. Лизинский В.М. Модернизация школы, или новая школа М.: Центр «Педагогический поиск».2011.-180 с.

12. Панина Т.С., Журавлева О.В.Совершенствование профориентационной работы в организациях профессионального образования //Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.2014. № 4 (29-1). С.116-123.

13. Системное управление профессиональной ориентацией в региональном образовательном пространстве : монография [электронное издание] / [А.В. Мордовская и др.]; отв. ред. С.В. Панина. — Якутск: Издательский дом СВФУ.2016. — 176.

14. Родичев Н.Ф. Предпосылки обновления концептуальных подходов к профессиональной ориентации молодежи //Академический вестник Академии социального управления.2014. № 3 (13). С.58-93.

15. Чистякова С.Н. Системная поддержка и сопровождение формирования профессионального самоопределения обучающихся //Профессиональное образование. Столица.2016. №4. С.2-5.

16. Мордовская А.В. Приоритетные направления развития профессиональной ориентации в Республике Саха (Якутия) //Наука и образование.2012. № 2.С.115-121.

17. Родичев Н.Ф. Постиндустриальный, глобализационный и постмодернистский вызовы отечественной профессиональной ориентации //Педагогика.2016. № 4.С.18-29.

18. Родичев Н.Ф. Формирование профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования//Педагогика.2012.№9.С.16-24.

19. Саруханов, Э.Р. Проблемы управления профессиональной ориентацией. — СПб., 2011. — 274 с.

20. Бекоева М.И. Основные направления профориентационной деятельности в современной общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 159-162.

21. Максимов В.Г. Профессиональная ориентация школьников. — Чебоксары., 2008. — 301 с.

22. Султанова Т.А. Развитие школы как инновационный процесс // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 199-202.



23. Алтухов В.В., Орлова ЕА., Серебряков А.Г.  
Современные подходы к профориентации: опыт прак-  
тического применения // Психология и школа. 2007. №  
4. С.101-111.

УДК 373.51

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

© 2017

Першина Ольга Павловна, аспирант

*Балтийский федеральный университет им И. Канта*

*(236041, Россия, Калининград, улица Александра Невского, дом 14, e-mail: olleka@gmail.com)*

**Аннотация.** Развитие способностей обучающихся – одна из ключевых задач общеобразовательного учреждения. Сейчас, в связи с бурным развитием техники и технологий, особое место в структуре способностей личности занимают технические способности. Необходимость их развития нашла свое отражение и в государственном заказе на личность, зафиксированном в Федеральном Государственном образовательном стандарте основного общего образования. Под техническими способностями школьников мы понимаем индивидуально-психические качества личности, взаимосвязанные и проявляющиеся независимо друг от друга и определяющие успешность человека к техническим видам деятельности. К таким качествам относят: комбинаторную способность, техническую наблюдательность, техническое мышление, точность и живость пространственных представлений, мотивацию к технической деятельности. Несмотря на то, что в настоящее время дети с ранних лет окружены техникой и проявляют к ней интерес, технические способности формируются у них гораздо позже, чем музыкальные, математические или физические, поскольку обладают большей комплексностью и требуют достаточного развития психических функций, развивающихся в более зрелом возрасте. Потому особое внимание к развитию технических способностей школьников необходимо уделять в средней школе. В статье рассмотрены особенности развития технических способностей подростков в условиях общеобразовательного учреждения, в качестве эффективных средств их формирования рассматриваются техническое творчество, исследовательская и проектная деятельность.

**Ключевые слова:** образование, способности, технические способности, подростковый возраст, общеобразовательное учреждение, физика, математика, информатика, внеурочная деятельность, дополнительное образование, исследовательская деятельность, проектная деятельность

## THE DEVELOPMENT FEATURES OF TEENAGERS' TECHNICAL ABILITIES

© 2017

Pershina Olga Pavlovna, Post-Graduate Student

*Immanuel Kant Baltic Federal University*

*(236041, Russia, Kaliningrad, Aleksandra Nevskogo st., 14, e-mail: olleka@gmail.com)*

**Abstract.** The development of student's skills is one of the main tasks of general educational institution. Nowadays, according to rapid development of technique and technology, technical abilities take the particular place in the structure of abilities. The necessary of their development found it is reflection in the state order of the personality which was fixed, in the state standard of general education. We mean that students' technical abilities are individual mental qualities of a personality. They are interrelated show themselves independently and determine the man's success to technical types of activity. These qualities are combinatorial capacity, technical observation and thinking, accuracy and vividness of spatial representations and motivation to technical activities. Despite that today children from childhood are surrounded by the equipment and interested in it, technical abilities are formed much later than musical, mathematical or physical. They have more complexity and are required sufficient development of mental functions, which develop in adulthood. So, special attention to the students' technical abilities should be paid in the high school. In this article are viewed the development features of teenagers' technical abilities in the circumstances of general educational institution. Technical creativity, research and project activities are considered, as an effective mean of their formation.

**Keywords:** Education, Skills, Technical Abilities, Adolescence, Educational Institution, Physics, Mathematics, Computer Science, Extracurricular Activities, Additional Education, Research Actions, Project Activities

Развитие способностей обучающихся – одна из ключевых задач общеобразовательного учреждения.

В связи с бурным развитием техники и технологий с каждым годом растет спрос работодателей на профессии, связанные с технической сферой, круг которых очень широк: программист, инженер, архитектор, механик, системный администратор, SEO-специалист, художник компьютерной графики и т.д.

Эти изменения нашли свое отражение и в государственном заказе на личность, зафиксированном в Федеральных Государственных образовательных стандартах, где предъявляются следующие требования к программам основного общего образования: формирование и развитие компетенций в области информационно-коммуникационных технологий, представлений роли физики для развития техники и технологий, осознание необходимости применения достижений технологий для рационального природопользования, осознание роли техники и технологий для развития общества; формирование целостного представления о сфере техники, понимание физических основ и принципов действия машин и механизмов и т.д.

Таким образом, необходимость развития технических способностей школьников в общеобразовательном учреждении обусловлена требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Проблеме развития способностей посвящены работы отечественных (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн,

А.А. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Г.С. Васильева, Л.М. Митина, Н.И. Карасева и др.) и зарубежных (Г. Айзенк, Д. Куксон, А. Мак-Нитт, Дж. Стейк, Г. Элисон и т.д.) ученых. Проблеме развития технических способностей – работы М.Г. Давлетшина, А.В. Дерягина, Е.С. Рапацевича, О.Г. Ридецкой, Н.Г. Левитова, В.Ю. Шурыгина и др. Особенности развития и обучения школьников подросткового возраста рассматривались в работах А.В. Пертвского, Н.С. Лукина, А.Г. Хрипковой, В.А. Крутецкого и др.

Несмотря на это, в научной литературе до сих пор нет единого подхода к пониманию термина «технические способности», структуре технических способностей, их измерению и развитию.

В настоящее время дети с ранних лет окружены техникой и проявляют к ней интерес, но, несмотря на это, технические способности формируются у них гораздо позже, чем музыкальные, математические или физические, поскольку обладают большей комплексностью и требуют достаточного развития психических функций, которые развиваются в более зрелом возрасте. Потому особое внимание к развитию технических способностей школьников необходимо уделять в средней школе.

Под техническими способностями школьников мы понимаем индивидуально-психические качества личности, взаимосвязанные и проявляющиеся независимо друг от друга и определяющие успешность человека к техническим видам деятельности. Так, В.А. Крутецкий к таким качествам относит: комбинаторную способность, техни-

ческую наблюдательность, техническое мышление, точность и живость пространственных представлений [1].

Так, согласно И.Ю. Кулагиной [2], для обучающихся средней школы характерно активное развитие всех познавательных процессов и логического мышления, в этом возрасте возникает тесная взаимосвязь между невербальными и вербальными формами мышления. Важнейшей педагогической задачей на этом возрастном этапе является активное целенаправленное развитие технического и аналитического мышления, наблюдательности, пространственного воображения, образной памяти и других компонентов технических способностей.

У подростков в процессе формирования мышления усиливается производительность, самоконтроль, активно включаются процессы интеграции, способность к саморазвитию. Происходят значительные качественные изменения мыслительных операций, тогда как в более раннем возрасте они были не осознаны, статичны, не обобщены, существовали автономно [3].

Несмотря на то, что ведущий тип деятельности в подростковом возрасте – интимно-личностное общение со сверстниками, подросток все еще продолжает оставаться школьником и учебная деятельность для него по-прежнему сохраняет свою актуальность [4; 5].

В процессе учебной деятельности обучающиеся средней школы расширяют знания в области техники и технологий на новых для них предметах: химия, физика, технология, алгебра, геометрия, информатика и ИКТ, география, биология, иногда астрономия и черчение.

Так, на уроках черчения, технологии и геометрии формируются графические знания и навыки обучающихся, что способствует развитию пространственного мышления и воображения, расширению знаний о правилах построения чертежей, формулах расчета геометрических характеристик простых фигур [6]. В качестве средств чтения чертежей на уроках черчения выделяются моделирование и конструирование, которые в свою очередь являются ценными в психологическом плане, помогают школьникам в дальнейшем делать субъективные открытия, формировать новые способы получения знаний [7].

На уроках технологии деятельность школьников направлена на самостоятельный поиск, обработку и представление информации в графической форме. В процессе выполнения творческих проектов подростки знакомятся с инструментами и техникой, способах и правилах их использования, формируют представления об общих правилах выполнения чертежей: чертежном шрифте, линиях, нанесении размеров, масштабах [8].

Школьники учатся анализировать сведения о чертежах в системе аксонометрических и прямоугольных проекций, техническом рисунке, выполняют графические рисунки, развивая навыки и умения построения чертежей из нескольких геометрических тел, выполняют графический анализ состава изображений.

Такие занятия способствуют:

- 1) развитию пространственных представлений;
- 2) формированию умения анализировать форму и графический состав изображаемых предметов, положение предметов относительно друг друга и в пространстве, различать пропорции и величину;
- 3) развитию технической наблюдательности, глазомера, образной памяти, умению замечать наиболее характерные признаки предметов;
- 4) формированию технического и аналитического мышления обучающихся;
- 5) развитию политехнического кругозора путем знакомства учащихся с различными видами техники, общетехническими сведениями, основами производственной деятельности;
- 6) умению воплощать свои идеи в форму, строить чертежи и рисовать с натуры.

На уроках информатики и ИКТ обучающиеся знакомятся с принципами действия современных информаци-

онно-коммуникационных технологий, учатся представлению информации в различных системах исчисления, знакомятся с основами программирования, изучают теорию графов и алгоритмов, знакомятся с логикой построения систем управления базами данных, обучаются основным правилам по обеспечению своей информационной безопасности, знакомятся с графическими редакторами.

На уроках физики учатся пользоваться техническими приборами, представлять результаты своих измерений в форме графиков, рисунков и таблиц, приобретают знания о принципах действия технических устройств, учатся пользоваться измерительными приборами, проводить экспериментальные исследования.

Большое достоинство подросткового возраста – готовность к освоению новых видов учебной деятельности, способствующей развитию у них «чувства взрослости». Обучающихся привлекает сложность учебного материала, формы самостоятельной работы на учебных занятиях, возможность самостоятельно строить свою учебно-познавательную деятельность. Советский педагог и психолог В.В. Давыдов полагал, что у подростка необходимо целенаправленно формировать учебные действия, позволяющие овладеть экспериментированием и конструированием, что обеспечит исследовательский, творческий характер учебно-познавательной деятельности [9].

Одна из доминирующих потребностей подростка – познавательная, при удовлетворении которой у него формируется устойчивый познавательный интерес к учебным предметам. Школьники этого возраста с удовольствием занимаются исследовательской деятельностью.

При организации исследовательской деятельности подростков необходимо учитывать ее направленность. Одних обучающихся привлекает теоретический, описательный материал, отдельные научные факты, других – необходимость разбираться в сущности предметов и явлений, третьих – практическая направленность изучаемого материала [10]. Кроме того, учащиеся могут быть склонны к репродуктивной или исследовательской, творческой деятельности.

Кроме познавательной деятельности, важное значение для положительного отношения подростка к изучаемому материалу имеет понимание значимости приобретаемых знаний, прежде всего, для развития его личности. Если подросток не видит жизненного значения учебных предметов, у него может сформироваться негативное отношение к изучаемому материалу.

Особое место для подростка имеет система оценки знаний. Для одних обучающихся положительные оценки – способ занять достойное место в кругу сверстников, для других – заслужить уважения родителей и преподавателей, для третьих – способ подтверждения своих знаний и умений, подтверждения своих способностей.

В мнемической деятельности подростков также происходят значительные изменения: главной установкой для запоминания материала является его понимание, тогда как в младшем возрасте – повторение [11]. Развивается внимание: быстрая переключаемость, увеличение объема, ярко выражена избирательность внимания.

Еще одно направление в развитии «взрослости» подростка – социально-моральное, осуществляющееся в условиях его сотрудничества с взрослым, когда подросток выступает в роли его помощника и начинает на него равняться. Чем больше подросток включен в такую деятельность, чем больше взрослые ему доверяют в этой деятельности, тем лучше формируется социально-моральная взрослость.

Интеллектуальная взрослость, или взрослость подростка в познавательной сфере выражается в стремлении что-то знать и уметь по-настоящему. Благодаря этому подросток стремится выходить за пределы школьной

программы, изучать дополнительную литературу, посещать кружки и секции дополнительного образования. У подростков проявляются интересы к науке, искусству, религии, технике, не всегда связанные с будущей профессией.

Возвращаясь к вопросу формирования технических способностей, отметим, что с учетом возрастных особенностей подростков, одним из наиболее эффективных средств формирования является включение подростка в исследовательскую деятельность, техническое творчество [12]. Именно в этой деятельности, выбранной с учетом интересов и склонностей обучающегося, у подростка появляются наиболее благоприятные взаимоотношения с педагогом, раскрываются его таланты и внутренний потенциал.

Таким образом, технические способности подростков в общеобразовательном учреждении можно развивать:

- 1) в рамках основных курсов математики, информатики и ИКТ, физики, технологии;
- 2) в секциях дополнительного образования технической направленности;
- 3) в рамках внеурочной деятельности.

Одно из наиболее эффективных средств их формирования в общеобразовательном учреждении – включение подростка в проектную и исследовательскую деятельность, техническое творчество, выбранную с учетом его интересов и склонностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крутецкий В.А. Психология. Учебник для учащихся педагогических училищ / В.А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 1980. — 352 с
2. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология : полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллоцкий. — М.: Трикта: Акад. Проект, 2011. — 419 с.
3. Матяш Н.В. Развитие технических способностей учащихся в системе дополнительного образования детей: Учебно-методический комплект для курсов повышения квалификации руководящих и педагогических работников организаций дополнительного образования детей. — Брянск: БИПКРО, 2014. — 148 с.
4. Вагнер И.В. Эффективные механизмы привлечения школьников к научно-техническому творчеству // Международный научно-исследовательский журнал. — 2014. - № 7-2 (26). — С. 53-55
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 480 с.
6. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов.- М.: Академический Проект, 2010. - 623с.
7. Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие для вузов. - Ростов-на-Дону, 2010. —384 с.
8. Мандель Б.Р. возрастная психология: учебное пособие / Б.Р. Мандель. — М.: Вузовский учебник, 2012. — 350 с.
9. Амелькин В.И. К вопросу о способности личности к техническому творчеству // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. -2009. -№ 2.-С. 145-148.
10. Живанова В.А. Психологическая модель интереса студентов к научно-техническому творчеству // Вестник тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2013. - № 4. — С. 314-322
11. Гликман И.З. Основы воспитания: Учебное пособие / И.З. Гликман. - М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 320 с. // ЭБС Znanium.com: [Электронный ресурс]. — Адрес доступа: [www/znanium.com](http://www/znanium.com)
12. Якушева Н.М. Поисковая деятельность в школе. Как правильно организовать поисково-исследователь-

скую деятельность в школе? // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 2.

УДК 378.637:373.3

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ НЕСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ  
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ  
И КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

© 2017

**Петрова Марина Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Психология и педагогика начального образования»  
*Иркутский государственный университет*

(664003, Россия, Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1, e-mail: mpetrova2007@rambler.ru)

**Аннотация.** Федеральные государственные стандарты высшего образования предполагают в качестве результатов овладение соответствующими компетенциями, не раскрывая при этом содержания компетенций. Предполагается, что содержание компетенций должно соотноситься с профессиональными функциями, представленными в профессиональном стандарте педагога и учитывающими сферу его деятельности. Также вуз может дополнительно определить те компетенции, которые он предполагает формировать в процессе реализации своих образовательных программ. В связи с этим возникает необходимость смоделировать содержание компетенций, представленных в стандарте, соотнести их с профессиональными функциями, определить необходимые средства и условия для овладения компетенциями. Обучение будущего учителя в вузе предполагает не только овладение компетенциями как умением решать определенный круг профессиональных задач, но и профессионально-личностное развитие, развитие профессионально-значимых качеств личности. Наличие этих качеств является необходимым условием осуществления педагогической деятельности. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов должна учитывать как компетентностную, так и личностную составляющие. Развитие системы общего и высшего образования предполагает, с одной стороны, усиление его правового и административного регулирования, с другой – расширение сферы академической свободы. Таким образом, более четко обозначается зона ответственности субъектов образования. Умение квалифицированно действовать в зоне своей ответственности становится важной профессиональной компетенцией будущего учителя начальных классов, которая в качестве необходимой личностной составляющей должна включать и профессиональную ответственность. Теоретический анализ понятий готовности нести профессиональную ответственность как профессиональной компетенции и как профессионально-значимого качества личности будущего учителя начальных классов, анализ профессионального стандарта педагога и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «педагогическое образование» позволил построить теоретическую модель содержания подготовки, направленного на формирование соответствующей компетенции и качества личности будущих педагогов.

**Ключевые слова:** подготовка бакалавров, профиль «начальное образование», учебно-профессиональная деятельность, профессиональные функции, профессиональные компетенции, профессионально-значимые качества личности, профессиональная ответственность

**PROBLEM OF FORMATION A READINESS FOR PROFESSIONAL RESPONSIBILITY  
AS A PROFESSIONAL COMPETENCE AND A PROFESSIONAL SIGNIFICANT  
PERSONAL QUALITY FOR FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS**

© 2017

**Petrova Marina Aleksandrovna**, Candidate of Psychological Science, Associate Professor of the Chair  
«Psychology and Pedagogy of Elementary Education»  
*Irkutsk State University*

(664043, Russia, Irkutsk, street Karl Marx, 1, e-mail: mpetrova2007@rambler.ru)

**Abstract.** The federal state higher educational standards presume achievement essential qualities as a result without explanation of their purport. Supposed that purport of qualities should correlate with professional functions represented in professional teacher standard and considered with one's field of activity. University also can additionally define qualities that it supposed to form during its educational programs implementation. In those circumstances it is necessary to simulate purport of qualities represented in the standard, correlate them with the professional functions and define necessary means and conditions for qualities achievement. Future teacher's training in university supposed not only achievement the qualities as a problem solving skills, but also development of professional significant personal qualities. The presence of these qualities is a necessary condition for pedagogical activity implementation. Future elementary school teacher's professional training should consider both worker and personal components. Development of general and higher educational system supposed, on one hand, strengthening of legal and administrative regulation on the other hand, expanding the scope of academic freedom. Thus area of educational subjects' responsibility becomes more clear. The ability to act professionally in their area of responsibility becomes an important professional quality for future elementary school teacher which should include professional responsibility as a necessary personal part. Theoretical analysis of readiness' for professional liable as a professional competence and a professional significant personal quality for future elementary school teachers concepts, analysis of professional teacher's standard and federal state educational standard of higher education of Pedagogical Education allow to build a theoretical model of training content, which are aimed at forming of future teacher's essential competencies and personal qualities.

**Keywords:** Bachelors' Training, «Elementary Education Profile», Educational and Professional Activities, Professional Functions, Professional Competencies, Professional Significant Personal Qualities, Professional Responsibility.

Категория профессионально-педагогическая компетентность рассматривается как результирующая характеристика профессиональной подготовки педагога. С точки зрения философии образования, Б. С. Гершунский рассматривает профессиональную компетентность вообще в контексте «осуществления личностной потребности наиболее полной жизненной самореализации в соответствии со своими способностями и интересами, <...> возможной лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности, в которой человек должен быть професси-

онально-компетентным. Профессиональная компетентность определяется уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. Эти качества присутствуют в функциональной грамотности, которая актуализируется на профессиональном уровне. Ее компоненты, которые относятся к формируемым качествам личности: ответственности,

творчеству, любознательности, настойчивости, стремлению к приобретению новых знаний, эстетическому восприятию действительности и, конечно же, к высокой нравственности, без которой немислим подлинный профессионал своего дела» [1, 74].

Мы видим, что само понятие профессиональная компетентность включает ответственность как сущностную характеристику как на деятельностном, так и на личностном уровне. Очевидно, формирование готовности нести профессиональную ответственность имеет свою специфику в отборе содержания, методов, средств и условий в зависимости от того, какой её аспект является целью профессиональной подготовки.

Рассмотрение содержательной основы формирования готовности нести профессиональную ответственность необходимо начать с рассмотрения сущности категории профессиональной ответственности и её компонентов.

Категория ответственность так же, как и категория профессионально-педагогическая компетентность, носит двойственный характер: она выступает как ответственность (долг) перед кем-то, когда субъект ответственности осуществляет общественно оцениваемую деятельность, а с другой стороны – связана с понятиями совести и свободы личности. Свобода личности предполагает ответственность за то, что находится в сфере ее свободы. Чувство ответственности при этом представляет собой способность соответствовать социальным нормам или ситуации, в которой человек находится. Оно сопровождается рефлексией и оценкой соответствия или несоответствия нормам и ситуации.

С.С. Быкова определяет профессиональную ответственность будущего педагога как «профессионально-личностное качество, проявляющееся в ценностном отношении к педагогической деятельности, другим людям и самому себе; характеризующееся единством нравственного и правового компонентов, которые выступают регуляторами контроля за поведением и деятельностью» [2, 52]. По мнению автора, нравственный компонент представлен через потребность отношения к ребенку как к наивысшей ценности и включает знание системы нравственных ценностей, мотивирующих и мобилизующих к осуществлению деятельности, осознание социальной значимости будущей профессии; а также готовность и способность следовать нормам нравственности в рамках профессиональной деятельности и всей жизнедеятельности.

Близким по содержанию нравственному компоненту является моральный аспект профессиональной ответственности (трудовая мораль) связан с профессиональной этикой педагога, с пониманием профессиональной чести, с чувством гордости за свой труд. Профессиональная этика педагога – это вид трудовой морали, включающий нормы, правила поведения, морального облика педагога. Особенностью профессиональной этики будущего учителя начальных классов является то, что он является для учащегося примером культуры и нравственности, моральных идеалов, несет ответственность за будущее учащихся, т.к. эффект его профессиональной деятельности отсрочен во времени.

Н.Л. Коршунова [3] выделяет социальный аспект профессиональной ответственности педагога: его деятельность должна быть связана с развитием способностей личности, которые нужны и ей, и обществу; с приобщением ее к активному участию в жизни; с соединением бытия каждого отдельного человека с культурой и образованностью, что позволяет ей предвидеть реальные последствия своих действий. Демократические свободы должны опираться на высокую компетентность личности. Важнейшая задача системы образования заключается в том, чтобы предоставить любому учащемуся широкие возможности для выбора собственной образовательной траектории, научить его свободно двигаться в пространстве идей, развить его мышление

и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему выработать целостный взгляд на мир, стать полноценным гражданином, обладающим развитым чувством ответственности за судьбу страны. Таким образом, социальный компонент профессиональной ответственности педагога заключается в воспитании свободной и ответственной личности и связан с результатом деятельности педагога.

Правовой компонент профессиональной ответственности «основан на системе социально-правовых ценностей и представлен через потребность в приобретении правовых знаний в процессе профессиональной подготовки, готовность решать профессиональные задачи в рамках правового поля и устанавливать межличностные связи при согласовании своих действий с действиями других субъектов права» [2, 52].

Таким образом, формирование готовности нести профессиональную ответственность должно строиться на таком содержании профессионального образования, которое позволяло бы формировать нравственный, моральный, социальный и правовой компоненты профессиональной ответственности.

Рассматривая условия формирования готовности нести профессиональную ответственность, необходимо уточнить содержание её личностного и собственно профессионального компонентов. Если первый связан с ценностным отношением к различным сторонам педагогической профессии и переживанием чувства долга, то второй – с процессом и результатами профессиональной деятельности. Очевидно, что условия и методы формирования этих компонентов различны.

Нам представляется важным именно комплексный подход к формированию каждого компонента. Акцент на одном из компонентов представляет опасность или для самого будущего учителя, или для его учеников. Так, выделяя только личностный компонент, воспитывая только чувство профессионального долга, стремления к моральным и профессиональным идеалам, не вооружая определенными алгоритмами и способами профессиональных действий по решению профессиональных задач в ситуациях, требующих ответственных решений, мы создаем условия для скорого профессионального выгорания будущего учителя. А если мы уделяем преимущественно внимание функциональной стороне подготовки, то продуктом такого профессионально-образовательного процесса может стать бездушный и безответственный функционер.

Продуктивным в плане соотношения личностного и деятельностного компонентов профессиональной ответственности является подход А. К. Марковой [4] к соотношению отдельных сторон труда учителя с составляющими профессиональной компетентности:

- профессиональными (объективно необходимыми) психологическими и педагогическими знаниями;
- профессиональными (объективно необходимыми) педагогическими умениями;
- профессиональными психологическими позициями, установками учителя, требуемыми от него профессией;
- личностными особенностями, обеспечивающими овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. Этот подход мы взяли за основу при проведении теоретического анализа требований профессионального стандарта педагога к сфере его профессиональной ответственности.

Говоря о формировании профессиональной ответственности, чаще всего внимание уделяют все-таки ценностно-мотивационной и эмоциональной стороне ответственности и недостаточно обращаются к её профессионально-деятельностной составляющей.

В связи с этим интересен подход К. Муздыбаева [5], который, анализируя традиционный подход к категории ответственности, указывает, что он затрагивает лишь конечный этап деятельности субъекта и выполняет функ-

цию контроля и возложения вины, предлагает рассматривать ответственность на основе ряда функциональных характеристик:

- «принятие на себя человеком или группой определенных ответственных обязательств»;
- несение ответственных обязательств за кого-либо, что-либо;
- сложение с себя или с другого ответственных обязательств» [5, 55].

При этом, «все действия, связанные с понятием ответственности, предполагают активность носителя ответственности, независимо от того, навязана ли она человеку извне или принята им на себя добровольно» [5, 57]. На наш взгляд, эти действия предполагают умение решать важную профессиональную задачу по определению границ своей ответственности и границ своей компетентности. Это умение рассматривается в ряду общих компетентностей педагога-психолога [6], но в подготовке педагогов начальной школы ему уделяется, безусловно, недостаточное внимание. Границы ответственности педагога на этапе принятия и сложения обязательств определяются его компетенцией, т.е. кругом полномочий, а также его компетентностью, т.е. объемом знаний в зависимости от уровня образования, опыта и квалификации.

Средствами формирования готовности нести профессиональную ответственность как компетентности и профессионально-значимого качества личности могут выступать различные методы и технологии (интерактивные, игровые, дискуссионные, диалогические) [7]; социокультурная среда [8]; особым образом организованное учебное и внеучебное взаимодействие будущего учителя и преподавателя вуза [9, 10]; специально сконструированные задания на саморефлексию [11]; содержание профессиональной подготовки [12-20].

Так, С.С. Быкова [20] использует воспитательный потенциал учебного курса «Педагогика», выделяет темы, которые всецело направлены на решение поставленной задачи. Особое значение для формирования нравственного и правового компонентов профессиональной ответственности будущих педагогов имеет раздел «Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения». По мнению автора, таким образом идет формирование ответственности за проведение государственной политики РФ, за соблюдение прав ребенка; у будущих педагогов вырабатывается самоконтроль за соблюдением норм нравственности в рамках профессиональной деятельности.

Соглашаясь с С.С. Быковой, мы рассматриваем специально отобранное содержание подготовки действенным инструментом формирования компетенции готовности нести профессиональную ответственность.

ФГОС по направлению 44.03.01 педагогическое образование предполагает формирование ряда компетенций, связанных с различными аспектами готовности нести профессиональную ответственность: способность толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (социальный аспект); готовность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными актами в сфере образования (нормативно-правовой аспект); владение основами профессиональной этики (моральный аспект). Формирование компетенций, предписываемых стандартом высшего образования, необходимо соотносить с профессиональным стандартом педагога, только такое соотношение позволит достичь востребованного работодателем качества подготовки будущих учителей.

Рассмотрим процесс разработки содержания подготовки бакалавров по профилю «Начальное образование» на примере содержания отдельных трудовых функций педагога зафиксированных в профессиональном стандарте [21, 22], выделив задачу по определению границы АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

своей профессиональной ответственности.

Таблица 1- Соотнесение трудовых действий, зоны ответственности педагога и содержанием подготовки будущего учителя в рамках трудовой функции «Развивающая деятельность»

Трудовые действия	Условия решения задачи по определению границ профессиональной ответственности	Содержание подготовки (дисциплины и курсы по выбору)
Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития	Оценка границ собственной компетенции в применении и интерпретации психодиагностических методов, понимание специфики педагогической психологической диагностики; ограничение использования психодиагностических методов и интерпретации полученных данных	Психология дошкольника и младшего школьника Адаптация первоклассников к школе Формирование субъектности младшего школьника Формирование учебной деятельности младших школьников
Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды	Моральный компонент профессиональной ответственности. Ответственность за собственное психологическое здоровье, которое является одним из условий психологически безопасной среды для школьников.	Психология дошкольного и начального образования Практикум по решению социально-педагогических задач и ситуаций Формирование основ здорового образа жизни и безопасного поведения у младших школьников Охрана здоровья младшего школьника Профессиональное самовыражение учителя. Стресс-менеджмент педагогов начальной школы Этика делового и педагогического общения
Разработка программы профилактики различных форм насилия в школе	Правовой и социальный компоненты профессиональной компетентности: умение отличать ситуации, в которых требуется педагогическое воздействие, от тех ситуаций, где требуется помощь других специалистов и правоохранительных органов.	Профилактика отклоняющегося поведения обучающихся в начальной школе
Применение инструментария методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка	Ограничения в корректной интерпретации полученных данных	Психология дошкольника и младшего школьника Психолого-педагогическая диагностика младшего школьника
Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе, – инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, детимигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью Оказание адресной помощи обучающимся	Понимание ограничений, связанных с органическими нарушениями у детей	Развитие одаренности младших школьников Социально-педагогическая диагностика и консультирование семей и детей «группы риска» в начальной школе Профилактика отклоняющегося поведения обучающихся в начальной школе Дети «группы риска». Социально-педагогическая работа с семьей «риска». Профилактика дезадаптации при переходе в основную школу. Социально-педагогическая работа с семьей «риска».
Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума	Моральный и социальный аспекты компетентности. Понимание ограниченности генезисного и одностороннего диагноза	Медико-психолого-педагогический консилиум в сфере образования.
Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями программ индивидуального развития ребенка	Ограничения во владении психодиагностическими методами изучения воспитанников с целью индивидуализации образовательного процесса	Взаимодействие со специалистами школы Стресс-менеджмент педагогов начальной школы. Профессиональное самовыражение учителя. Индивидуализация обучения в начальной школе.
Освоение и адекватное применение специальных технологий методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу	Социальный компонент профессиональной компетентности, направленный на получение результатов образовательной деятельности. Ограничения по отбору технологий и методов, связанные с развитием компетенций педагога и психолога.	Интеллектуально-развивающие занятия для младших школьников. Практикум по технологиям обучения младших школьников.
Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей; формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира; формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни	Ответственность за достижение предметных и метапредметных результатов.	Развитие творческой активности младших школьников. Формирование гражданской идентичности в начальной школе. Патриотическое воспитание в начальной школе. Формирование основ здорового образа жизни и безопасного поведения у младших школьников.
Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся	Ограничения, связанные с отсутствием у педагога этнокультурной компетентности.	Развитие толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде начальной школы Организация ценностно-ориентационной деятельности младших школьников в современной социокультурной среде. Формирование универсальных учебных действий.

Так, трудовая функция «Развивающая деятельность» предполагает выполнение ряда трудовых действий, выполняя которые будущий учитель должен определить границы своей компетенции и квалификации.

Разрабатывая образовательную программу подготовки будущего учителя начальных классов, мы обеспечиваем подбор соответствующего содержания тем в рамках традиционных предметов или включаем специальные курсы по выбору. Модель разработки содержания подготовки представлена в таблице 1.

Таким образом, разработанная модель позволяет более четко проектировать компетентностное содержание образования и определять структуру профессиональных действий, через которые осуществляется та или иная функция. Она позволяет увидеть формируемые аспекты готовности нести профессиональную ответственность как профессиональной компетентности, что позволит грамотно подобрать учебное содержание, направленное на усвоение всех трудовых действий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. М.: «Совершенство», 1998. 608 с.
2. Быкова С.С. Профессиональная ответственность будущего педагога: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. 2016. №3. С. 49-53.
3. Н. Л. Коршунова, Социальная ответственность педагогов [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 14 ноября 2007. - Режим доступа: [http://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1195049937&archive=1195938639&start\\_from=&ucat=&](http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195049937&archive=1195938639&start_from=&ucat=&). (дата обращения 27.02.2017)
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. М., 1983. 240 с.
6. Марголис А.А., Коновалова И.В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 13–20.
7. Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога: монография / Е.В. Кузнецова, О.И. Мезенцева, В.Г. Петровская, Л.Н. Степанова. Новосибирск, 2013. 200 с.
8. Федосова И.В. Социокультурные основы модели выпускника педагогического института // Категория «социального» в современной педагогике и психологии // материалы 4-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Тольятти, 2016. С. 396-401.
9. Гусевская О.В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности // Ценности и смыслы. 2009. №1. С. 131-141.
10. Федосова И.В., Гусевская О.В. Настольная книга куратора студенческой группы: учебно-методическое пособие. Иркутск, 2013. 180 с.
11. Попова И.М. Стимулирование творческого становления учителя // Инновации в науке: материалы 20-й международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: Сибак, 2013. С. 89-95.
12. Джиева Г.Х. основные направления этнопедагогической подготовки будущего учителя // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 75-78.
13. 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.
14. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.
15. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.
16. Сорокина И.В. Методическая подготовка будущих учителей истории в вузе // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 143-146.

17. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Н.Н. Классификация методов профессиональной подготовки по степени участия в образовательном процессе преподавателя // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 126-135.

18. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.

19. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.

20. Быкова С. С. Использование воспитательного потенциала педагогических дисциплин для формирования профессиональной ответственности будущих педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 10 (октябрь). С. 26-30. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15340.htm> (дата обращения 27.02.2017).

21. 13Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 5–10.

22. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 27.02.2017).



УДК 378.1

**УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАЧЕСТВОМ ПОЛУЧАЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ  
(НА ПРИМЕРЕ ОПРОСА СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ)**

© 2017

**Полевая Наталья Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы  
**Ситникова Виктория Владимировна**, кандидат социологических наук,доцент кафедры социальной работы  
*Амурский государственный университет**(675027, Россия, Благовещенск, улица Институтская, 26/1, e-mail: vikatk@mail.ru)*

**Аннотация.** В последние годы на государственном уровне все большее внимание уделяется разработке критериев качества предоставляемых образовательных услуг. Кроме того, в оценке качества особое место занимает не только образовательное учреждение как «поставщик» образовательных услуг, но и «потребитель» образовательных услуг, т.е. студент. В настоящей статье под качеством мы понимаем показатель, носящий не количественный характер, а вербально описывающий степень соответствия существующих свойств исследуемого объекта требуемым или желаемым свойствам, позволяющий говорить о степени достижения желаемого результата. По определению стандартов серии ИСО, услуга – это результат непосредственного взаимодействия «поставщика» и «потребителя», и внутренней деятельности «поставщика» по удовлетворению потребностей «потребителя», а образовательная услуга – предоставление образовательным учреждением возможности получения образования, повышающего стоимость рабочей силы потребителя и улучшающего его конкурентоспособность на рынке труда. В свою очередь, удовлетворенность – эмоционально окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе соответствия его намерений, установок, потребностей результатам деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением. В рассматриваемом нами контексте удовлетворенность качеством получаемых образовательных услуг – эмоционально окрашенное психическое состояние студента, возникающее на основе соответствия его образовательных ожиданий и потребностей предоставляемым образовательным учреждением возможностям получения образования, улучшающего его конкурентоспособность на рынке труда. Достижение высокого уровня удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг – это системная проблема, зависящая от многочисленных взаимосвязанных факторов внешней и внутренней среды образования. Для решения этой проблемы государством разработана система, включающая в себя следующие элементы: Министерство образования и науки РФ, Министерства образования субъектов РФ, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), образовательные учреждения, студенческое сообщество, профессорско-преподавательский состав и регламентирующая деятельность выше перечисленных элементов нормативно-правовая база. В данной статье при исследовании удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг по программам магистратуры акцент делается на оценке студентами созданных в вузах условий соответствующих образовательным ожиданиям и потребностям.

**Ключевые слова:** высшее образование; профессиональная подготовка; уровень магистратуры; программа магистратуры; учебный процесс; качество образования; образовательная услуга; удовлетворенность качеством получаемых образовательных услуг.

**SATISFACTION WITH THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES RECEIVED  
(BASED ON THE SURVEY OF STUDENTS OF ECONOMIC DEPARTMENT)**

© 2017

**Polevaya Natalia Mihailovna**, PhD in Pedagogical Sciences, associate Professor of social work  
**Sitnikova Viktoria Vladimirovna**, PhD in Sociological Sciences, associate Professor of social work  
*Amur state University**(675027, Russia, Blagoveshensk, street Institutskaya, 26/1, e-mail: vikatk@mail.ru)*

**Abstract.** In recent years more attention has been paid to the development of criteria of educational services quality at the state level. In addition, not only an educational institution as the “provider” of educational services but a student as the consumer of education services becomes a part of educational services quality assessment. In this article we interpret “quality” not as a quantity indicator, but as a verbal one describing the degree of correspondence of factual properties of the studied object with the desired ones and enable to say whether or not the desired result is achieved. According to ISO definition, service is the result of direct interaction between «provider» and «consumer» and the internal activities of «supplier» to satisfy consumer’s needs; educational service is educational opportunities provided by an educational institution that increase labor costs of the consumer and improve competitiveness on the labor market. Satisfaction is an emotionally colored psychological condition of a person as a result of the correspondence of intentions, attitudes, and needs with the results of activities and interactions with social and natural environment. In our context, satisfaction with the educational services quality is an emotive psychological condition of a student that appears as a result of correspondence of educational expectations and needs with educational opportunities provided by an educational institution to improve students’ competitiveness on the labor market. Achieving high level of satisfaction with the educational services quality is a systemic problem that depends on numerous interrelated internal and external factors of educational environment. To solve this problem, the government developed a system that includes the following elements: the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ministries of Education of the Federal Subjects of Russia, the Federal Service for Supervision in Education and Science (Rosobrnadzor), educational institutions, student community, professors and teachers community, legal basis for regulating activities of the above elements. The current article focuses on the master students satisfaction by studying their assessment of the conditions created by institutions of higher education.

**Keywords:** higher education; professional preparation; Master’s level; Master’s programs; educational process; quality of education; educational service; satisfaction with educational services quality.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях рыночной экономики система образования, обеспечивающая воспроизводство интеллектуально-культурного потенциала общества, выступает как субъект оказания образовательных услуг. Образовательная услуга воспринимается обществом как товар, имеющий обяза-

тельные параметры, подлежащие измерению и оценке. Измерение и оценка образовательных услуг неотделима от измерения и оценки образовательного процесса, т.е. должны учитываться особенности самих образовательных услуг и специфика условий образовательной деятельности. Особое место в оценке качества получаемых образовательных услуг приобретает удовлетворенность

ими такого важного субъекта образовательного процесса как студент. Удовлетворенность студентов качеством получаемых образовательных услуг формируется на основе следующих показателей: структура программы магистратуры, выборность дисциплин, участие в научно-исследовательской работе, организация практик и стажировок, информационная обеспеченность учебного процесса и внеучебных мероприятий, качество учебно-методического обеспечения, материально-техническое обеспечение учебного процесса, доступная среда для инвалидов и ЛОВЗ, удовлетворенность обучением в вузе. На сегодняшний день совершенно очевидна необходимость комплексного исследования валидности и достаточности выше перечисленных показателей удовлетворенности студентами качеством получаемых образовательных услуг. Это, на наш взгляд, предполагает как теоретический анализ указанной проблемы, так и ее эмпирическую проработку в пределах территории всей страны, регионов и отдельно взятых вузов. В данной научной статье предпринята попытка изучения проблемы удовлетворенности студентами качеством получаемых образовательных услуг на примере опроса студентов-магистрантов экономического направления. 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 ранее частей общей проблемы.* Определение понятия «качество образования» и факторы влияющие на него освещались в трудах Д.В. Макарычева [1], А.И. Адамского [2], Н.Ф. Ефремовой [3]. Различные научные подходы к определению понятия «образовательная услуга» рассматривались следующими авторами Е.Д. Липкиной [4], С.А. Зайчиковой [5], Т.А. Половой [6], О.С. Баталовой [7], А.М. Стрижовым [8], Р.Н. Джапаровой [9] и др. Генезис понятия «качество образования» раскрывается в работе В.Н. Пугача [10]. Такие исследователи как М.Г. Миронов [11], Н.Г. Сухорукова [12], Е.И. Шепетова, Е.Л. Соколова [13], И.И. Борисова, Е.Ю. Ливанова [14], Т.А. Шалогоина [15], Е.В. Демина, Е.Н. Михайлова [16], И.А. Федосеева [17], Н.В. Харина [18] и другие [19-27] обосновывали необходимость мониторинга качества образования. Нормативно-правовые основы образовательной подготовки по программам магистратуры закреплены в ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) [28], Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.09.2013 года № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки» [29], федеральных государственных образовательных стандартах.

В данных работах анализируются понятия «качество образования», «образовательная услуга», рассматривается генезис качества образования, а также обосновывается необходимость мониторинга качества образования. Однако, удовлетворенность качеством получаемых образовательных услуг требует дополнительного изучения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Данная статья имеет целью обобщение материалов, полученных в ходе проведения эмпирического исследования удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг (на примере опроса студентов-магистрантов экономического направления).

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

В ноябре 2016 г. на базе ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось методом опроса в форме анкетирования. Анкета включала в себя вопросы отражающие следующие показатели удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг: структура программы магистратуры, выборность дисциплин, участие в научно-исследовательской работе,

организация практик и стажировок, информационная обеспеченность учебного процесса и внеучебных мероприятий, качество учебно-методического обеспечения, материально-техническое обеспечение учебного процесса, доступная среда для инвалидов и ЛОВЗ, удовлетворенность обучением в вузе.

В анкетировании приняли участие 45 студентов, обучающихся на первом и втором курсе по реализуемым на экономическом факультете ФГБОУ ВО «АмГУ» магистерским программам (Государственное и муниципальное управление, Менеджмент, Туризм).

Для оценки степени удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг используется шкала, разработанная в соответствии с требованиями к аккредитационным экспертизам, представленными в материалах по содержанию и качеству подготовки обучающихся по программам магистратуры. Согласно данным требованиям выделены следующие степени удовлетворенности и соответствующие им ее процентные интервалы: «Неудовлетворенность - до 50%», «Частичная неудовлетворенность - от 50% до 65%», «Частичная удовлетворенность - от 65% до 80%», «Полная удовлетворенность - от 80% до 100%».

Цель исследования - выявление степени удовлетворенности получаемых образовательных услуг у студентов-магистрантов экономического направления ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет».

Задачи исследования:

1. Проанализировать количественные и качественные показатели характеристики социального портрета магистранта АмГУ экономического направления.

2. Выявить цели поступления в магистратуру экономической направленности и определить их приоритетность для студентов.

3. Проанализировать показатели удовлетворенности студентов качеством получаемых образовательных услуг.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

*Во-первых*, опрошенные студенты-магистранты обучаются преимущественно по программе «Государственное и муниципальное управление» (53,8%), 27% обучаются по программе «Туризм», 19,2% по программе «Менеджмент». Большинство студентов-магистрантов обучается по программе прикладной магистратуры (80,8%). Форма обучения – очно-заочная у всех 100% студентов-магистрантов. По уровню предыдущего образования студенты-магистранты распределились следующим образом: 65,4% имеют высшее образование (бакалавриат), 34,6% – высшее образование (специалитет). Из числа опрошенных студентов-магистрантов большинство 73% - женщины в возрасте 20-29 лет (84,6%).

Таким образом, студент-магистрант АмГУ экономического направления – это женщина 20-29 лет, которая обучается преимущественно по программе прикладной магистратуры направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», на очно-заочной форме обучения и имеет высшее образование (бакалавриат).

*Во-вторых*, по приоритетности цели поступления в магистратуру экономического направления у студентов-магистрантов распределились следующим образом. На первое место студенты поставили «возможность профессионального роста» (69%), на второе место – «расширение сферы профессиональных знаний и навыков» (42%), на третьем месте – «продолжение образования» (27%), на четвертом – «получение престижного образования» (15%), на пятом месте – «личный интерес» (11,5%) (общий процент ответов более 100%, т.к. вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответов).

Итак, обучение в магистратуре рассматривается большинством студентов как возможность профессионального роста, что в свою очередь может свидетельствовать о зрелом выборе продолжения образования по

уровню магистратуры, а также о желании занять более выгодные конкурентные позиции на рынке труда.

*В-третьих*, удовлетворенность студентов качеством получаемых образовательных услуг можно оценить на основе следующих показателей:

1. Структура программы магистратуры. Оценивая структуру программы магистратуры, 77% студентов-магистрантов отметили, что она полностью соответствует их ожиданиям, т.е. присутствуют все дисциплины, изучение которых необходимо для ведения будущей профессиональной деятельности; нет дублирования дисциплин; нет нарушения логики преподавания дисциплин и т.п.

2. Выборность дисциплин. Положительно оценивают возможность выбора дисциплин по программе магистратуры 92,4% студентов, 7,6% студентов затруднились с ответом на данный вопрос, что свидетельствует о том, что выборность дисциплин имеет важное значение для формирования удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг.

3. Участие в научно-исследовательской работе. В научно-исследовательской работе участвуют 80,7% студентов-магистрантов, из них 30,9% выступают на научных семинарах, конференциях в качестве докладчиков о результатах НИР. Интересен факт, что студенты-магистранты демонстрируют высокий уровень заинтересованности в научно-исследовательской работе не смотря на то, что тип программы магистратуры – прикладная. Данный тип ориентирован на организационно-управленческий, социально-проектный, социально-технологический виды профессиональной деятельности как основные.

4. Организация практик и стажировок. В процессе организации практик и стажировок 61,5% студентов были обеспечены местами практик вузом, в свою очередь 38,5% определяли базы практик самостоятельно. Организуя практики и стажировки образовательное учреждение ориентируется на индивидуальные потребности студентов. Поэтому обеспечение студентов базами практик со стороны вуза и возможность выбора места прохождения практики самостоятельно, способствуют повышению удовлетворенности получаемыми образовательными услугами.

5. Информационная обеспеченность учебного процесса и внеучебных мероприятий. Высоко оценили доступность необходимой информации, касающейся учебного процесса, внеучебных мероприятий 88,6% студентов. Это связано с тем, что 92,4% студентов имеют возможность подключения к электронно-библиотечной системе вуза, а также официально сайту образовательного учреждения из любой точки, где есть сеть Интернет.

6. Качество учебно-методического обеспечения. Большинству опрошенных студентов-магистрантов экономической направленности доступны учебники, методические пособия, лекции и т.д. в электронной и печатной формах (96,2%). При этом качеством предоставляемых учебников, методических пособий, лекции в электронной и печатной формах полностью удовлетворены (61,5%), удовлетворены в большей мере 38,5% студентов. Это свидетельствует, что вуз уделяет большое внимание качеству учебно-методического обеспечения учебного процесса, способствуя повышению удовлетворенности качеством предоставляемых образовательных услуг.

7. Материально-техническое обеспечение учебного процесса. Качество аудиторий, помещений кафедр, фондов читального зала и библиотеки, учебных лабораторий и оборудования удовлетворяет 96,2% опрошенных, а компьютерное обеспечение учебного процесса вызывает у студентов нарекания в части его технических характеристик.

8. Доступная среда для инвалидов и ЛОВЗ. Среди опрошиваемых студентов-магистрантов нет инвалидов

и лиц с ограниченными возможностями здоровья с видимыми отклонениями, а трансляция инвалидности в процессе обучения является добровольной, поэтому студенты-магистранты не владеют информацией об обучающихся с ними инвалидах и лицах с ограниченными возможностями здоровья. Однако о специальных условиях, созданных для инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательном учреждении студенты осведомлены. В качестве элементов доступной среды студенты отмечают: лифты, пандусы, специально оборудованные туалеты, предупредительные знаки для слабовидящих людей и пр.

9. Удовлетворенность обучением в вузе в целом и по программе магистратуры - в частности. Полностью удовлетворены обучением в данном вузе и на данном направлении подготовки 84,6% опрошенных. Качество образования по программе магистратуры на отлично и хорошо оценивают 50%, а 50% на удовлетворительно и неудовлетворительно. Более низкие оценки качества образования по магистерским программам экономического направления может быть связано с тем, что около 50% опрошенных считают, что их мнение не всегда влияет на повышение качества образовательных ресурсов, используемых при реализации магистерских программ.

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-магистранта, обучающегося по программам магистратуры экономической направленности, 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. Цели поступления в магистратуру экономического направления у студентов-магистрантов по приоритетности распределились следующим образом: возможность профессионального роста, расширение сферы профессиональных знаний и навыков, продолжение образования, получение престижного образования, личный интерес.

3. Удовлетворенность студентов качеством получаемых образовательных услуг оценивается на основе следующих показателей.

Таблица 1 - Показатели удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг

Компоненты удовлетворенности	Оцениваемый показатель
Удовлетворенность структурой программы	- структура программы магистратуры; - выборность дисциплин; - участие в научно-исследовательской работе; - организация практик и стажировок.
Удовлетворенность общесистемными требованиями к реализации программы	- информационная обеспеченность учебного процесса и внеучебных мероприятий
Удовлетворенность учебно-методическим обеспечением программы	- качество учебно-методического обеспечения; - доступная среда для инвалидов и ЛОВЗ.
Удовлетворенность материально-техническим обеспечением программы	- материально-техническое обеспечение учебного процесса; - доступная среда для инвалидов и ЛОВЗ.
Общая удовлетворенность качеством предоставления образовательных услуг по программе	- удовлетворенность обучением в вузе в целом и по программе магистратуры - в частности.

Таким образом, в рамках поставленной цели была определена степень удовлетворенности студентов-магистрантов экономической направленности. По ее основным компонентам были получены следующие значения:

- удовлетворенность структурой программы (65,4% - «частичная удовлетворенность»);

- удовлетворенность общесистемными требованиями к реализации программы (89,8% - «полная удовлетворенность»);

- удовлетворенность учебно-методическим обеспечением программы (98,1% - «полная удовлетворенность»);

- удовлетворенность материально-техническим обеспечением программы (52,9% - «частичная неудовлетворенность»);

- общая удовлетворенность качеством предоставле-

ния образовательных услуг по программе (54% «частичная неудовлетворенность»);

Итак, общая степень удовлетворенности студентов-магистрантов экономической направленности равна 72,04%, что соответствует частичной удовлетворенности.

Кроме того, результаты проведенного эмпирического исследования подтвердили необходимость исследования в дальнейшем следующих аспектов удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг: уточнение содержания термина «удовлетворенность качеством получаемых образовательных услуг»; дополнение перечня показателей удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг; подробное описание измерения данных показателей и соотнесение их со степенями удовлетворенности получаемыми образовательными услугами. Таким образом, проведенное исследование подтвердило актуальность изучения вопросов, связанных с изучением удовлетворенности качеством получаемых образовательных услуг.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макарычев Д. В. Качество образования как главный фактор конкурентоспособности вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 8. 2006. № 4. С. 973–977.
2. Адамский А. И. Что такое качество образования? М.: Эврика, 2009. 272 с.
3. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие. М.: Логос, 2007. 368 с.
4. Липкина Е. Д. Конкурентоспособность вузов на современном рынке образовательных услуг. Омск: ОмГПУ, 2006. 136 с.
5. Зайчикова С., Маяцкая И. Н. Стратегия маркетинга высшего учебного заведения в системе открытого образования. М.: РГСУ, 2006. 115 с.
6. Половова Т. А., Баталова О. С. Образовательная услуга как ключевой элемент рынка образования [Электронный ресурс] // НГУ экономика и управления. Научные записки. 2009. URL: [http://nsuem.ru/science/publications/science\\_notes/2009\\_2/article.php?ELEMENT\\_ID=819](http://nsuem.ru/science/publications/science_notes/2009_2/article.php?ELEMENT_ID=819) (дата обращения: 10.06.16).
7. Баталова О. С. Специфика образовательной услуги как основа маркетинговой политики вуза // Актуальные вопросы экономики и управления: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2011 г.). М.: РИОР, 2011. Т. II. С. 7–12.
8. Стрижов А. М. Понятие качества образовательной услуги в условиях рыночных отношений // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 3. С. 47–50.
9. Джапарова Р. Н. Маркетинг услуг профессионального образования // Маркетинг. 2005. № 4. С. 55–65.
10. Пугач В. Н. Качество образования: от классических представлений к современным понятиям [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 3 (16). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/76evn313.pdf> (дата обращения: 10.06.16).
11. Миронов М. Г. Управление качеством: учебное пособие. М.: ТК Велби, Проспект, 2006. 288 с.
12. Сухорукова Н. Г. Мониторинг как элемент системы менеджмента качества вуза: опыт, проблемы, перспективы. URL: [www.nsaem.ru](http://www.nsaem.ru).
13. Шепетова Е.И., Соколова Е.Л. Мониторинг в управлении качеством образования // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2010. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-v-upravlenii-kachestvom-obrazovaniya> (дата обращения: 12.12.2016).
14. Борисова И. И., Ливанова Е. Ю. Мониторинг как инструмент гарантии качества образования и обеспечения конкурентоспособности вуза // Власть. 2014. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kak-instrument-garantii-kachestva-obrazovaniya-i-obespecheniya-konkurentosposobnosti-vuza> (дата обращения: 12.12.2016).
15. Шалюгина Т.А. Оценка эффективности управления качеством образовательных услуг // ИСОМ.

2015. №Приложение 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-upravleniya-kachestvom-obrazovatelnyh-uslug> (дата обращения: 12.12.2016).

16. Демина Е.В., Михайлова Е.Н. Качество образовательных услуг как показатель результативности образовательной деятельности современной школы // Вестник ТГПУ. 2016. №8 (173). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovatelnyh-uslug-kak-pokazatel-rezultativnosti-obrazovatelnoy-deyatelnosti-sovremennoy-shkoly> (дата обращения: 12.12.2016). Поташник С. М. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и метод. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000.

17. Федосеева И. А. Профессиональная компетентность преподавателя в условиях перехода на двухуровневую систему образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 1 (91). С. 141–144.

18. Харина Н. В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2013. 1 (1). С. 8–15.

19. Петриченко Л.А. Методологические аспекты эффективного управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 52-56.

20. Богданова А.В. Возможности моделирования в диагностике качества образования на основе мультиагентных связей // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 109-113.

21. Еремина Н.Ю., Кислова Н.Н. Высшее образование сегодня: к вопросу о требованиях к качеству // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 20-24.

22. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

23. Курилова О.Л., Смагин А.А., Липатова С.В., Курилов Ф.М. Мониторинг компетентности выпускников вуза // Вестник НГИЭИ. 2016. № 6 (61). С. 66-79.

24. Ярыгина Н.А. Повышение качества образования в магистратуре посредством формирования исследовательской компетенции магистрантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 235-239.

25. Худяков В.А., Гуськова Т.В. Обеспечение гарантии качества в системе высшего образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 163-169.

26. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 19-21.

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

28. 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](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432)

29. Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.09.2013 года № 1061.

УДК 372.881.1

## СОДЕРЖАНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗОВ И ПАРАМЕТРЫ ЕЕ ОЦЕНКИ

© 2017

**Просалова Вероника Сергеевна**, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедры «Менеджмента и экономики»**Смольянинова Елена Николаевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Международного маркетинга и торговли»*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: elsmol@yandex.ru)*

**Аннотация.** Длительное время понятие маркетинга ассоциировалось только с деятельностью хозяйствующих субъектов, с формированием их конкурентоспособности. Однако система модернизации политики функционирования ВУЗов вызвало необходимость разработки и применения маркетинговой политики в рамках ВУЗовской деятельности. Годы реформ, проводимые в РФ в конце 1990-х годов оказывают воздействие на социально-экономическую и демографическую ситуацию сегодняшнего дня. В настоящее время наша страна переживает так называемую «демографическую яму», вызванную низкой рождаемостью в тяжелые годы реформ. Демографическая ситуация сказывается и на системе образования, наблюдается негативная тенденция ежегодного снижения количества абитуриентов, поступающих в образовательные учреждения. Таким образом обостряется борьба ВУЗов за свое существование на рынке образовательных услуг. Маркетинговая политика и является тем элементом, позволяющим разработать конкурентоспособную стратегию ВУЗу, обеспечив ему возможность дальнейшего развития. Однако, исследования показывают, что в системе высшего образования в настоящее время отсутствуют теретико-методологические разработки, позволяющие сформировать маркетинговую политику ВУЗа. Данный вопрос является недостаточно изучен и требует глубокого исследования. В связи с этим темой нашей статьи является изучение содержания маркетинговой политики ВУЗов и параметров ее оценки.

**Ключевые слова:** образование, маркетинговая политика, вуз, высшее образование, бакалавриат, магистратура, студенты, управление вузом, качество образовательных услуг, развитие высшего образования, качество высшего образования, конкурентоспособность вузов.

## CONTENT MARKETING UNIVERSITY POLICIES AND ESTIMATES OF ITS PARAMETERS

© 2017

**Prosalova Veronica Sergeevna**, Ph.D., Associate Professor, Head of the Department «Management and Economics»**Smolyaninova Elena Nikolaevna**, PhD, Associate Professor of «International Marketing and Trade»*Vladivostok State University of Economics and Service  
(690014, Russia, Moscow, Gogol Street, 41, e-mail: elsmol@yandex.ru)*

**Abstract.** For a long time the concept of marketing was associated only with the activities of economic entities, with the formation of their konkurentnosoposobnosti. However, the system policy, to modernize the functioning of higher education institutions has necessitated the development and implementation of marketing policy in the framework of university activity. Years of reforms carried out in Russia in the late 1990s, have an impact on the socio-economic and demographic situation of today. At present, our country is experiencing the so-called “demographic hole” caused by the low birth rate in the difficult years of reforms. The demographic situation affects the education system, nablyudaetsya negative trend of reducing the number of annual abiturietov coming into educational institutions. Thus universities intensify fight for their existence in the market of educational services. Marketing policy and is the element that allows the university to develop a competitive strategy, ensuring it vozmodzhnost further development. However, studies show that the higher education system is currently lacking teretiko and methodological developments that enable the university to form a marketing policy. This issue is not dlostatochno studied and requires in-depth research. In syazi with this theme of our article is to examine the content of the marketing policy, to universities and the parameters of its evaluation.

**Keywords:** Education, Marketing Strategy, High School, Higher Education, Undergraduate, Graduate, Students, University Management, Quality of Educational Services, the Development of Higher Education, Quality of Higher Education, The Competitiveness of Universities.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Маркетинговой политике ВУЗов в последние годы уделяется много внимания, что обусловлено большим количеством государственных и негосударственных ВУЗов в России, появившихся в последние 20 лет, конкуренцией на рынке образования среди ВУЗов, снижения контрольных цифр приема по экономическим и гуманитарным направлениям подготовки, что предусмотрено в докладе Министерства образования и науки Российской Федерации «Доклад о результатах и основных направлениях деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2016-2018 годы» [1]. Такая сложная ситуация в российском высшем образовании продлится до 2025 г., а демографическая яма достигнет «дна» не ранее 2020 г. [2].

«В результате существенно снижается внебюджетный набор студентов, в первую очередь, на экономические и юридические специальности, где доля студентов, обучающихся на внебюджетной основе максимальна. В последние годы в региональных университетах наблюдается планомерный процесс сокращения бюджетных мест в рамках государственного задания на подготовку специалистов на направления и специальности блока «Экономика и управления», причем это относится, в

первую очередь, к бакалавриату». [3].

Переход отечественной системы образования к рыночным отношениям обостряет конкуренцию на рынке образовательных услуг и, как следствие, обуславливает необходимость использования маркетинга как эффективного механизма управления вузами. Поэтому маркетинг является главной концепцией управления образовательными учреждениями в современных экономических условиях, целью которого является обеспечение сразу нескольких показателей деятельности вуза, в том числе: рентабельность финансово-хозяйственной деятельности, достижение конкурентных преимуществ, повышение эффективности работы учреждений высшей школы за счет наиболее полного удовлетворения потребностей общества в образовательных услугах.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Ряд авторов считает, что рынок труда является своего рода призмой, через которую можно рассматривать конкурентоспособность ВУЗов и их образовательных услуг. Современные тенденции в сфере высшего образования вынуждают ВУЗы строить свою деятельность на основе коммерческих начал: самофинансирование, коммерциализация,

конкуренция, диверсификация продуктов и услуг и пр.

Данную ситуацию предсказывали ведущие экономисты еще в конце XX века, например, М. Киннелл и Д. Макдугалл предрекали ВУЗам банкротство, если они не будут учитывать изменения, происходящие во внешней среде [4], а по мнению В. Сарджента ВУЗы будут вынуждены конкурировать друг с другом в борьбе за студентов [5].

Данная негативная тенденция подтверждается и результатами мониторинга со стороны Министерства образования и науки РФ. Стоит отметить, что данная система имеет свои достоинства и недостатки, но является чрезвычайно важной для оценки действующих ВУЗов [6]. Например, по результатам мониторинга 2015 г. неэффективными было признано около 300 вузов и филиалов, в 2016г. - 199 филиалов государственных вузов, 81 частный вуз и 156 филиалов негосударственных вузов [7].

С.В. Волгина в своей работе «Управление ключевыми компетенциями в системе мер обеспечения конкурентоспособности ВУЗа на рынке образовательных услуг» отмечает, что «Конкурентоспособность ВУЗа определяется как его потенциал, достаточный для удержания или расширения занимаемой им доли рынка потребителей и/или производителей образовательных услуг в условиях конкурентной борьбы, в том числе, его преимущества по отношению к другим вузам» [8].

Поэтому перед ВУЗами вопросы конкурентной борьбы определяют необходимость анализа конкурентной позиции на конкретном рынке. Маркетинговая политика ВУЗов становится неотъемлемым элементом комплексной системы управления. В связи с чем возникает потребность в тщательном изучении дефиниций и структур составляющих соответствующий комплекс ее деятельности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Происходящая модернизация системы высшего образования, интеграция ее с международными стандартами послужила формированию целей и задач, рассматриваемых в представленной статье. Прежде всего необходимо превести анализ количественных характеристик, отражающих состояние ВУЗов на сегодняшний день. Определить направления государственной политики в отношении дальнейших пробований в системе высшего образования. Рассмотреть понятие и структуру маркетинговой политики ВУЗов.

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

Необходимость формирования конкурентоспособной системы высшего образования определена и в отчете «Об итогах деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации в 2015 году и задачах на 2016 год» [9]. Также в Отчете указаны основные приоритеты развития высшего образования, среди которых необходимо выделить ключевые, на наш взгляд, в рамках проводимого исследования [см. там же]:

- расширение реализации механизма целевого обучения в интересах ключевых работодателей субъектов Российской Федерации;
- развитие инженерного образования, в том числе в интересах организаций оборонно-промышленного комплекса;
- разработка ведомственной целевой программы повышения квалификации инженерных кадров на 2017-2020 годы.

Помимо вышеназванного «госпрограмма «Развитие образования» недофинансировалась в 2015г. и должна была сократиться на 11,5% от ее паспортной стоимости в 2016 году. Сокращения были зафиксированы во время осенней оптимизации текущего бюджета. В 2017 году секвестр образовательной программы составит 23,4% от паспорта программы. Он продолжится в 2018 году: расходы сократятся на 28,5% и на 35,2% — в 2019 году. Доля расходов на образование в общем объеме бюд-

жетных расходов упадет с 2,75% в 2015 году до 2,45% в 2019-м [10].

Негативные явления касаются не только финансирования системы высшего образования, но и деятельности самих вузов: «...порядка тысячи вузов, не соответствующих требованиям, были лишены аккредитации за последние годы, либо исключены из реестра лицензий. В 2016 году было проведено плановых проверок в отношении ста вузов и филиалов. Кроме того, Рособрнадзором были проведены внеплановые проверки вузов и филиалов по результатам мониторинга, проведенного Минобрнауки России в 2015 году.» - сообщил глава Рособрнадзора Сергей Кравцов агентству РИА Новости [11].

Согласно официальным данным количество вузов в Российской Федерации неуклонно снижается [12] (Табл. 1).

Таблица 1 – Анализ количества вузов в Российской Федерации

Годы	Число образовательных организаций	Численность студентов - всего, тыс человек	в том числе по формам обучения			На 10 000 человек населения приходящая численность студентов
			очная	очно-заочная	заочная	
2000/01	965	4741,4	2625,2	302,2	1761,8	324
2005/06	1068	7064,6	3508,0	371,2	3032,0	493
2010/11	1115	7049,8	3073,7	304,7	3557,2	493
2011/12	1080	6490,0	2847,7	263,4	3289,7	454
2012/13	1046	6075,4	2724,3	229,7	3051,4	424
2013/14	969	5646,7	2618,8	189,2	2838,6	393
2014/15	950	5209,0	2575,0	158,5	2475,5	356

Образовательно пространство Дальнего Востока представлено не только группой государственных и негосударственных вузов, но и группой вузов и их филиалов Центрами вузовской подготовки на Дальнем Востоке являются Приморский и Хабаровский края, при этом необходимо отметить негативную тенденцию численности студентов в этих краях, как и в целом по ДВФО (см. Табл. 2).

Таблица 2 – Структура ВУЗов в Дальневосточном федеральном округе (ДВФО) [13]

Регион	Образовательные организации высшего образования	в том числе	
		основные	филиалы
ДВФО	161	48	113
Республика Саха (Якутия)	28	7	21
Камчатский край	9	3	6
Приморский край	43	9	34
Хабаровский край	28	17	11
Алурская область	10	5	5
Магаданская область	5	4	1
Сахалинская область	10	2	8
Еврейская автономная область	4	1	3
Чукотский автономный округ	24	-	24

Снижение количества студентов вузов (как государственных, так и негосударственных) имеет постоянную тенденцию. Это свидетельствуют данные Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Приморскому краю [14].

По результатам анализа, представленного в таблице, можно сделать вывод, что со снижением количества студентов при неизменном количестве вузов, в Приморском крае обостряется конкурентная борьба за абитуриентов, что ведет к необходимости формирования маркетинговой политики вузов.

По мнению Н.М. Авсянникова «Ориентация на мировые стандарты образования, повышение качества, актуальности и практической востребованности образовательных продуктов и услуг становится обязательным элементом конкурентоспособности вузов, передовые технологии внедряются в процесс обучения, учебные планы и стандарты ориентируются на требования рынка труда к уровню компетентности специалистов» [15].

Конкурентоспособность вуза определяется: «... престижем вуза, квалификацией профессорско-преподавательского состава, состоянием материально-технической базы, ценовой и ассортиментной политикой вуза, внеучебной работой, потенциалом маркетинговых служб и т.д.» [16]

Актуальность проблемы формирования маркетинговой политики вузов обусловлено жесткой конкуренци-

ей на рынке образовательных услуг. Сегодня немногие вузы имеют в своей структуре маркетинговые службы, формируют маркетинговую политику, а те, что имеют сходны во мнении о продукте, который вузы предлагают обществу - образовательные услуги [17-21 и др.].

По мнению Д.А. Шевченко: «...маркетинговое управление ВУЗом есть управление спросом. Задача маркетинга вуза не просто воздействовать на спрос, но и удерживать его, выстроив лояльные отношения с потенциальными потребителями, переводя (конвертируя) их в разряд постоянных (фактических, реальных) потребителей образовательных услуг и продуктов вуза, приверженных вузу и его бренду» [17].

Рассмотрим, что ожидает руководство вуза от маркетинговой деятельности [См. там же]:

а) обоснованных и выгодных предложений по выбору рынков, на которых эффективно можно реализовать свои образовательные услуги и преимущества;

б) прогнозов развития конкретного образовательного рынка, ясных и обоснованных рекомендаций по корректировке существующих и разработке новых предложений образовательных услуг этому рынку со стороны вуза и его различных подразделений;

в) предложений по стратегическому и тактическому поведению вуза на различных рынках;

г) разработки различных маркетинговых программ и планов по их реализации, подкрепленных соответствующим бюджетом;

д) рекомендаций, связанных с ассортиментом образовательных услуг, адекватных запросам и предпочтениям потребителей (соответствующих сегментов образовательного рынка);

ж) реалистичных и выгодных предложений по позиционированию образовательных услуг и ценовой политике по отношению к разным сегментам рынка;

з) предложений по коммуникационной политике вуза и его подразделений (в рамках бюджетов).

Помимо вышеперечисленных критериев маркетинговой политики вуза необходимо добавить еще один важный показатель: качество образования. «Качество образования как необходимое условие конкурентоспособности вуза в условиях международной интеграции, высокой внутренней конкуренции напрямую зависит от качества человеческих ресурсов, и поэтому одним из основных направлений развития высшей школы должно стать развитие персонала, в первую очередь, преподавательского потенциала» [17].

«Качество образовательных услуг, с одной стороны, объективный критерий по показателю соответствия образовательных программ государственным образовательным стандартам и требованиям Министерства, а с другой, субъективный – оценивается с позиции соответствия требованиям потребителей. И если критерии объективного качества строго регламентированы, то субъективное качество подлежит анализу со стороны вуза...» [См там же]. Преподаватель в современном мире должен не только транслировать знания, но и быть профессионалом, консультантом в бизнес-среде, в которую отправятся выпускники. Это условие будет неуклонно выполняться, если профессорско-преподавательский состав будет получать постоянно новые знания в практической, профессиональной среде в форме стажировок, кросс-курсов, мастер-классов и т.д.

«Обобщая взгляды ученых относительно факторов, влияющих на качество образования, составляющих качества образовательной услуги с точки зрения потребителей и уровня их удовлетворенности, можно сделать вывод, что факторы могут быть представлены в следующей классификации» [30]:

1. Качество объекта образовательных услуг (студент, магистрант, докторант Ph.D.).

2. Качество субъекта предоставления образовательных услуг (вуза), в том числе:

- качество программ образования (структура и содержание);

жание);

- качество профессорско-преподавательского состава (ученая степень, ученое звание);

- качество методов обучения и воспитания (методика и технология преподавания);

- качество ресурсного обеспечения процесса предоставления услуг: материально-технического, информационно-методического);

- качество научных исследований.

3. Качество процесса предоставления образовательных услуг. в том числе:

-качество организации и реализации применяемых технологий предоставления образовательных услуг;

- качество контроля процесса предоставления образовательных услуг;

- качество результата процесса предоставления образовательных услуг (соответствие уровня знаний выпускников требованиям государственного стандарта).

4. Степень удовлетворенности потребителей:

- высокая удовлетворенность потребителей (учащиеся, работодатели);

- высокая удовлетворенность преподавателей и сотрудников своей работой).

По мнению Абрамкиной А.А. рынок труда «определяет основные стандарты качества высшего профессионального образования в виде изменения спроса на тех или иных специалистов, уточнения объема и уровня знаний и умений, которыми должны обладать претенденты на определенные вакансии; в свою очередь, перспектива трудоустройства является важным мотивом, обуславливающим выбор образовательных услуг потребителем» [19].

Таким образом, главным ориентиром при формировании маркетинговой стратегии в области образования должны быть именно потребности рынка труда, а не существующие возможности вуза [20]:

– во-первых, рынок труда предопределяет основные направления развития и стандарты качества образования, изменяя и регулируя спрос на отдельные профессии и специалистов, способствуя формированию знаний и умений, которыми должны обладать претенденты на те или иные вакансии;

– во-вторых, перспектива трудоустройства является важным мотивом, обуславливающим выбор образовательных продуктов потребителем. Следовательно, достоверная информация о рынке труда, предоставляемая вузом потребителям его образовательных продуктов, может увеличить спрос на те продукты, которые повышают возможность успешного трудоустройства в будущем.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Разработки и исследования в области маркетинговой политики ВУЗов вызваны обострением конкурентной борьбы в системе высшего образования. Исследования показали, развитие негативной тенденции в проведении государственной политики по сокращению ВУЗов и их филиалов, причиной которой, в т.ч. является снижение количества абитуриентов. Маркетинговое управление ВУЗом, это комплексная задача, включающая в себя множество направлений, решение которой является одним из гарантов дальнейшего существования образовательной организации. Дальнейшие исследования в данной области должны быть посвящены разработке комплексного подхода в обеспечении маркетинговой политики университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Результаты и основные направления деятельности министерства образования и науки / <http://bda-expert.com/2015/04/rezultaty-i-osnovnye-napravleniya-deyatelnosti-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-rossijskoj-federacii-na-2016-2018-gody/>

2. Ильинский И.М. О ситуации, некоторых прогнозах и стратегиях развития негосударственного высшего профессионального образования в России в связи с

- демографической ямой // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 4. С. 4–15.
3. Белый Е.М., Романова И.Б. Проблемы экономики и менеджмента // Маркетинговая политика регионально-го университета в сфере экономического образования. 2015. №7 (47), С. 9.
4. Kinnell M., MacDougal J. Marketing in the Not-for-Profit Sector. – N.Y.: Butterworth Heinemann, 1997.
5. Sargent V. Back to school // Marketing Business. 1993, March
6. Левашов Е.Н. Критерии оценки эффективности деятельности вузов в России // Символ науки. 2/2016. №2. С. 170-173.
7. Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/>
8. Волгина С.В. Управление ключевыми компетенциями в системе обеспечения конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг. Монография – Ростов-н/Д: Ростиздат, 2010. 80 с
9. <http://минобрнауки.рф/документы/7951>
10. Сергей Аскеров «Российское высшее образование ждет сокращение финансирования». <http://moluch.ru/archive/78/13556/>
11. Система образования в России: итоги и проблемы. [https://ria.ru/ny2016\\_resume/20151222/1346631458.html](https://ria.ru/ny2016_resume/20151222/1346631458.html)
12. Российский статистический ежегодник. 2015 [http://www.gks.ru/free\\_doc/doc\\_2015/year/ejegod-15.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/doc_2015/year/ejegod-15.pdf)
13. <http://allvuzes.ru/catalog>
14. [http://primstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_ts/primstat/resources/2d1bf7804bf94ae99e929ec621b350d8/ЧИСЛЕННОСТЬ+НАСЕЛЕНИЯ+КРАЯ\\_2016.htm](http://primstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/primstat/resources/2d1bf7804bf94ae99e929ec621b350d8/ЧИСЛЕННОСТЬ+НАСЕЛЕНИЯ+КРАЯ_2016.htm)
15. Авсянников Н.М. Маркетинг в образовании / Н.М. Авсянников. М.: РУДН 2004. 158 с. <http://studik.net/razrabotka-marketingovoj-strategii-vuza/>
16. Белоусова Е.В, Савченко И.И. Особенности оценки конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг // Вестник ТГЭУ. 2006. №1. С.12.
17. Шевченко Д. Маркетинговая деятельность вуза: структура, управление и содержание // Практический маркетинг №9 (199) 2013. С. 10.
18. Подопригора М.Г. Механизм стратегического управления конкурентоспособностью вуза на рынке образовательных услуг на основе бенчмаркинга и методики распознавания образов Монография. – Таганрог: Издательство ТТИ ЮФУ. 2011. 216 с.
19. Абрамкина А.А. Оценка конкурентоспособности образовательных услуг вуза Автореферат кандидатской диссертации На правах рукописи, Омск 2001.
20. Чернякова Е.А. Методические основы формирования маркетинговой концепции управления качеством образовательного процесса вуза // Вестник КАСУ. 2011. №3.
21. Кулагина О.В., Енина К.И. Формирование маркетинговой концепции рынка образовательных услуг в высших учебных заведениях // Вестник НГИЭИ. 2016. № 1 (56). С. 65-72.
22. Дьяков И.И., Вологин И.С., Островская И.Э. Роль маркетинговых исследований в обеспечении конкурентоспособности вуза // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 19-23.
23. Донина И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.
24. Цыбина О.Ю. К вопросу о формировании маркетинга образовательных услуг в России // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 77-78.
25. Хоменко А.Д. Тенденции конъюнктуры рынка образовательных услуг высших учебных заведений // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 3. С. 28-31.
26. Васильчак С.В., Бабий Р.П. Направления усовершенствования развития сферы образовательных услуг // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 83-86.
27. Сысоева Ю.Ю. Эффективность образовательной услуги организаций высшего образования // Вестник НГИЭИ. 2015. № 5 (48). С. 92-95.
28. Донина И.А., Протасова Н.В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 64-66.
29. Астратова Г.В., Рушицкая О.А. Эволюция маркетинговой парадигмы: новое видение // Актуальные проблемы экономики и права. 2016. № 1. С. 35-47.
30. Комаров О.Е. Управление конкурентоспособностью ВУЗа на рынке образовательных услуг [Текст] / О. Е. Комаров // Наука и образование: современные тренды : коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». 2014. №5. С. 81–102.



**Равен Джон**, доктор философии в области психологии, почетный профессор  
*Университет Эдинбурга*

*(EH8 9YL, Шотландия, Эдинбург, Старый колледж, Южный мост, e-mail: jraven@ednet.co.uk)*

**Ярыгин Олег Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Менеджмент организации»

**Коростелев Александр Алексеевич**, доктор педагогических наук, директор центра научных журналов

*Тольяттинский государственный университет*

*(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: kaa1612@yandex.ru)*

**Аннотация.** В данной статье авторы представляют основные предпосылки разработки новой дисциплины, названной ими «компетентология». Ввиду того, что до последнего времени исследования компетентности проводились в основном в рамках компетентностного подхода в образовании и управления человеческими ресурсами (human resource), возникло необоснованное сужение и искажение не только терминологии, но и самого понимания предмета исследования. Основываясь на историческом анализе научных дисциплин, исследующих человеческую деятельность в целом, авторы предлагают рассматривать компетентность как феномен присущий не только отдельному индивиду, но и организации, и обществу в целом. Значительное внимание в статье уделено восстановлению «правильных имён» рассматриваемых явлений, то есть терминологической базе компетентологии. Основными источниками компетентологии авторы считают праксиологию (Л.Мизес, Т. Котарбинский), институциональную теорию экономического поведения (Т.Веблен), материалистическая философия и аксиология (Э.Фромм), современная психология (Дж.Равен, М.Холодная), а также системный анализ и социокibernетику, основанную на аппарате системной динамики. Результаты собственных исследований авторов, частично представленные в статье, позволяют сделать предположение о плодотворности рассматриваемого подхода к решению проблем «некомпетентного общества».

**Ключевые слова:** компетентность, деятельность, компетенция, компетентология, праксеология/праксиология, инстинкт мастерства, некомпетентное общество, моделирование, системная динамика

### COMPETENTOLOGY: FROM PRAXEOLOGY TO SOCIOCYBERNETICS

© 2017

**Raven John**, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Hon. Distinguished Prof.  
*University of Edinburgh*

*(EH8 9YL, Scotland, Edinburgh, Secretary's Office Old College, South Bridge, e-mail: jraven@ednet.co.uk)*

**Yarygin Oleg Nickolaevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department

«Management of Organization»

**Korostelev Aleksandr Alekseevich**, doctor of pedagogical sciences, director of the Center of scientific journals

*Togliatti State University*

*(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: kaa1612@yandex.ru)*

**Abstract.** This article presents the basic prerequisites for the development of a new discipline, which the authors called “competentology”. Due to the fact that now a phenomenon of competence is studied mainly within the so called “competence approach in education” (competence based education) and human resource management (HR), an unjustified reduction and distortion of the terminology and the understanding of the subject of research has appeared. The authors propose to consider competence as a phenomenon inherent not only to an individual, but also to an organization and society as a whole. This point of view is based on the historical analysis of scientific disciplines, investigating human activity. Considerable attention is devoted to the reconstruction of the “correct names” of the phenomena under consideration, that is, the terminology base of competentology. As the main sources of competentology the authors consider the praxeology (L.Mieses, T.Katorbinsky), the institutional theory of economic behavior (T.Veblen), materialistic philosophy and axiology (E.Fromm), modern psychology (J.Raven, M.Holodnaya), and also System Analysis and Sociocybernetics, based on the System Dynamics. The results of the authors’s own research, which are partly presented in this article, allow to make an assumption about the effectivity of the approach under consideration in solving of the problems of the “incompetent society”.

**Keywords:** competence, activity, competentology, remit, praxeology/praxiology, “instinct of workmanship”, incompetent society, modeling, system dynamics, sociocybernetics, Homo Competentius

Современное состояние области педагогической науки, обозначаемой как «компетентностный подход в образовании» вызывает озабоченность и даже тревогу. Несмотря на достаточно долгий период исследований, труднообозримое количество публикаций и диссертаций по особо выделенной в паспорте специальности ВАК 13.00.08 такой области исследования как «Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста», остается недостаточно определенной терминологической база этой области исследований. Практически все диссертации начинаются с исследования истории происхождения основополагающих терминов от античности до наших дней и заканчиваются условным соглашением о том, что будет пониматься под используемым термином. При этом речь идет именно о терминах, давших название самому подходу, то есть о терминах «компетентность» и «компетенция». Казалось бы, очевидно, что название «компетентностный» происходит от слова «компетентность». Однако в бюрократическом языке чиновников от образования само это понятие отсутствует, в образовательных стандартах для обозначения способностей и их компонентов используется

паронимическое слово «компетенция», которое является калькой (а вернее, калеккой) с английского “competence”, взорнувшей в русский язык при поспешном переводе знаменитой книги Н.Хомского, и покорно подхваченной большинством исследователей педагогической науки. В том числе и многочисленными педагогами-филологами, призванными, казалось бы, встать на защиту русского языка, о любви к которому говорит их самоименование. Приходится констатировать победу (надеемся, что временную) канцелярита над русским языком, в такой болевой точке нашего общества, каковой является система образования. Стоит отметить, что столь же неприглядная картина сложилась и в европейской педагогике, о чем свидетельствуют многочисленные публикации, в частности работа В.Вестера (Wim Westera) с библейски катастрофическим названием «Компетентности в образовании: смешение языков» (Competences in Education: a confusion of tongues) [1]. А ведь еще Конфуций в книге «ЛуньЮй» предупреждал: «Если имена не выправлены, то слова не согласуются [с истинным положением дел]. Если же слова не согласуются [с истинным положением дел], то дела не завершаются. ....» [2, с.297]. И действи-

тельно, «компетентный подход в образовании» так и не может осуществиться, поскольку имена основополагающих понятий невыправлены. Древняя мудрость может служить серьезным предупреждением не только чиновникам от образования, внедряющим где надо и не надо термин «компетенция», но и всему обществу.

Важность определенности базовых понятий невозможно переоценить. Приведем по этому поводу парадоксальный вывод автора трактата «Учение о суждении, понятии и выводе» Х.Зигварта, сделанный более века тому назад, но как будто сделанный по поводу обсуждаемого вопроса: «Наука стремится к тому, чтобы с помощью понятий, а не обозначений достигнуть наивозможно большей простоты и сокращения нашего знания и потому она ставит вопрос: «Как должны быть образованы понятия, чтобы сделать возможным наипростейшее выражение самых ценных и наиболее объемлющих общих суждений?» [3, с.280]. Удивительно злободневно звучат слова из предисловия переводчика первого тома «Логики» Х.Зигварта на русский язык: «Поистине печальное положение философской терминологии на русском языке слишком хорошо известно, чтобы нужно было особенно распространяться об этом. Даже вполне компетентные представители русской философской мысли, не говоря уже о сонме некомпетентных, одни и те же термины передают нередко различными образом. Это лишние штрихи из нашей общей некультурности. Такого серьезного дела, как выработка философской терминологии на русском языке, нельзя представлять на волю стихийно развивающегося процесса. И нашим компетентным философским сферам — на первом плане Академии наук — давно пора было бы положить конец этому невозможному терминологическому разброду: к этому обязывает долг ученого и философа» [3, с.21]. Приведенные строки написаны в 1908 году и относятся к терминологии логики как научной дисциплины, но могут быть отнесены к ситуации с базовыми терминами компетентностного подхода. Отметим, что слова обращены скорее к «компетентным» представителям русской философской мысли, чем к «сонму некомпетентных».

Благодаря широкому обсуждению проблем компетентностного подхода в российском образовании, в педагогической литературе и научных исследованиях, эволюция базовых понятий не остановилась, и это позволяет надеяться, что несмотря на атаку на русский язык по всем фронтам, он как «великий и могучий» сможет не только сохранить свою ясность и незасоренность, но и как «язык для понимания» поможет глубже проникнуть в сущность основных понятий и феноменов педагогики и социологии.

Проявление «эволюционных» процессов приводит к тому, что постепенно устанавливается достаточно общее понимание слова «компетентность» в педагогическом дискурсе. Однако все агрессивнее насаждается противоречащее словарным нормам и традиционному словоупотреблению использование слова «компетенция», как заменителя слова «способность». Такой неологизм вовсе не требуется для обоснования компетентностного подхода. Действительно, если бы название происходило от «компетенции», то пришлось бы называть подход «компетенционным», или даже «компетенциональным». Но против таких образований протестует сам русский язык. Приходится отмечать, что в статьях и диссертациях упорно повторяются одни и те же цитаты из ранних работ, посвященных компетентностному подходу. Обычно, в подобного рода работах приводится некоторый набор цитируемых мнений, зачастую противоречащих друг другу, но противоречия не только не исследуются, но и не выявляются. Таким образом, распространяется методологическая ошибка, отмечаемая Е.В.Титовой: «Чаще всего вместо анализа приводится перечень различных вариантов определений и трактовок термина, обнаруженных в источниках, после чего делается «вывод» о том, что «в педагогике не сложилось

единого понимания» термина» [4]. Однако продуктивный терминологический анализ-синтез должен быть направлен на обоснование и уточнение рассматриваемых определений. В противном случае из дискурса уходит дискуссия, которая заменяется ссылками на авторитеты, на наиболее распространенные трактовки, на нормативные документы без попытки разобраться в генезисе понятия. Утешением может служить лишь то, что «компетентный подход в образовании» (competence based education) является только малой областью (но по болезнетворности сравнимой с вирусом «инфлюэнцы»), соприкасающейся со столь мощным явлением, каковым является «компетентность».

Компетентность как явление, наблюдаемое в различных видах человеческой деятельности, в разные времена, в различных проявлениях и в различных исследованиях именовалась весьма разнообразно, но всегда связывалась с деятельностью человека. Таким образом, компетентность является явлением социальным, связанным с индивидуальными качествами и социально определяемыми ценностями. Можно сформулировать максимум «Общественное бытие определяет требования к компетентности» по аналогии с известным выводом К.Маркса («Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание», «К критике политической экономии», 1859).

Видимо, первые суждения о компетентности (не имевшей еще такого наименования) в некоторой деятельности, действительно, появились еще в античные времена, о чём говорят исследователи праксеологии. Позволим себе ссылку на сетевой ресурс, поскольку здесь требуется лишь справочная информация.

«Праксиология (реже праксеология; от др.-греч. πράξις — деятельность, и λογία — наука, учение) — учение о человеческой деятельности, о реализации человеческих ценностей в реальной жизни. Область социологических и экономических исследований, которая рассматривает различные действия или совокупности действий с точки зрения установления их эффективности».

Термин впервые использован в 1890 году Альфредом Эспинасом. Развитие праксиологии было продолжено Людвигом фон Мизесом. Наиболее разработанным разделом праксиологии является экономическая теория в её «австрийском» варианте. Определённые аспекты праксиологии развивались польским учёным Т. Котарбинским.» [5]

Уточним, что здесь упоминаются книги «Человеческая деятельность» ((Human Action: A Treatise of Economics, 1949) Людвига фон Мизеса [6] и «Трактат о хорошей работе» (Traktat o dobrej robocie, 1953) Тадеуша Котарбинского [7], перекидывающие мост праксеологии из XIX века в век XX.

Как указывает А.А. Павлович, «праксиология строится на таком базовом понятии как «праксис». Еще раз отметим в этой связи: для Аристотеля «праксис» - это дело поступок, нагруженный этически, для Канта — практический разум, возводящий этическое в сферу должного, философия языка XX века, ориентируясь прагматически, семиотически представляет «праксис». Праксеология строится на базовом понятии «праксис», которая не сводится к «праксису», а включает его в себя как один из собственных моментов бытия, однако кроме этого содержит еще предметный и идеальный концепты» [8].

Как видим, предметом праксеологии/праксиологии действительно является с одной стороны мотивированный поступок, «нагруженный этически», то есть совершаемый в соответствии с ценностями индивида, включенного в общество, а с другой стороны, возводит деятельность «в сферу должного».

Л. фон Мизес так пишет о возникновении праксиологии как общей теории человеческой деятельности: «Это наука о любом виде человеческой деятельности.

Любое решение человека суть выбор. Осуществляя его, человек выбирает не между материальными предметами и услугами. Выбор затрагивает все человеческие ценности. Все цели и средства, материальное и идеальное, высокое и низкое, благородное и подлое выстраиваются в один ряд и подчиняются решению, в результате которого одна вещь выбирается, а другая отвергается. Ничего из того, что человек хочет получить или избежать, не остается вне этой единой шкалы ранжирования и предпочтения. Современная теория ценности расширяет научные горизонты и увеличивает поле экономических исследований. Из политической экономии классической школы возникла общая теория человеческой деятельности праксиология» [6].

По Т.Котарбинскому праксеология изучает всякую человеческую деятельность. Этим праксеология отличается от организации труда, которая связана по преимуществу с производственной деятельностью, и от кибернетики, изучающей любые процессы управления: в природе, в организме и обществе. Задача праксеологии состоит в том, чтобы «найти общие законы всякой человеческой деятельности и вывести на этой основе наиболее общие правила такой деятельности. Совершенно очевидно, что такие законы имеются и правила могут быть сформулированы.» [7] Книга Т. Котарбинского показывает необходимость общих знаний правил всякой работы (читай, деятельности). Таким образом, праксеология исследует и выявляет общие законы деятельности в различных областях, действующие в различных социально-исторических условиях.

Как видно из приведенных выше формулировок праксеология в той или иной степени ориентирована на изучение общих закономерностей и свойств компетентной деятельности в различных областях человеческой деятельности. В своей книге «Педагогическая праксеология» В. А. Колесникова, Е.В.Титова пишут «о том, как можно сделать любое свое действие правильным, умелым, продуктивным, ведущим к запланированному результату» [9], то есть именно о компетентной деятельности. Действительно, о социальном (коллективном) характере компетентности авторы этой книги пишут: «Целенаправленное объединение усилий людей, каждый из которых владеет уникальным объемом знаний, умений, навыков, переживаний, позволяет получить интегрированный профессиональный результат. Например, проведение консультирования образовательного учреждения повышает уровень корпоративной компетентности ее коллектива, которая не равна сумме компетентностей каждого из ее сотрудников.» [9, с.53]

### **ИНСТИНКТ МАСТЕРСТВА**

Важно выделить еще одно понятие введенное в научный обиход Торстейном Вебленом в его социологических трудах, относящихся к концу XIX в. В своей первой книге «Теория праздных классов» начатой в 1895 году Т.Веблен вводит понятие «инстинкт мастерства». Приведем только несколько выдержек из этой книги, впервые изданной на русском языке в 1984 г., чтобы понять, насколько это социо-антропологическое понятие связано с явлением компетентности.

«...склонность или предрасположение к эффективным действиям можно назвать «инстинктом мастерства».

... Там, где традиции общественной жизни или обстоятельства приводят к привычному сравнению одного человека с другим по эффективности их действий, там в сопоставлении себя с соперником, в сравнении, вызывающем зависть, вырабатывается инстинкт мастерства.

... Инстинкт мастерства присутствует во всех людях и дает знать о себе даже в очень неблагоприятных условиях.

Однако тот факт, что инстинкт мастерства может под давлением обстоятельств выродиться в бессмысленность, ничуть не больше опровергает его наличие, чем реальность инстинкта насадки опровергается тем, что мы можем заставить ее высидывать фарфоровые яйца.

... Скрытой нормой, к которой мы в данный момент апеллируем, является инстинкт мастерства, инстинкт более фундаментальный, в более древние времена ставший предписанием для человека, нежели расположение к хищническому соперничеству» [10].

Труд Т.Веблена вышедший в 1914 г. посвящен всестороннему анализу «инстинкта мастерства» и его влияния на человеческую деятельность, так и назван «Инстинкт мастерства». Поскольку эта работа не переведена на русский приведем для достоверности цитату на языке оригинала: «The instinct of workmanship brought the life of mankind from the brute to the human plane, and in all the later growth of culture it has never ceased to pervade the works of man. But the extensive complication of circumstances and the altered outlook of succeeding generations, brought on by the growth of institutions and the accumulation of knowledge, have led to an extension of its scope and of its canons and logic to activities and conjunctures that have little traceable bearing on the means of subsistence» [11, p.37]. (Инстинкт мастерства привел жизнь человечества из животного мира в человеческий мир, и во всем последующем росте культуры он никогда не прекращал пронизывать дела людей. Но обширное усложнение обстоятельств и изменившееся мировоззрение последующих поколений, вызванное ростом общественных институтов и накоплением знаний, привели к расширению сферы его проявления, а также его правил и логики на деятельность и обстоятельства, которые слабо связаны со средствами к существованию.)

В самом понятии «инстинкт мастерства» заложена основа для исследования возникающего на его основе компетентности как психологического явления. И здесь мы обратимся к книге Дж.Равена «Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы» [12]. (Читатель наверняка ожидал, что мы раскроем книгу Дж.Равена «Компетентность в современном обществе» [13], выпущенную издательством «Когито-Центр» в 2002 г. или «Competence in the Learning Society» [14], изданную в 2001г., которые посвящены всестороннему анализу вопросов компетентологии, но в раскрываемой нами книге, мы обратимся к замечательному предисловию известного российского психолога, доктора психологических наук Марины Александровны Холодной). Представляя российским исследователям книгу Дж.Равена, М.А. Холодная прежде всего отмечает недостаточную разработанность понятийного аппарата современной психологии: «Следует сказать, что многие традиционные психологические понятия, к сожалению, не вполне соответствуют реалиям человеческой жизни. Нельзя же все без веры, что определение типа «Личность – это совокупность психологических черт», «Интеллект – это способность решать тестовые задачи», «креативность – это способность порождать оригинальные идеи» и т.п. имеют какое-либо отношение к психологическим механизмам реального человеческого поведения» [12]. При этом в самом понятии «компетентность» М.А. Холодная видит «пример понятия, отвечающего требованиям экологического подхода в психологических исследованиях человека». (Продолжив приведенные примеры, приходится сказать, что вряд ли можно принять в качестве научного определения следующий пассаж одного из уважаемых авторов журнала «Высшее образование России»: «компетенция – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» (курсив наш), который снабжен характерной «оправдывающей» ссылкой на ... нормативный документ: «Такое определение содержится в Рекомендациях разработчи-

кам образовательных стандартов нового поколения для высшей школы, которые утверждены Департаментом государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования (01.09.2008 г.). Здесь во всей красе проявляется и «чиновничий язык» насаждаемый в системе образования и административная покорность в принятии терминологии противоречащей смыслу используемых слов современного русского языка. Действительно, рассматриваемые слова были включены в систему современного русского языка еще в толковом словаре, изданном 1935 г. под редакцией Д.И. Ушакова, следующим образом: «компетентность – осведомленность, авторитетность; компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий». Тот же смысл и словоупотребление подтверждает и современный «Толковый словарь иноязычных слов», изданный Институтом русского языка им. В. В. Виноградова РАН в 2008 г.). Но возвратимся к разбору понятия компетентности М.А.Холодной: «...компетентность не сводится только лишь к накоплению опыта в некоторой узкоспециальной предметной сфере (иначе где грань между компетентностью, по Дж.Равену, и «профессиональным кретинизмом», по Марксу, когда человек фатально и необратимо замыкается в одном определенном виде деятельности?). Поэтому компетентность в широком смысле слова (а именно о такой компетентности говорит Равен) предполагает общее интеллектуальное развитие человека и, в частности, формирование базовых компонентов ментального опыта человека: на уровне когнитивного опыта – механизмов эффективной переработки информации (в том числе понятийных структур), на уровне метакогнитивного опыта – механизмов произвольной и произвольной регуляции работы собственного интеллекта, на уровне интенционального опыта – механизмов индивидуальной избирательности интеллектуальной деятельности, позволяющих тонко сбалансировать особенности своего ума с объективными требованиями окружающей действительности» [12]. Таким образом, и современная психология принимает и подтверждает понимание компетентности как «системы мотивированных способностей», основанных на когнитивном, метакогнитивном и интенциональном опыте.

*[Здесь следует заметить, что К.Маркс в своих работах использует в различных вариантах лишь чуть более мягкий термин «профессиональный идиотизм», а распространение термина использованного М.А.Холодной, произошло после выхода англоязычной статьи Э. Ильенкова, в которой выделен кавычками был только эпитет «профессиональный», взятый действительно у К.Маркса из словосочетания «профессиональный идиотизм», которое Эвальд Васильевич Ильенков заострил до «профессионального» кретинизма].*

Итак, перечисленные области исследований от политэкономии и социологии до антропологии и педагогики объединяет связывающая их в единую систему роль образования в развитии (или деградации, в зависимости от адекватности существующей системы задачам общества в его конкретном состоянии) общества не только той или иной страны, но и всего человеческого общества в целом. [Понятие предложенное К.Марксом в «Тезисах о Фейербахе» взамен «гражданского общества»].

От философии науки и философии образования через психолого-педагогические принципы формирования личностных качеств и интеллектуальных способностей к познавательной и практической деятельности по управлению обществом как сложной недетерминированной системой (социокибернетика и системная динамика), основанной на высококомпетентном анализе-синтезе действительности – таков путь развития подходов к образованию и управлению обществом, позволяющий сочетать компоненты системного, деятельностного, проблемно-ориентированного подходов в компетентностном подходе (competence-based), ставящем целью образования

всех уровней готовность исследователя или практика к гуманистическому преобразованию общества и окружающего мира. Это вновь ставит нас перед осознанием классической мысли К.Маркса: «Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его».

Для достижения столь высоко заявленных целей в сложившихся условиях трансформации российской системы высшего образования оказываются необходимы новые методы формирования и оценивания интеллектуальной компетентности и других видов компетентности в человеческой деятельности. В связи с этим возникает потребность в определении методов и средств не только формирования интеллектуальной компетентности, но и активации и развития мотивационных компонентов деятельности, а также в разработке методов оценки степени сформированности целостной компетентности. Ответом на такую потребность и становится *компетентология*, основанная на представлении о компетентности как деенаправленном процессе реализации результатов обучения и опыта исследовательской и практической деятельности, мотивированной индивидуальными и социально значимыми ценностями. Такая система должна включать теоретические основы и модели, как самой деятельности, так и компетентностного подхода как образовательного метода. Подсистемами компетентологии должны стать и терминологическая база системного и компетентностного подхода, и методы моделирования образовательных и других сложных систем, и педагогические и психологические инструменты, позволяющие формировать отдельные компоненты и целостную компетентность в аналитической и профессиональной деятельности, и диагностические инструменты оценки структуры компетентности и степени её сформированности.

**КОМПЕТЕНТОЛОГИЯ** как научная дисциплина характеризуется:

- объектом и предметом научного познания;
- назначением и целями (функции, основные практические и исследовательские задачи);
- понятийным аппаратом;
- приоритетными направлениями и методами научных исследований.

*Объектом компетентологии* становится человеческая деятельность в существующих социальных условиях. Предмет компетентологии составляют закономерности и условия достижения компетентности в человеческой деятельности.

*Цель компетентологии* — поиск деенаправленного методологического знания об общих принципах и способах компетентной деятельности.

*Научная миссия компетентологии* — выявление общих закономерностей различных видов человеческой деятельности, определяющих её цели, смыслы, ценности, мотивы.

*Практическое значение компетентологии* состоит в том, что правильное определение требований к компетентности в той или иной области человеческой деятельности, позволит не только повысить качество деятельности, но и увеличить жизнеспособность общества в целом.

*Основной задачей компетентологии* является теоретическое обоснование и разработка методов компетентной деятельности в различных областях в условиях современного общества.

Прежде всего, на основе изложенного выше, уточним сложившееся представление о «компетентности», предшествующее собственной попытке определения. В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» дается толкование компетентности [13] как явления, состоящего «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... эти

компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [13]. Резюмируя, Дж.Равен указывает, что компетентности являются «мотивированными способностями». В работе «Наше некомпетентное общество» [15, 16] Дж. Равен так уточняет представление о компетентности, описанное в предшествующих работах: «Я использую слово «компетентности» для обозначения эмоциональной предрасположенности заниматься довольно специфической, но сложной деятельностью, имеющей когнитивные, аффективные и волевые компоненты, при этом эффективно действуя в различных ситуациях. Таким образом, компетентности включают гораздо больше, чем когнитивные знания и ментальные или сенсорно-двигательные навыки. Обратите внимание, что даже требуемое «знание» в значительной степени является неявным, состоящим из знаний, хранящихся «в сердцах и руках» людей, а не в их головах. Такое знание включает в себя эмоционально обоснованные предрасположенности реагировать на невербальные обратные связи от моторных и других действий и от невербальных коммуникаций с другими людьми. Решающим является то, что компоненты этой обратной связи подсознательно выбраны и интенсивно используются, чтобы произвести эффективное психическое или физическое действие» [15].

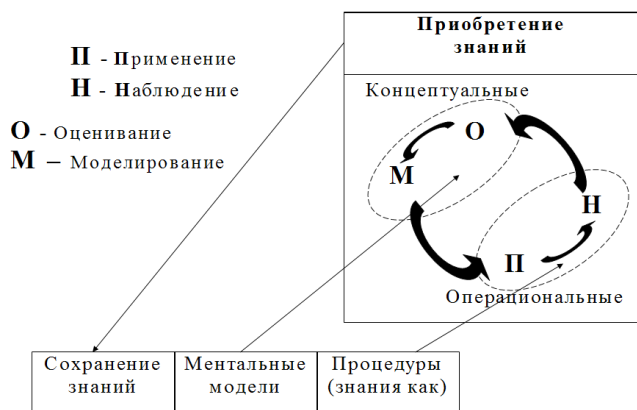


Рисунок 1 - Интегрированная модель индивидуального обучения

О некомпетентности как социальном явлении Дж. Равен пишет в той же работе: «Личная некомпетентность редко возникает из-за отсутствия формальных знаний или навыков, но, скорее, из-за отсутствия соответствующей мотивации, на привнесение в деятельность имеющихся знаний и навыков. Другая, и гораздо более распространенная разновидность некомпетентности может выглядеть как неспособность проявления профессиональной компетентности. Многие люди удерживаются от надлежащего профессионального поведения юридическими ограничениями, ограничениями их должностных инструкций, давлением со стороны сверстников, а также институциональным контекстом, в котором они работают. Преодоление этих ограничений требует уровня компетентности и устремленности, выходящих далеко за рамки того, что большинство людей рассматривают как служебный долг. Тем не менее, пока человек не преодолеет их, о нем нельзя будет сказать, что он поступает как профессионал. На самом деле, преодоление ограничений часто вызывает возникновение климата предприимчивости, иначе описываемого как уровни коллективного разума» [15].

Для формализации понятия компетентность в компетентологии будет использоваться большой опыт накопленный исследователями компетентностного подхода в образовании и других дисциплинах. Например, в качестве одного из первых приближений к динамической модели компетентности примем модель Дж.Уинтертона, предложенную в работе «Типология знаний, навыков и

компетентностей: прояснение понятия и прообраза» [17] авторы приводят схему интегрированной модели индивидуального обучения (рис.1), которая наглядно представляет отличие компетентностного обучения от традиционного обучения, ориентированного на приобретение знаний.

Такая модель показывает переход от индивидуально-го к организационному обучению, то есть к концептуальному (Conceptual) и операциональному (Operational learning) вместо когнитивного и поведенческого обучения. Концептуальное обучение происходит через оценку (Assess) и конструирование (Design), с последующими применением (Implement) и наблюдением (Observe), составляющими операциональное обучение.

Концептуально-операциональный цикл обучения описывает процесс приобретения знаний. Модель отражает не линейную причинно-следственную связь, а системно-динамическое взаимодействие между двумя типами обучения.

Действительно, в некоторых случаях концептуальное обучение может предшествовать операциональному обучению, а в других – наоборот. Сохранение знаний и роль активной памяти одинаково важны, поскольку они определяют индивидуальные и организационные результаты процесса обучения. Активная память понимается как «активные структуры, которые воздействуют на процесс мышления и на выполняемые действия. Они включают в себя то, что определяется как ментальные модели в других источниках [17].

Действительно, в некоторых случаях концептуальное обучение может предшествовать операциональному обучению, а в других – наоборот. Сохранение знаний и роль активной памяти одинаково важны, поскольку они определяют индивидуальные и организационные результаты процесса обучения. Активная память понимается как «активные структуры, которые воздействуют на процесс мышления и на выполняемые действия. Они включают в себя то, что определяется как ментальные модели в других источниках [17].

Индивидуальные модели мышления выступают в качестве фильтров при формировании нашего понимания реальности, они развиваются, когда происходит концептуальное обучение. Другим аспектом активной памяти является развитие процедур на основе операционального обучения. Рисунок 1 иллюстрирует этот процесс обучения, подчеркивая взаимодействие между концептуальным и операциональным обучением и демонстрируя то, как они воздействуют на формирование ментальных моделей и процедур с одной стороны, и подвергаются их воздействию с другой.

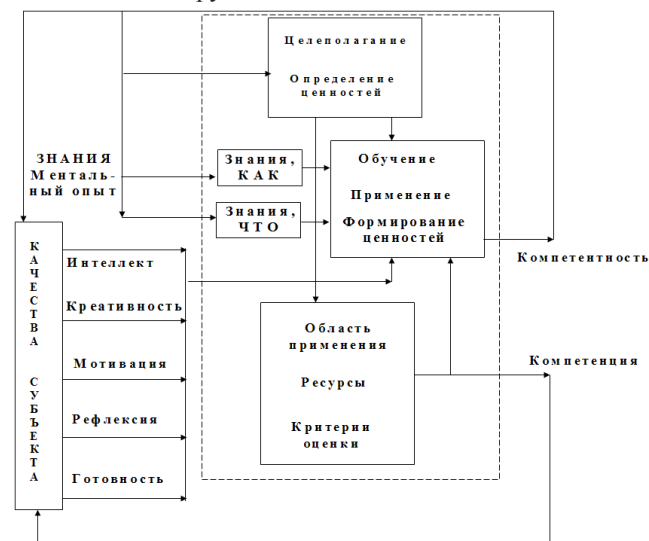


Рисунок 2 – Модель, показывающая взаимовлияние и динамику компонентов компетентностного подхода.

Представленная системно-динамическая модель обучения раскрывает процесс формирования и развития компетентности, как динамического объекта, свойства которого изменяются при взаимодействии с внешней средой, представляющей собой компетенцию (область деятельности) процесса обучения.

В наших предшествовавших работах была представлена модель взаимодействия компонентов системы «компетентность – компетенция – деятельность», отражающая динамику формирования и развития компетентности в некотором виде деятельности в рамках заданной компетенции (рис. 2).

Элементы модели, составляющие качества индивида как субъекта аналитической деятельности отражают следующие сущности:

*Ментальный опыт* : декларативные и процедурные знания, ментальные модели, эвристики и т.д..

*Интеллект*: способность к решению проблем, преобразованию знаний.

*Креативность*: дивергентное мышление, индукция, интуиция

*Рефлексия*: критичность, ответственность, самоанализ, самооценка

*Готовность*: уверенность в своих знаниях и способностях, готовность к преодолению трудностей.

*Мотивация* : мотивация на достижения, мотивация избегания неудач.

Особо отметим отличие компетентности от традиционных ЗУН (знаний-умений-навыков), состоящее в следующем: **компетентность обязательно включает в себя способность и мотивацию к совершенствованию в данной предметной области (возможно, выходя за пределы заданной компетенции) как за счет усвоения новых знаний и методов извне, так и за счет формирования новых знаний и методов из опыта проявления данной компетентности во взаимодействии с другими компетентностями, причем после завершения процесса обучения** [18,19,20]. Компетентность – это процесс децентрализованного взаимодействия знаний, способностей и субъектных свойств личности для достижения целей в пределах заданной компетенции [19]. Эволюция и метаморфозы понятий компетентологии при их внедрении в русскоязычный дискурс подробно разобраны в наших работах [21,22].

Современная наука не может рассматривать роль образовательной системы в развитии общества в отрыве от всего многообразия социально-экономических явлений происходящих в человеческом обществе как в единой системе. Поэтому актуальными становятся модели, включающие образовательную систему, с одной стороны, как подсистему государства, как систему формирующую новое поколение общества, а значит и будущее, как отдельных стран, так и все планеты, а с другой стороны, как систему, стоящую над индивидами, и формирующую каждую «отдельную» личность.

Прежде, чем перейти к основному инструменту исследования компетентности общества в целом, представленном в социокибернетических работах Дж. Равена и его коллег по Исследовательскому комитету RC51, рассмотрим еще один философский труд, проясняющий социологические основы компетентологии. Приведем несколько выдержек из книги Э.Фромма «Иметь или быть?» [23], относящихся к взаимосвязи управления обществом и его компетентности.

«Рациональная власть основана на *компетентности*: такая власть способствует росту человека, который на нее опирается. Иррациональная власть зиждется на силе и служит для эксплуатации того, кто ей подчиняется.

...  
 В самых примитивных обществах, где основным источником существования является охота или собирательство, власть осуществляет лицо, которое по всеобщему признанию является *компетентным* для выполнения этой задачи.

...  
 С образованием иерархически организованных обществ, гораздо более крупных и сложных, чем общества, где люди заняты охотой и собирательством, власть, основанная на компетентности, уступает место власти, основанной на общественном статусе. Это не означает, что существующая власть обязательно некомпетентна; это значит, что компетентность не является неотъемлемым элементом власти. Будь то власть монарха, компетентность которого определяется качествами, обусловленными случайным сочетанием генов, или бессовестного преступника, которому удается прийти к власти с помощью убийства или предательства, или, как это часто бывает в современных демократических обществах, власть людей, обязанных своим избранием фотографичной внешности или той сумме денег, которую они в состоянии вложить в предвыборную кампанию, - во всех этих случаях между компетентностью и властью может не быть почти никакой связи.

...  
 Каковы бы ни были причины утраты качеств, составляющих компетентность, в большинстве крупных и иерархически организованных обществ происходит процесс отчуждения власти. Первоначальная реальная или мнимая компетентность власти переносится на мундир или титул, ее олицетворяющие. Если облеченное властью лицо носит мундир или имеет соответствующий титул, то эти внешние признаки компетентности заменяют действительную компетентность и определяют ее качества. Король может быть глупым, порочным, злым человеком, то есть в высшей степени некомпетентным для того, чтобы *быть властью*; тем не менее, он *обладает властью*. Пока он имеет королевский титул, считается, что он *обладает качествами, делающими его компетентным*. Даже если король голый, все верят, что на нем роскошные одежды» [23]. (Именно на такое явление указывал А.С.Пушкин, описывая явление «профессионального идиотизма» задолго до К.Маркса в одной из ранних версий «энциклопедии русской жизни»: «Он чином от ума избавлен».)

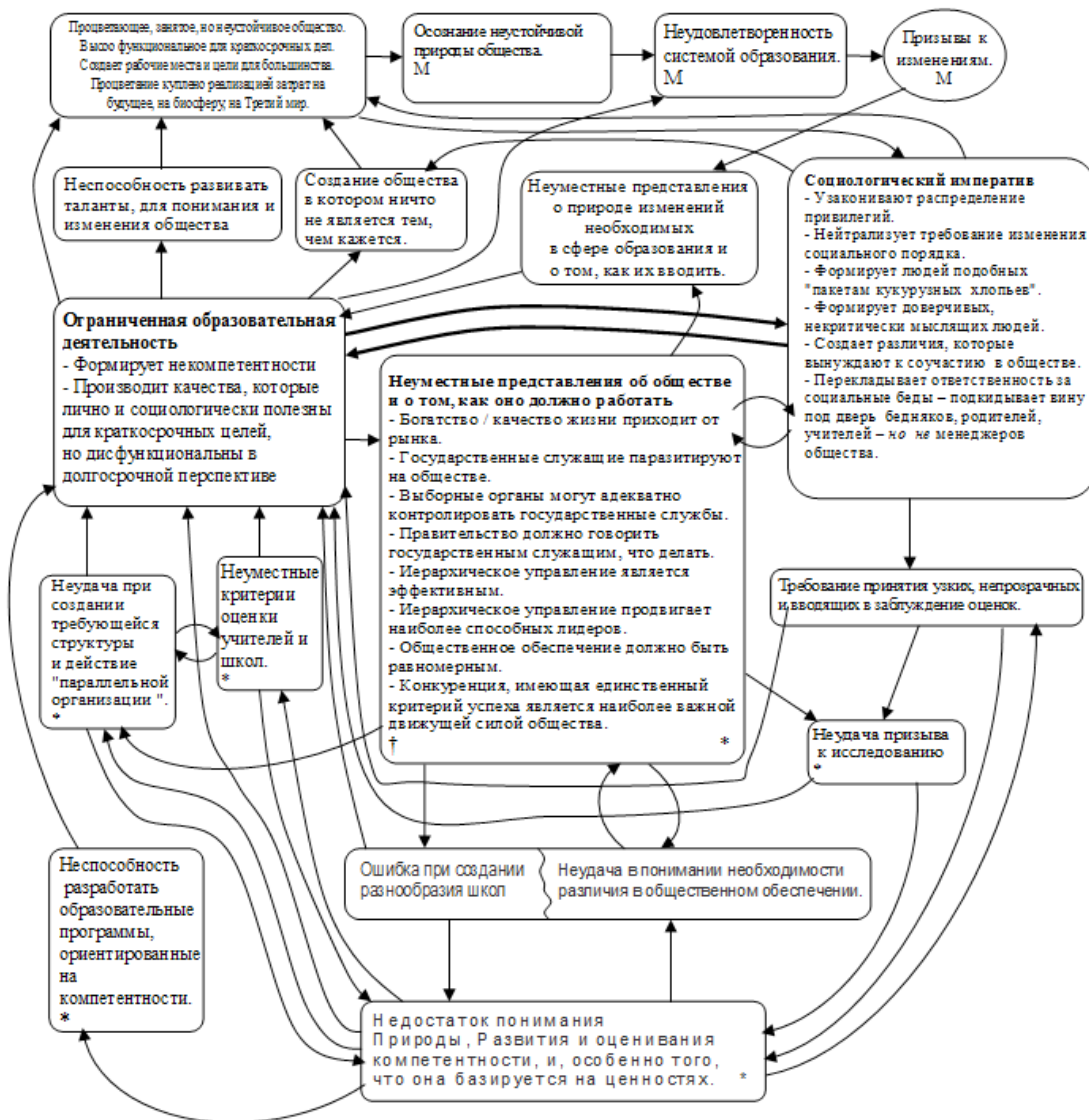
Ярким представителем первого подхода к моделированию образовательной системы, который в целом получил название социокибернетика, является уже не раз упоминавшийся нами исследователь явления компетентности Дж.Равен. В работах последних лет Дж. Равен все чаще обращается к идеям социо-кибернетики, которая представляет собой применение системной динамики к исследованию социальных процессов. Вслед за Дж. Форрестером, С. Биром, школа Дж. Равена рассматривает социальные системы с помощью концептуальных и системно-динамических моделей. Причем исследования в этом направлении ведутся с последних десятилетий XX века, но актуальность их возрастает в последние годы из-за того, что неблагоприятные прогнозы развития общества, сделанные по системно-динамическим и социо-кибернетическим моделям, реализуются в наши дни. В докладе «Исследовательскому комитету 51 по социокибернетике» (Research Committee 51 on Sociocybernetics) в 2009 г. Дж.Равен пишет: «Много лет назад, в результате 40-летнего исследования работы системы образования, мы попытались отобразить социальные силы, которые приводят к постоянному росту и развитию «образовательный» системы, которая, при всех намерениях и целях, делает противоположное тому, что большинство людей ... в том числе большинство философов ... считают задачей системы образования. В результате построена схема, показанная на рисунке» [24, 25] (в нашей статье это рис.3).

Дж.Равен так описывает построенную концептуальную модель системной динамики образовательной системы: «Эта сеть взаимодействующих сил состоит из многих компонентов (подсетей), которые обычно упускаются из виду. Можно выделить две из них:

1. Сеть, которая вырастает из того факта, что про-

исходящее в «образовательных» системах в основном определяется не образовательными устремлениями родителей, учителей, учащихся, работодателей, министров образования или кого-либо еще, а социологическими функциями, которые система выполняет для общества.

цессами, которые регулируют поведение животных и машин ... и созданы более совершенных машин. Из этого следует, что *социокибернетика* должна пониматься как дисциплина, имеющая в центре внимания изучение и отображение невидимых социальных сил, которые



\* Воздействия в этих клетках могли бы помочь изменить природу качеств, воспитываемых и поощряемых в системе. Мотивы, которые могут способствовать этому, обозначены М.

† Эти представления должны быть заменены пониманием необходимости делать управляемую экономическую работу - найти способ создания воздействия на информацию, связывающую общественные долгосрочные интересы, необходимость явно создать разнообразие и информацию о личных и социальных последствиях вариантов, и найти способы поддержания ответственности государственных служащих за дело, чтобы заставить их руководствоваться долгосрочными общественными интересами.

Это означает, систематическую, широкомасштабную, оцениваемую и представительную демократию.

Рисунок 3 - Концептуальная модель, названная Дж. Равеном «Петли обратных связей, ведущих к снижению качества образования»

способствуют воспроизводству и, что более важно, непрерывному развитию, производству, расширению, и разработке этих аутопойзисных систем управления ... и создания более совершенных) - о том, что целесообразно адаптировать, когда стремишься управлять благосостоянием общества» [25].

Представленная концептуальная модель взаимодействия социальных сил в системе образования, хоть и отражает взгляд британских исследователей, но, при внимательном рассмотрении, во многом отражает и ситуацию в современном российском обществе, тем более, что реформы отечественной системы образования идут отнюдь не впереди европейской системы.

Обратим внимание на то, что два блока концептуальной модели Дж.Равена, включающие «компетентность» в социальную систему, носят «негативный» характер: «Недостаток понимания природы, развития и оценивания компетентности, и, особенно того, что она базируется на ценностях» и «Неспособность разработать образовательные программы, ориентированные на компетентности». Причем, оба помечены «звездочкой», означающей, что «воздействия в этих клетках могли бы помочь изменить природу качеств, воспитываемых и поощряемых в системе. Мотивы, которые могут способствовать этому, обозначены М». Какие же это мо-

тивы? Во-первых, осознание неустойчивости общества, во-вторых, неудовлетворенность системой образования, в-третьих, стремление к изменениям.

Для понимания природы компетентности, способов её развития и оценивания, мы считаем необходимым моделирование этого феномена, основанное на системном подходе (общая теория систем, системная динамика, социокibernетика), который позволяет осознать, что же собой представляет компетентность не только на уровне словесного описания, но и на уровне взаимодействия её компонентов, то есть понимании компетентности как динамической системы, обладающей обратными связями и, следовательно, эмерджентными свойствами [18].

### **Социокibernетика**

Программной работой, определяющей методологию компетентологии можно считать статью Дж.Равена «Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социокibernетика», в которой рассматриваются вопросы, связанные с компетентностью и профессиональным развитием людей, работающих с человеческими ресурсами в таких областях, как образование, организационный менеджмент и государственное управление. Критически рассматривается попытка введения компетентности, как сертифицируемого технического качества индивидов. Подчеркивается необходимость исследования социальных сил, первично контролирующих поведение человека, которое должно лежать в основе науки, посвященной пониманию и предсказанию поведения людей [26, 27]. Ставя проблему исследования компетентности общества, Дж. Равен пишет: «наши технико-рациональные знания о таких феноменах как *развитие человека, природа компетентности, оценивание и управление*, настолько узки и столь значительно опираются на такие неадекватные и вводящие в заблуждение (а значит, наносящие вред) модели и процедуры, что было бы ошибкой требовать от людей, работающих в этих областях, участвовать в действиях по «профессиональному развитию», направленных на понимание указанных явлений». Позволим себе привести достаточно объемную цитату, выражающую суть социокibernетического подхода в исследовании компетентности. «Необходима лучшая конструкция социально-кibernетической системы для управления обществом. Кibernетика связана с изучением систем наведения и управления у животных и машин. Надо сказать о животных, так как иначе люди думают только о техногенных системах, созданных человеком, подобных ракетам. Но как только мы говорим о животных, становится ясно, что речь идет о понимании управляющих систем, которые зависят от множественных не иерархических петель обратной связи. Таким образом, социокibernетика связана, как с пониманием социальных сил, которые управляют поведением людей в обществе (и регулярно срывают «благонамеренные» социальные действия), так и с проектированием лучших социокibernетических управляющих систем для менеджмента общества.

Так как психология, в основном, связана с пониманием причин поведения человека, то ясно, что психологи должны играть важную роль в разработке понимания этих процессов и помощи в проектировании лучших систем управления обществом. Обратимся теперь к последнему вопросу, упомянутому при суммировании проблем, которые требуют внимания, если мы хотим создать эффективную систему образования (и это напрямую связано с только что упомянутыми системами), а именно, необходимости создания «фермента» инноваций, экспериментирования и обучения. Имеется так много вещей, которые надо сделать, что они не могут быть централизованно декретированы. Никакой шаблон невозможен. Тогда возникает вопрос о том, как создать обучающееся общество - общество, которое будет обновляться и обучаться без централизованного руководства» [26,27].

Необходимость разработки и исследования соци-

окibernетических моделей управления человеческим обществом рассматривается в работах [24, 25, 26, 27, 28, 29,30], в которых исследователи, в том числе и авторы данной статьи, предлагают использовать методы системной динамики и компьютерное моделирование, для поиска средств отображения сетей социальных сил, управляющих обществом порой независимо от декларируемых целей менеджмента (правительств) и «благих намерений» участников социальных процессов.

### **Заключение**

Существующая система образования, ориентированная на освоение знаний, накопленных человечеством, тем самым устанавливает естественный предел для развития науки, технологий, понимания законов развития общества и познания в целом. Размышляя о будущем науки, Юджин Вигнер, один из основоположников квантовой механики и лауреат Нобелевской премии, предупреждал, что освоение уже созданного будет занимать так много времени, сил и средств, что до переднего края науки люди за свою жизнь просто не будут успевать добраться. Современная наука, образование и управление обществом становятся таким местом, где, согласно Льюису Кэрроллу, надо бежать изо всех сил, чтобы оставаться на месте, а чтобы достигнуть цели надо бежать в два раза быстрее. И тогда становится понятным, что только «компетентное общество» может обеспечить продолжение развития человечества, а не экспоненциально ускоряющееся современным «некомпетентным обществом» (по Дж.Равену) движение человечества к самоуничтожению вместе с планетой Земля [15, 16, 26, 27].

Девизом компетентологии становятся слова - от Homo Educandus и Homo Studiosum к Homo Competentius! А главным призывом Учителя - *“Будь компетентным!”*:

- овладевай новыми знаниями, отличными от моих,
- преодолевай мои ложные эвристики,
- зная мои ценности, ищи и создавай свои,
- не ограничивай себя выбором оптимальной альтернативы, но создавай новые альтернативы решения.

В *Человеке компетентном* (Homo Competentius) соединяются *Человек обучающийся* (Homo Educandus) и *Человек обучающийся* (Homo Studiosum). Есть надежда, что такие люди и составят будущее компетентное общество.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Westera W. Competences in Education: a confusion of tongues.// Journal of Curriculum Studies. – 2001. – № 33 (1). – P. 75–88.
2. Мартынов А. С. Конфуцианство. «Лунь Юй». Перевод А. С. Мартынова. — В 2 томах. — СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2001. — Том 2. — 384 с.
3. Зигварт Х. Логика, т. 1. – М.: Изд. Территория будущего, 2008. – 464 с.
4. Титова Е.В. Терминологический анализ как метод и задача исследования/ Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – Июнь 2010, ART 1425. [Электронный ресурс] - СПб., 2010г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm>
5. Wikipedia, Праксология [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F>
6. Мизес Л. Человеческая деятельность: Трактат по экономической теории. 2-е испр. изд. — Челябинск: Социум, 2005. — 878 с.
7. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. -М.: «Экономика»,1975. -271 с.
8. Павлович А.А. Праксология наук и их праксеологические возможности./ Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Культура. История. Философия. Право. № 2, 2010 -сс.71-85
9. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)



- праксеология. — М.: Издательский центр Академия, 2005. - 256 с.
10. Веблен Т. «Теория праздного класса»: Прогресс; Москва; 1984 -367 с.
11. The Instinct Of Workmanship And the State of the Industrial Arts, Published March. 1914. New edition published by V. W. Huebsch. July. 1918.-356 p.
12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. — М.: Когито-Центр, 1999. — 144 с.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
14. Raven J., Stephenson J., Competence in the Learning Society. Peter Lang Publishing, N.Y. 2001, 538 p.
15. Равен Дж. Наше некомпетентное общество: Часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования); перев. с англ. О.Н.Ярыгин/ Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)
16. Равен Дж. Наше некомпетентное общество: Часть II (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) ;перев. с англ. О.Н.Ярыгин/ Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17)
17. Winterton J. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype [Text] / J. Winterton, F. Delamare-Le Deist, E. Stringfellow. — Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2006. — 140 p.
18. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека / Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1. С. 345-348.
19. Ярыгин О.Н. Система формирования компетентности в аналитической деятельности исследователя. Монография - Тольятти: Кассандра, 2013.-466 с.- ISBN 978-5-91687-113-5
20. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии/ Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212-220.
21. Ярыгин О.Н. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода. / Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. № 4. /[Электронный ресурс] / Режим доступа [http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_3/](http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3/)
22. Ярыгин О.Н. От «competence» до «компетентности»: эволюция основных терминов компетентностного подхода/ Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. /отв. ред. Е.В.Ткаченко, М.А.Галагузова. - Вып.7.- Екатеринбург: СВ-96, 2012.-456 с.
23. Фромм Э. Иметь или быть? - М.: Прогресс, 1990.- 372 с.
24. Raven, J. How are we to understand and map the network of social forces behind the autopoietic processes which appear to be heading our species toward extinction, carrying the planet as we know it with us – and how are we to design a more effective sociocybernetic system for societal management?/ Workshop conducted at a meeting of Research Committee 51 (Socio-Cybernetics) of the International Sociological Association, Urbino, Italy, 29 June - 5 July 2009. /[Электронный ресурс]/ Режим доступа : [http://eyeonsociety.co.uk/resources/rc51\\_2009\\_full\\_paper.pdf](http://eyeonsociety.co.uk/resources/rc51_2009_full_paper.pdf).
25. Равен Дж. Как мы должны понимать и отображать сеть социальных сил, стоящих за аутопойезисными процессами, возникновение которых ведет наш вид к вымиранию, увлекая Планету, какой мы её знаем, вместе с нами - и как мы должны разрабатывать более эффективную социокбернетическую систему управления обществом? Перев. с англ. Ярыгин О.Н. / Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16).- С.172-179.
26. Raven J. Competence, education, professional development, psychology, and socio-cybernetics. / Chapter 16 in G. J. Neimeyer (Ed.), Continuing Education: Types, Roles, and Societal Impacts. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, 2012.
27. Равен Дж. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социокбернетика. Перев. с англ. Ярыгин О.Н. / Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17).- СС.170-204
28. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Социокбернетика как новый подход в исследовании развития социальных и экономических систем/ Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17).- СС.235-238
29. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Ментальные модели: основа и препятствие для аналитической деятельности /Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012.№ 3. С. 64-68.
30. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.

УДК 371

## ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

© 2017

**Райцев Анатолий Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Физика конденсированного состояния»

**Епхиева Марина Константиновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Педагогика и психологии»

**Джикаева Фатима Зауровна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры  
«Уголовный процесс и криминалистика»

*Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова  
(362003, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: avraitsev@rambler.ru)*

**Аннотация.** Одним из возможных способов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляют собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе. В условиях нестабильности и острого обострения межличностных отношений в рамках социума, наблюдается довольно резкое нарушение процесса формирования и развития духовного мира подрастающего поколения. Оно сопряжено со сложившимся дефицитом духовно-нравственных ценностей, их переоценкой в современном мире. Такое положение ставит педагогические коллективы образовательных учреждений перед необходимостью реализации важнейшего социального заказа – возрождения духовности всем арсеналом существующих средств. Это прежде всего возрождение народной педагогической культуры, традиций этнического воспитания. Специфический образ духовного мира осетин отражен в декоративном искусстве, в самобытных произведениях устного народного творчества, которые несут в себе высокий заряд нравственности, учат пониманию национальных и общечеловеческих ценностей, служат источником педагогических идей.

**Ключевые слова:** духовно-нравственные ценности, этнокультурный компонент, традиции, народная педагогика, этнокультурный компонент, традиции, фольклор, культура, этнос, духовность, национально-региональный компонент. этнопедагогизация, гуманизация, личность, гуманитаризация

## EHTNOPEDAGOGIZATCIJA IN THE EDUCATIONAL PROCESS, IT'S IMPACT ON THE FORMATION OF MORAL QUALITIES OF THE FUTUW TEACHER

© 2017

**Raytsev Anatoly Vasilevich**, doctor of pedagogical sciences, professor of “Condensed matter physics”

**Ephieva Marina Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
“Pedagogics and psychology”

**Dzhikaeva Fatima Zauravna**, Candidate of Law associate professor  
of “Criminal Procedure and Criminalistics”

*North Ossetian state university named after Kosta Levanovicha Khetagurova  
(362003, Russia, Vladikavkaz, street Vatutina, 46, e-mail: avraitsev@rambler.ru)*

**Abstract.** One possible way to qualitative changes in the content of the educational process of the university is the inclusion of humanistic ideas and traditions of folk pedagogy. Consolidating a centuries-old experience of history and carefully passing it to subsequent generations for the future development, the customs and traditions of folk pedagogy are the mechanism for the development of the spiritual world, are the modes of transmission of valuable information on the social and psychological basis. Between breaking old stereotypes and contradictions in the conditions of instability and tangible worsening interpersonal relations within society, there is quite a severe disturbance of the process of formation and spiritual development of the younger generation in the world. It is associated with the existing shortage of spiritual and moral values, their reevaluation in the modern world. This situation puts the pedagogical collectives of educational institutions to the need to implement essential social order - the revival of spirituality of the entire arsenal of existing funds. This is primarily the revival of folk pedagogical culture, ethnic traditions of education. The specific image of the spiritual world of the Ossetians is reflected in the decorative arts, original works of folklore, which carry a higher charge morals, teach an understanding of national and universal values, serve as a source of pedagogical ideas.

**Keywords:** spiritual and moral values, folk pedagogy, folklore, culture, ethno-cultural component, traditions, ethnicity, spirituality, national-regional component. ehtnopedagogizatcija, humanization, personality, humanization

Истоки саморазвития вуза лежат в этнопедагогизации системы образования, в творческой инновационной педагогической деятельности преподавателей. Важное место в структуре профессиональной компетентности педагога занимает этнопедагогическая культура. Актуальность приобретает этнопедагогизация целей, содержания и процесса подготовки будущего педагога. Являясь главным и решающим фактором интеграции обучения и воспитания, этнопедагогизация представляет собой процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство). Основное содержание этнопедагогической культуры должно закладываться в системе профессионального педагогического образования. В условиях полиэтнического общества этнопедагогические идеи становятся важными компонентами в формировании личности педагога. Важнейшим фактором и

необходимым компонентом в воспитательном процессе при формировании этнопедагогической компетентности учителя является культура, которая складывается веками, собирает духовные ценности каждого поколения. «Культура цементирует жизнь нации, - подчеркивает В.Г. Крысько, - обеспечивая функционирование её социальных институтов, наполняя их полноценным, значимым для всех людей содержанием, проявляясь в специфических интересах, складе ума и образе жизни, традициях и моральных нормах, образцах межличностного и межгруппового поведения и самовыражения» [3,81]. Функциональное значение культуры – это воспитание подрастающего поколения. Изучая культуру своего народа, региона в контексте мировой культуры, будущие учителя постигают понятие регионального своеобразия духовного мира предков. Происходит обращение к народному опыту воспитания. Образование, как часть культуры, создает необходимые условия для духовно-нравственного формирования личности. Оно являет-

ся своеобразным отражением социальных отношений, показателем духовного здоровья общества. Духовно-нравственное формирование личности невозможно без творческого начала, оно, как уникальный социокультурный феномен, объективно обладает способностью сплачивать людей, объединять их в процессе достижения высоких социально значимых целей, независимо от социальной принадлежности и вероисповедания. Все это требует целенаправленной работы, позволяющей формировать высококонкретных специалистов. Ведущей роли в духовно-нравственном формировании личности посвящены труды Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, труды И. Канта о трансцендентности сферы духовного; Г. Гегеля об «абсолютной духовной идее», «мировом духе и разуме»; Р. Штейнера, который выделяет чувство благодарности, чувство любви, чувство долга; выдающихся русских философов, просветителей, педагогов: Д. И. Писарева, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Хомякова, а также идеи философов современности Д. С. Лихачева и А. И. Арнольдова. Проблема духовно-нравственного формирования личности - одна из актуальных и сложных, включает в себя такие категории, как личность, ценность, духовность, образование, развитие, формирование и др., и рассматривать её следует не только с педагогических, но и с философских, психологических позиций. «Национальная (этническая) принадлежность индивида, - отмечает Г. М. Андреева, - является чрезвычайно значимым для социальной психологии фактором потому, что она фиксирует определенные характеристики той микросреды, в условиях которой формируется личность» [1, 219].

Духовность связана со стремлением человека выйти за рамки наличного бытия и одновременно утвердить себя в материальном мире. В настоящее время вторая тенденция, к сожалению, преобладают, человек сегодня в значительной степени ориентирован на материальное богатство.

Представители первой тенденции стремятся пребывать в мире грёз и покидают реальный мир, зачастую прибегая к таким средствам как алкоголь, наркотики, увлечения всякого рода сомнительными культурами, и в первом и во втором случае мы имеем дело с утратой духовности, что очень опасно для человека. Духовность дана человеку изначально или её надо формировать? На этот вопрос отвечали известные нам ученые: К. Н. Вентцель, Р. Штейнер и современники, имена которых мы назвали выше. Ответ дан неоднозначный К. Вентцель и Р. Штейнер утверждали, что духовность дается изначально, приобрести её невозможно. Но столь педагогически-пессимистический подход опровергают наши современники: Е. П. Белозерцев, М. С. Каган, Б. Т. Лихачева, В. И. Слабодчиков и многие другие. Они утверждают, что духовность исторична и социально детерминирована, следовательно, как личностную направленность её можно формировать. Воспитание духовности как цель - это залог успешного обновления общества - так ставит сегодня проблему сама жизнь. При всём многообразии подходов к пониманию «духовности» есть смысл выделить основные: духовность - это высший уровень развития человека, строящего свои отношения на гуманизме и стремящегося к высшим человеческим ценностям: добро, истина, мудрость, красота.

Духовность - это личностное качество, которое не дается изначально, а формируется в ходе освоения общечеловеческих ценностей.

Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX - XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук. Сложилась теоретическая предпосылка для построения системы поликультурного образования, к каковому возможно отнести следующие представления: о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнореги-

ональной образовательной системы З. Б. Абдуллаева [3], А. Я. Данилюк [4], З. К. Каргиева [5], И. А. Малашихина [6], З. Б. Цаллагова [7] и др.; об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения А. В. Беляев [8], Г. Н. Волков [9], А. В. Райцев [10], Б. А. Тахохов [11], Е. Е. Хатаев [12], С. Б. Узденова [13], М. К. Епхиева [14], М. М. Мамиева [15] и др. [16-20].

Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения, представляет результат духовной работы личности. Только педагог, обладающий богатым духовным потенциалом, способен воспитать соответствующую личность. Поэтому в студенческие годы и следует заложить этот потенциал. Образование выступает тем фактором, который обеспечивает формирование духовно-богатой личности. Подготовить будущих учителей к ведению образовательной деятельности с учетом регионально-этнической направленности можно только при соответствующем подходе к организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Этнопедагогическое содержание профессиональной педагогической культуры педагога должно стать равнозначным, а не выступать в качестве дополнительного к научно-педагогическому содержанию. В условиях нестабильности и ошутимого обострения межличностных отношений в рамках социума, наблюдается довольно резкое нарушение процесса формирования и развития духовного мира подрастающего поколения. Оно сопряжено со сложившимся дефицитом духовно-нравственных ценностей, их переоценкой в современном мире. Такое положение ставит педагогические коллективы образовательных учреждений перед необходимостью реализации важнейшего социального заказа - возрождения духовности всем арсеналом существующих средств. Это прежде всего возрождение народной педагогической культуры, традиций этнического воспитания. Специфический образ духовного мира осятин отражен в декоративном искусстве, в самобытных произведениях устного народного творчества, которые несут в себе высокий заряд нравственности, учат пониманию национальных и общечеловеческих ценностей, служат источником педагогических идей. Одним из возможных способов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. «Народная педагогика представляет собой совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Она предполагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней. Этнопедагогика предполагает изучение педагогики, традиционной культуры воспитания, этнической общности. Вполне естественно, народная педагогика является основным объектом науки этнопедагогики, в ней превалирует эмпирика, где много ценных фактов и оригинальных идей, но нет целостной системы взглядов, обобщающей теории» [21, с. 7]. Народная педагогика любого этноса характеризуется как глубиной и самобытностью содержания, так и целостностью, которая должна непременно сохраняться в сфере современного образования и обучения.

Целостность регионально-этнической культуры воспитания обеспечивается наличием в ней веками создаваемого народом идеала совершенного человека - идеала, составляющего одно из слагаемых духовной культуры любого этноса. Традиции народа, фольклор, народная мудрость - это эффективное средство воспитания справедливости, трудолюбия, гуманности, т.е. тех качеств, которые являются основой духовно-нравственной культуры каждой личности. О необходимости воспитания у подрастающего поколения уважения к традициям, язы-

ку, культуре своего народа говорили Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. Так, например, А.С. Макаренко считал народную педагогику важнейшим средством воспитания и призывал изучать не только педагогический опыт народа, но и опыт талантливых педагогов народной среды. Современная система среднего и высшего образования стремится все более продуктивно включать содержание национально-регионального компонента в целостный учебно-воспитательный процесс сети соответствующих учреждений. Необходимо отобрать из этого содержания наиболее приемлемый в существующих условиях объем знаний и скоординировать его с общими стандартами образования, создав тем самым оптимальную педагогическую модель совершенной личности.

Таким образом, система национальных и общечеловеческих ценностей, исторически сложившаяся в недрах регионально-этнических культур и бережно пронесенная через жизнь целого ряда последующих поколений, непрерывно развиваясь и совершенствуясь, является интегрирующей основой для всех других качеств и проявлений личности. До недавнего времени в педагогической теории и практике недостаточно учитывались национальные особенности, традиции, обычаи, опыт народной педагогики.

К.Д. Ушинский отмечал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным должно быть народным, должно быть призвано народностью» [22, с.162]. Реализация национально-регионального компонента в учебно-воспитательных планах образовательных учреждений требует использования соответствующих ему воспитательных средств, какими и служат различные аспекты традиционных народных культур. А это логически ведет к разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс вариативных и альтернативных, программ, частных методик, инновационных образовательных технологий, призванных сделать национальный вуз основной движущей силой духовного возрождения этноса. «Как показывает анализ педагогической, психологической, методической литературы, наблюдений за учебно-воспитательной работой ряда учителей и личного опыта автора, процесс воспитания подрастающего поколения на традициях народной педагогики включает три этапа: 1) формирование положительного эмоционального отношения к народным обычаям и традициям через развитие интереса к ним; 2) организация координированной учебно-воспитательной деятельности, включающей в свое содержание прогрессивные традиции народной педагогики, произведения фольклора, декоративного народного творчества осетин; 3) перевод творческой деятельности по привитию интереса к народным обычаям и традициям в познавательную активность самих учащихся в данном направлении» [23, с.230]. Постигание общечеловеческих ценностей, входящих в них образов и представлений, понимание силы их значения для людей существенно повышают престиж как образовательных учреждений, так и семьи, продуктивно способствуют осуществлению взаимосвязи и взаимодействию этих воспитательных институтов. Формирование духовного мира подрастающего поколения как развивающихся личностей осуществляется путем усвоения ими общественно-исторического опыта человеческая в процессе предметно-практической деятельности, постижений норма социально-этнических и гуманистических отношений в целом. Четко зафиксированные в народных традициях, нравственных проповедях культуры, эти нормы выступают в качестве образцов, концентрирующих в себе лучшие личностные качества, принятые в социуме нравственные эталоны. В данном контексте могут быть указаны прежде всего духовные, материальные ценности, произведения устного народного творчества.

Ведущая идея этнопедагогики гармоническое единство биологического, социального и духовного в развитии личности. Становление и развитие идей, содер-

жание народной педагогики всегда было ориентирована по отношению к миру не по модели иерархии, господства и подчинения, а по нравственной ответственности каждого человека перед собой и окружающим миром. Очевидна теснейшая связь духовного богатства этноса с его педагогикой, включающей, в первую очередь, нравственно-этнические воззрения людей. Поэтому народная педагогика и рассматривает в качестве духовного феномена эмпирические знания, сведения, идеалы, взгляды, представления, установки воспитательной деятельности, присущие сознанию народных масс и выступающие как арсенал педагогического опыта, педагогической мудрости этноса. Нравственный потенциал осетинской народной педагогики состоит в том, что она воспитывает у подрастающего поколения такие высокие моральные качества, как патриотизм, гражданственность, мужество и бесстрашие, беззаветная преданность интересам родины и народа, готовность в любой момент подняться на защиту священной и горячо любимой всеми земли отцов и, если потребуется, отдать за нее жизнь. На гуманистических идеях этой богатейшей сокровищницы педагогической мысли осетинского народа воспитывалось не одно поколение героев. Национальное образование в этой связи призвано быть механизмом управления, обеспечивающим оптимальные условия для осуществления различных функций организма человека - природных, социальных, физических с целью адекватной самореализации молодого человека в различных сферах деятельности – семейно-бытовой, профессиональной, добротворческой. «Современная образовательная система, если она стремится к цивилизации, должна реализовать принцип – от восприятия культуры собственного народа через родной язык к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры» [24, с. 469].

Развитие личности в народной педагогике рассматривается как целостный процесс, многоаспектный и многофакторный, продолжающийся длительное время, предполагающий преемственность поколений. Смысл воспитания – это, в конечном счете, укрепление преемственности поколений на вековых гуманистических традициях народа. Исключительно гуманна идея: старость созидательна тем, что в пестовании внуков можно исправить ошибки, свершенные при воспитании собственных детей, пробуя организовать обратную связь поколений. Следует отметить, что высокая эффективность народной педагогики состоит именно в ее конкретном воздействии на личность. Отсюда и естественность включения воспитательных идей народа в образовательный процесс вуза. Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляют собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе. Все сказанное красноречиво свидетельствует о богатом воспитательном потенциале содержания осетинской народной педагогики, включающем прогрессивные традиции, обычаи этноса. Такое содержание должно быть существенным фактором развития интереса к национальной культуре.

Исторически сложившиеся нормы и принципы, взаимоотношения и идеалы людей также фиксируются в традициях этноса, обеспечивая тем самым их выживание и активное функционирование в качестве коллективной памяти, неотъемлемого элемента этнического сознания. Знакомство с идеями и традициями осетинской народной педагогики должно непременно включаться и в программу подготовки учителей на факультетах педагогических специальностей вузов, в учреждениях повышения квалификации работников образования. Для более объективной оценки итогов учебно-воспитательной деятельности студентов используются различные методологические приемы (Т.В. Комар, А.А. Коростелев [25], Д.А. Полторецкий [26] и др. [27-33]), которым

можно придать следующий дидактический смысл: диагностический – чтобы идентифицировать сильные и слабые стороны; обобщающий для получения итоговой оценки в конце работы с единицей изучения. На различных этапах процесса обучения используются различные виды и формы организации педагогического контроля. Систему контроля составляют: экзамены – письменные и устные; зачеты – письменные и устные; контрольные, лабораторные, самостоятельные курсовые работы; проектные работы – творческая, исследовательская, проектная деятельность; рефераты; коллоквиумы; тестирование; балльно-рейтинговый контроль [34-39]. Через все формы обучения студентов и практикующих учителей внедряются гуманистические идеи приоритетности национального вуза, значимости реализации этнокультурного компонента образовательных стандартов, взаимосвязи общечеловеческих и национально маркированных культурных ценностей, этнопедагогизации вуза как эффективного фактора ее гуманизации и гуманитаризации, как основной и важной формы возрождения духовности. Духовно-нравственное становление личности обусловлено изменениями в социально-экономической и общественно-политической жизни в стране, пришедшими к таким тенденциям, как отчуждение молодежи от земли, родного дома, от своих корней, утрата молодым поколением общинной взаимопомощи, изменение структуры социальных ценностей, а так же социальная неустойчивость молодежи, низкая мотивация к трудовой деятельности, что обуславливает необходимость теоретической и практической разработки проблем, связанных с нравственным становлением личности как в общеобразовательной, так и высшей школе.

Духовная ориентация подрастающего поколения на народные традиции, на общечеловеческие ценности как аккумулятор общечеловеческих морально-нравственных норм должна непременно воплощаться в практическую созидательную деятельность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крысько В.Г. Этническая психология, Москва, 2008. С.81.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва, 1980. С.219.
3. Абдуллаева З.Б., Везиров Т.Г. Интеграция в сфере национальных систем образования как принцип модернизации современного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №5. С.30-32.
4. Данилюк А.Я. Программа духовно- нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. М.: Просвещение, 2012.
5. Каргиева З.К., Калухов В.А., Мкртычева Н.М. Формирование мировоззрения студентов в учебно-воспитательном процессе вуза // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2012. №3. С.29-41
6. Малашихина И.А. Эм, Е.А. Логопедия: сборник программ / И.А. Малашихина, О.П. Демиденко, Н.В. Черепкова, Е.А. Эм. Ставрополь: СГУ, 2012. 53 с.
7. Цаллагова З.Б. Афористические жанры осетинского фольклора. Владикавказ: Ир, 1993.
8. Беляев А.В. Беляев А.В. Подготовка педагогических кадров для кадетских корпусов // Педагогика. 2009. №8. С.58 – 65.
9. Волков Г.Н. Этнопедагогика : Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. зав.. М.: Academia, 2000. 168 с.
10. Райцев А.В. Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно – нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015. № 7-1 . С. 20-24.
11. Райцев А.В., Тахохов Б.А. О профессиональной компетентности выпускника вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 4. С. 268–273.
12. Хатаев Е.Е., Таболова Э.С. О проблеме этниче-

ского воспитания детей и подростков // Образование и наука. 2006. №6. С. 109-112.

13. Узденова Б.С. К некоторым проблемам подготовки бакалавров для развития регионального туризма // Современные фундаментальные и прикладные исследования 2015. №4 (19) С. 18-22.

14. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015 №1 (31). С. 240-243.

15. Епхиева М.К., Мамиева М.М. Язык как явление культуры, его место в формировании гуманистического типа личности // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2 (71). С. 147-151.

16. Джиеова Г.Х. Основные направления этнопедагогической подготовки будущего учителя // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 75-78.

17. Дьячковская М.Д., Мерлина Н.И. Этноматематика коренных малочисленных народов севера - юкагиров // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 23-27.

18. Гогицаева О.У., Кочисов В.К., Гоголаева Д.В., Хасиева А.В. Проблема психолого-педагогического сопровождения и адаптации детей-мигрантов в новых условиях жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 108-110.

19. Зайцева Е.А., Нуждин А.В. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 154-159.

20. Хадикова И.М., Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Формирование этнопедагогической готовности будущих учителей в образовательно-воспитательном пространстве вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 196-198.

21. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974. С.7-8.

22. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Москва, 1988. Т.2.

23. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013 №4 (26). С. 228-231.

24. Педагогика // Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва. 1996.

25. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45. 9.

26. 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.

27. Богданова А.В., Кондаурова И.К. Основные аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 168-170.

28. Андреева Т.В., Чулков В.А. Функциональная модель управленческого учета научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 5 (09). С. 181-187.

29. Кривоногов С.В. Разработка информационной системы для контроля и оценки знаний студентов // Вестник НГИЭИ. 2016. № 8 (63). С. 30-41.

30. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 50-53.

31. Гудкова С.А., Гомлян Д.В. Квалиметрическая оценка уровня воспитанности студентов // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 13-15.

32. Зубков А.Ф., Козлова Н.В., Назарова Н.В. Обоснование форм и процедур оценивания уровня сформированности компетенций студентов в образовательной деятельности вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 79-82.

33. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

34. Исмаилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.

35. 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.

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

37. Вопияшина С.М., Малявина А.Н. Методические проблемы обучения студентов-переводчиков по балльно-рейтинговой системе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 171-175.

38. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84

39. Усынина Н.Ф. Практико-ориентированный подход к реализации магистерской программы «менеджмент в образовании» в условиях классического университета // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 32-34.

УДК 372.851

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ MOODLE В БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ**

© 2017

**Селиверстова Людмила Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и теоретическая механика им. С.Ф. Сайкина»**Картузова Татьяна Вячеславовна**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшая математика и теоретическая механика им. С.Ф. Сайкина»*Чувашский государственный университет**(428015, Россия, Чебоксары, пр. Московский, д.15, e-mail: tanyakartuzova@yandex.ru)*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблемам преподавания дисциплины «Математика» студентам очного отделения технических направлений и разработанной методике оценивания их знаний по балльно-рейтинговой системе с применением элементов системы Moodle. Применение дистанционных образовательных технологий дает возможность достигнуть наилучших результатов в преподавании предмета, оптимизирует работу преподавателя и студента. В целях улучшения качества образования по дисциплине «Математика» преподавателями кафедры высшей математики разработан и внедрен в учебный процесс очного отделения электронный учебно-методический комплекс. Данный учебно-методический комплекс состоит из рабочей программы дисциплины, необходимого теоретического материала и практических заданий по каждой изучаемой теме, списка рекомендуемой литературы, примерных тестовых заданий по каждой теме или темам, промежуточных тестов по разделам, итогового теста за семестр, глоссария и заданий с методическими указаниями к расчетно-графическим работам. Поначалу кажущаяся трудоемкая работа по подготовке электронного учебно-методического комплекса в действительности облегчает, улучшает и ускоряет процесс обучения. Со стороны преподавателя в задания вносятся творческий и исследовательский аспекты. Выполняя по определенным темам небольшие индивидуальные работы, студенты с первого курса обучения приобщаются к исследовательской и научной работе.

**Ключевые слова:** система Moodle, глоссарий, задание, тесты, электронный учебно-методический комплекс, балльно-рейтинговая система, преподавание математики, расчетно-графическая работа, успеваемость.

**MOODLE IN SCORE-RATING SYSTEM TO ESTIMATE STUDENTS' ACHIEVEMENTS**

© 2017

**Seliverstova Lyudmila Vyacheslavovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of "Higher Mathematics and Theoretical Mechanics Named After S.F. Saikin"**Kartuzova Tatyana Vyacheslavovna**, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of "Higher Mathematics and Theoretical Mechanics Named After S.F. Saikin"*Chuvash State University Named After I.N. Ulyanov**(428015, Russia, Cheboksary, Moskovsky Prospekt, 15, e-mail: tanyakartuzova@yandex.ru)*

**Abstract.** This article is devoted to the problems of delivering mathematics to full-time department students of the engineering specialties and the developed technique to estimate their knowledge according to the score-rating system with the application of the Model system elements. The use of distance educational technologies allow achieving the best results in delivering the subject optimizes the interaction of a teacher and a student. To improve the education level in mathematics teachers of the higher mathematics department have developed and implemented an electronic educational and methodical complex into the educational process of the full-time department. This educational and methodical complex includes the discipline curriculum, imperative theoretical material and practical tasks for theme under study, the list of the recommended literature, approximate test tasks for every theme, intermediate tests according to units, the term final test, the glossary and tasks with methodical instructions to calculation and graphic works. The seemingly laborious work to prepare electronic educational and methodical complex actually facilitates, improves and accelerates training process. The teachers bring creative and research aspects into the tasks. Carrying some small individual works in certain topics the first-year students join research and scientific work.

**Keywords:** Model, Glossary, Distance Learning, Tasks, Test, Electronic Educational-Methodical Complex, Rating System, Mathematics Delivering, Calculation and Graphic Work, Achievement.

В условиях модернизации высшего профессионального образования в соответствии с Федеральными образовательными стандартами высшего образования третьего поколения авторами на заочном отделении Чувашского государственного университета с 2014 года [1], а на очном отделении с 2015 года осуществляется обучение студентов с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Если на заочном отделении целью применения университета ДОТ является предоставление студенту возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства в удобное для него время [2], то для студентов очного отделения использования элементов ДОТ в учебном процессе дает возможность изучить/пройти материал в более глубоком и полном объеме. При этом, не выходя из дома, используется достаточное количество литературы. Дополнительно к теоретическому материалу и интернет-ресурсам по каждой теме или расчетно-графической работе приводится ссылка на методические указания и учебные пособия, изданные преподавателями кафедры высшей математики.

Учитывая все возможности и проблемы организации учебного процесса с использованием/применени-

ем системы Moodle [2, 3], учебный материал в курсе «Математика» четко структурирован, разбит на блоки (разделы, темы), последовательность и содержательная часть которых соответствуют рабочей программе дисциплины. Отдельный блок (раздел, тема) содержит все необходимые теоретические и практические сведения, список рекомендованной литературы и гиперссылку на учебно-методические указания к выполнению типовых расчетов.

В качестве «Заданий» для студентов очного отделения приводятся методические указания, разбор одного варианта и задания по вариантам к расчетно-графическим работам, если они предусмотрены рабочей программой соответствующей дисциплины. По учебному плану всего одна расчетно-графическая работа - на первом курсе. Преподаватели для осуществления руководства и контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов проводят несколько расчетно-графических работ каждый семестр или одну работу разбивают на несколько частей.

Расчетно-графическая работа является не только внеаудиторной самостоятельной работой студентов, но и некой работой, которая включает в себя компетентностный, деятельностный, междисциплинарный, системный

и информационно-коммуникационный подходы, реализующиеся через ряд принципов, отражающих специфику проводимой работы: принцип интегративности, принцип модульности и принцип кумулятивности (накопительности) [4].

Например, при изучении раздела «Векторная и линейная алгебра. Аналитическая геометрия» времени на детальное изучение темы «Кривые и поверхности второго порядка» практически нет. В качестве одной из расчетно-графических работ авторы подготовили задания, в которых одну и ту же задачу необходимо решить двумя способами.

Например: используя теорию квадратичных форм и с помощью формул поворота осей координат, привести к каноническому виду уравнение кривых второго порядка и построить их. При изучении раздела «Математический анализ» считаем нецелесообразным трату времени на изучение и закрепление материала «Полное исследование и построение графиков функций». По последним стандартам ФГОС все выпускники школ, независимо от профиля, изучают эту тему. Поэтому расчетно-графическую работу по данной теме включили в качестве материала для повторения и закрепления в факультативный курс «Избранные главы элементарной математики», который в течение многих лет проводится на кафедре высшей математики Чувашского государственного университета.

Раздел «Интегральное исчисление функций одной переменной» дополнительно сопровождается расчетно-графической работой по теме «Приближенное вычисление определенных интегралов». Эта расчетно-графическая работа несет в себе исследовательский характер, так как приближенное значение определенного интеграла необходимо найти по формулам трапеций, Симпсона и прямоугольников при делении отрезка на  $n$  равных частей.

Вычислить, тот же интеграл, применяя разложение подынтегральной функции в степенной ряд. Произвести оценку погрешности методов интегрирования и сравнить результаты, полученные разными методами. При выполнении расчетно-графических работ приветствуется использование графического редактора Excel и различных математических пакетов.

Таким образом, выполнение каждой такой расчетно-графической работы повышает эффективность самостоятельной работы студентов за счет организации систематической профессионально направленной деятельности, ориентированной на формирование профессиональных компетенций студентов в системе Moodle [5].

В целях регламентации процесса обучения в настройках «Заданий», как правило, указываются сроки выполнения, требования к оформлению, критерии оценивания, размер и количество файлов, которые может отправить студент. Для облегчения работы при оформлении расчетно-графических работ в электронном виде (одно из требований) студентам дается шаблон/образец решения и оформления одного варианта. В случае возникновения трудностей студент может задать интересующие его вопросы, используя функцию «Обмен сообщениями». Если преподаватель находится в это время на сайте (а это всегда отображается в профиле студента), то, как правило, студент получает ответы на свои вопросы сразу через форум или чат, в крайнем случае, через электронную почту.

Выполненные работы на проверку преподавателю студент отправляет в электронном виде через электронную систему, что исключает волокиту с распечаткой материала и выполнения в срок планового задания. Отзыв на работу с указанием на недостатки отправляется так же через электронную систему. При использовании данного подхода осуществляется постоянное взаимодействие преподавателя со студентами, которое имеет продолжение и после аудиторных занятий.

Самостоятельная работа студентов, а именно выполнение расчетно-графической работы, также учитывается

в качестве одной из оценок (одного из критериев) успеваемости студентов по математике [6].

В основу разработки балльно-рейтинговой системы положены принципы, в соответствии с которыми формирование рейтинга студента осуществляется постоянно в процессе его обучения в университете [7, 8].

Настоящая система оценки успеваемости студентов основана на использовании совокупности контрольных точек, оптимально расположенных на всем временном интервале изучения дисциплины. При этом предполагается разделение всего курса на ряд более или менее самостоятельных, логически завершенных блоков или разделов и проведение по ним промежуточного контроля с применением элементов дистанционных образовательных технологий [9, 10]. Итоговая оценка формируется по 100 балльной шкале. Она складывается из следующих составляющих и имеющих свой весовой коэффициент:

1. Посещаемость ( $\kappa = 0,15$ ).
2. Контрольные и самостоятельные работы ( $\kappa = 0,2$ ).
3. Активная работа ( $\kappa = 0,1$ ).
4. Расчетно-графические работы ( $\kappa = 0,15$ ).
5. Экзамен или зачет ( $\kappa = 0,4$ ).

Каждая составляющая также оценивается по 100-балльной шкале.

Посещаемость (П): каждая «н» по дисциплине равно 2,6. Это при 5 часовой недельной нагрузке и длиной семестра в 16 недель. С учетом непредвиденных ситуаций один пропуск «прощается» и медицинские справки учитываются. Если студент в течение семестра получил пять «н», то из 100 баллов по посещаемости вычитается 13 и по посещаемости студент набирает всего 87 ( $100 - 2,6 \times 5 = 87$ ).

Контрольные и самостоятельные работы (К): в течение семестра будут проведены минимум две или максимум четыре контрольные работы и в зависимости от объема материала изученной темы – самостоятельные работы. Каждая контрольная будет оцениваться по 50 балльной или 25 балльной системе (максимальное значение).

Активная работа (А) студентов включает в себя ответы на вопросы, решение задач у доски, выступление с дополнительными сведениями во время лекционных занятий. Тематика выступлений в основном затрагивает приложения определенных разделов математики в машиностроении, в электроэнергетике и т.д. Каждое такое занятие оценивается в 0,25 баллов.

Расчетно-графическая работа (РГР) представляется в виде самостоятельной работы, которую студент должен написать в течение семестра индивидуально и может, как уже говорили, состоять из нескольких частей. Но нельзя забывать и о «штрафных», т.е. дисциплинарных баллах. Неподготовленность к семинарскому, практическому занятию, отказ отвечать до -2 баллов за занятия, сдача заданий (внеаудиторная самостоятельная работа, письменные и устные формы контроля) в течение 2-7 дней после окончания срока сдачи до -0,25-1 балл за каждый день пропуска.

Экзамен (Э) или зачет (З) включает в себя 20 тестовых заданий, которые отличаются по уровню сложности от 1 до 5 баллов каждая, что в сумме составляет 100 баллов.

Участие в научно-практической конференции студентов, в математических боях, в олимпиаде по высшей математике и тематических квестах среди студентов первых и вторых курсов дает студенту дополнительно от 5 до 10 баллов, в зависимости от результата участия. Эти баллы мы называем «премиальными» или «бонусными» (Б).

Обобщенная оценка преподавателя о степени выполнения студентом всего объема работ за данный семестр составит, например:  $0,15 \times П + 0,2 \times (K_1 + K_2) + 0,1 \times А + 0,15 \times (РГР_1 + РГР_2) + 0,4 \times Э + Б = N + Б$ .

Итоговая оценка может выставляться в соответствии со следующей таблицей:



Экзамен или дифференцированный зачет	
76-100	Отлично
56-75	Хорошо
40-55	Удовлетворительно
Менее 40	Неудовлетворительно
Недифференцированный зачет	
51-100	Зачтено
Менее 51	Не зачтено

Результаты внедрения электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Математика» в ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова» показывают, что использование электронной системы обучения Moodle

е при реализации балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов очного отделения технических направлений улучшает регулярность самостоятельной работы студентов, способствует углубленному изучению материала, а также повышает эффективность и качество усвоения теоретического материала по дисциплине «Математика». Таким образом, применение дистанционных образовательных технологий позволяет улучшить взаимодействие преподавателя и студента, оптимизирует контроль и организацию самостоятельной работы студента, в целом – повышает качество образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Система дистанционного обучения ЧГУ имени И.Н.Ульянова <http://moodle.chuvsu.ru>
2. Каргузова Т.В., Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В. Использование некоторых элементов системы Moodle в работе со студентами заочного отделения при изучении математических дисциплин // Карельский научный журнал. 2016. №2 (15). С. 34-36.
3. Орловцева О.А., Кулакова Т.В. Проблемы организации электронного учебно-методического комплекса в системе «Moodle» // Экономика. Инновации. Управление качеством. 2015. № 1 (10). С. 355-356.
4. Толстенева А.А., Винник В.К. Теоретико-методологические основы организации самостоятельной работы студентов с использованием электронной учебной среды Moodle // Школа будущего. 2012. № 3. С. 102-108.
5. Толстенева А.А., Винник В.К., Терехина О.С., Кривенкова Е.Н., Куликов А.А. Организация самостоятельной работы студентов с использованием дистанционной системы Moodle // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 37-45.
6. 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.
7. Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В., Ярдухина С.А. Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №3 (12). С. 58-61.
8. Исмаилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.
9. Шехонин А.А., Тарлыков В.А. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 22-30.
10. Масленников А.С. Шебашев В.Е. Организация учебного процесса на основе модульно – рейтинговой технологии // Фундаментальные исследования. 2007. № 2. С. 68-70.

УДК 373.31

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

© 2017

**Скоморохова Мария Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Психология и педагогика начального образования»*Иркутский государственный университет**(664020, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6, e-mail: smi55@bk.ru)*

**Аннотация.** Приоритетной целью устойчивого развития (ЦУР) в рамках концепции «зеленой экономики» является обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех людей в любом возрасте. На ступени начального общего образования в соответствии со Стандартом осуществляется укрепление физического и духовного здоровья обучающихся, формирование умения выполнять правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни. Наряду с этим следует отметить, что в современной педагогической практике при организации деятельности младших школьников недостаточно создается условий, инициирующих продуктивную деятельность детей по усвоению культуры здорового образа жизни как совокупности норм поведения, умений и способностей, обеспечивающих сохранение и укрепление их физического и психологического здоровья. В этой связи является актуальным определение способов и условий формирования культуры здорового образа жизни средствами педагогических технологий. Данное исследование посвящено проблеме формирования культуры здорового образа жизни в начальном образовании через педагогические технологии здоровьесберегающей направленности. Выделение педагогических технологий как приоритетного средства формирования культуры здорового образа жизни обусловлено тем, что от правильного их выбора и использования зависит здоровье, благополучие младших школьников, а также дальнейшая успешность в жизни. Только правильная организация совместной деятельности учителя и учащихся, включенность детей в образовательный процесс позитивно влияет на здоровье детей. Предлагается комплекс учебных ситуаций (проблемных, творческих, социальных), игр и игровых упражнений. Рассмотрены возможности организации сотрудничества учащихся на уроке с целью формирования культуры здорового образа жизни. Разработаны педагогические технологии здоровьесберегающей направленности. Обоснована их специфика и определены основные аспекты.

**Ключевые слова:** начальное общее образование, культура здорового образа жизни, здоровьесберегающие игровые технологии, сотрудничество, педагогические ситуации.

**FORMING THE CULTURE OF A HEALTHY LIFESTYLE FOR JUNIOR PUPILS USING  
METHODS OF A TEACHING TECHNOLOGY**

© 2017

**Skomorokhova Maria Ivanovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of Department of Psychology and Primary School*Irkutsk State University**(664020, Russia, Irkutsk, Niznyaya Nabereznaya Street, 6, e-mail: smi55@bk.ru)*

**Abstract.** The priority goal of sustainable development as a part of the green economy vision is to provide healthy lifestyle and contribute to well-being for all people at any age. At the stage of basic elementary education in accordance with the Standard physical and spiritual health of the pupils is strengthened and the skills in fulfilling rules of healthy and safe lifestyle for themselves and people around them are developed. Also, it should be noted that in the process of organizational activity for junior pupils the current teaching practice lacks conditions that contribute to the children's productive activity in learning a healthy lifestyle as a combination of accepted standards of behavior, skills and abilities. They ensure that their physical and psychological health is maintained and strengthened. Therefore, finding methods and conditions for forming the culture of a healthy lifestyle using teaching technologies is of high priority. This study focuses on the issue of forming the culture of a healthy lifestyle for elementary education through teaching technologies of health-protection orientation. The focus on teaching technologies as an important means of a healthy lifestyle culture forming is that their correct choice and application determine health and well-being of junior pupils as well as their further success in life. Only strong management of a teacher and pupils' joint activity and their involvement into the learning process has a positive effect onto the children's health. *Various case studies on the following topics:* Problem-Solving, Creative and Social, Games and Playing Exercises are proposed. In order to form, the culture of a healthy lifestyle, the possibilities of organizing cooperation with pupils at the lesson were considered. Teaching technologies of health-protection orientation were developed. Their specific nature was proved and the major aspects were determined.

**Keywords:** Basic Elementary Education, Junior Pupil, Healthy Lifestyle Culture, Activity Approach, Health-Protection Technology, Playing Technology, Cooperation, Technology of Teaching Situations.

**Постановка проблемы.** Приоритетной целью устойчивого развития в рамках концепции «зеленой экономики» является обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех людей в любом возрасте (С.Н.Бобылев, В.М.Захаров) [1]. Согласно государственным нормативным документам на ступени начального общего образования осуществляется укрепление физического и духовного здоровья обучающихся, основным критерием эффективности работы современной начальной школы является здоровье учащихся [2].

В Портрете выпускника начальной школы выделены его личностные характеристики, в том числе касающиеся выполнения правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [3]. Вместе с этим исследования последних лет (М.М.Безруких [4], Е.Н.Дзятковская [5], Е.А.Менчинская [6] и др.) подтверждают, что проблема культуры здорового образа жизни младших школьников весьма актуальна для со-

временного общества. Официальная статистика неумолимо свидетельствует о перманентном ухудшении здоровья обучающихся детей. Например, установлено, что в Иркутской области факторы риска по развитию заболеваний имеют 77,8% обучающихся, практически здоровые – 22,2% (в центрах здоровья за 2015 год обследовано 11574 несовершеннолетних) [7].

Уже в дошкольном возрасте, в связи со слабым включением в сюжетно-ролевые игры, у детей происходит снижение развития их мотивационной сферы. Увлечение компьютерными и электронными играми, а также значительное по продолжительности время, проводимое перед экранами телевизоров, обуславливает снижение активности и рост психического напряжения у ребят [8]. Это, в свою очередь, негативно влияет на состояние их физического и психического здоровья.

Предпосылками формирования культуры здорового образа жизни в начальном образовании являются

психические новообразования младших школьников: (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин [9] и др.): произвольность, рефлексия, контрольно-оценочная и учебная деятельность. В этот период развития у детей происходит рост потребности в учебной деятельности, переход от ситуативного познания мира к его научному изучению, создаются условия для овладения умениями действовать в соответствии с общепринятыми нормами, формируется система отношений детей к окружающему миру. Вместе с этим они еще не способны самостоятельно воспринимать деятельность, связанную с укреплением здоровья и профилактикой его нарушений как значимую и актуальную.

Анализ данных показывает, что проблеме формирования культуры здорового образа жизни у младших школьников средствами педагогических технологий уделено недостаточно внимания. Вместе с этим острота этой проблемы еще более усугубляется рядом существующих противоречий между:

- возросшей в современных условиях значимостью укрепления здоровья учащихся и традиционной практикой обеспечения данного процесса;

- необходимостью достижения качества образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к планируемым результатам и постоянным присутствием факторов, негативно влияющих на здоровье младших школьников;

- требованиями к формированию культуры здорового образа жизни в начальной школе и неэффективным применением на практике педагогических технологий здоровьесберегающей направленности.

Эти противоречия и определили основное направление данного исследования: формирование культуры здорового образа жизни в начальном образовании средствами педагогических технологий здоровьесберегающей направленности.

*Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы; решаемые задачи.* Проблемой культуры здорового образа жизни младших школьников занимаются педагогические, психологические, социологические и медицинские отрасли науки. Так, в медицинских исследованиях (М.М.Безруких [10], В.Ф.Базарный [11] и др.) особенно подчеркивается роль школьных факторов в формировании здоровья учащихся, выделяются основные аспекты, негативно влияющие на здоровье и психоэмоциональное состояние учащихся, повышающие уровень их утомляемости и невротизации. К дидактогенным факторам относится несоответствие объема учебных программ и их информативной насыщенности возрастным и индивидуальным особенностям школьников. До 80% детей «постоянно или периодически испытывают учебный стресс. Все это в сочетании с низкой физической активностью (дефицит двигательной активности в начальной школе составляет 35-40 процентов) оказывает негативное воздействие на развивающийся организм младших школьников» (В.Ф.Базарный).

В педагогических исследованиях существенный вклад в разработку проблемы внесли такие авторы, как: Ш.А.Амонашвили [12], Е.Н.Дзятковская [5], Н.К.Смирнов [13] и др. Ими была определена сущность основных понятий: «культура здорового образа жизни», «здоровьесберегающие технологии»; виды здоровьесберегающих технологий.

На сегодняшний день в литературе описаны различные подходы к организации здоровьесберегающей среды в начальной школе: в нейропсихологии выделяется двуполушарный подход, предполагающий опору на все каналы восприятия (зрительное, тактильное, и др.), а также логическую обработку полученной информации с целью развития обоих полушарий головного мозга; разработаны учебники, реализующие данный подход (О.Л.Соболева) [14]; в дефектологии сформировался комплексный подход к организации коррекционного обучения. В основе лежит идея развития слабого звена

при опоре на сильные звенья в процессе взаимодействия ученика и учителя, а также организации сотрудничества учащихся (Т.В.Ахутина) [15].

Учителя начальных классов используют на уроке здоровьесберегающие методы и методики обучения. Например, методы и приемы М.Монтессори: 1) формирование способности делать выбор, принимать решения и нести ответственность за результат умение работать с учебной и справочной литературой самостоятельно; 2) система упражнений для развития мелкой моторики на уроках письма [16]; методика воспитания «читателя, влюбленного в книгу» А.М.Кушнира [17] и др.

В содержании курса «окружающий мир» выделен раздел «Правила безопасной жизни», включающий следующие дидактические единицы: «Ценность здоровья и здорового образа жизни», «Правила безопасного поведения в природе», «Первая помощь при легких травмах (ушиб, порез, ожог) и др.

Заслуживают внимания диссертационные исследования, посвященные формированию культуры здорового и безопасного образа жизни младших школьников (М.Г.Маринина [18], А.Ф.Георгиевский [19] и др.). В них конкретизированы такие категории как «культура здорового образа жизни», «здоровьесберегающие технологии», «здоровьесберегающая среда». Под культурой понимается исторически определенный уровень знаний о мире, обществе, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, выраженный в разнообразных формах деятельности человека.

Понятие «культура здорового образа жизни» включает следующие признаки: ценность здоровья, здорового и безопасного образа жизни, необходимость сохранять физическое, психологическое, духовно-нравственное здоровье», знание правил обеспечения здоровья и умение реализовывать их в повседневной жизни.

Анализ структурных компонентов культуры здорового образа жизни, представленных в научной психолого-педагогической литературе, позволяет выделить наиболее значимые из них для формирования в начальном образовании: когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный, деятельностный.

Когнитивный компонент включает представления о здоровье как ценности, знание позитивных факторов, влияющих на здоровье, основ экологической грамотности, правил поведения в природе, социальной среде, представление о правильном питании, правильной организации режима дня, значимости активного поведения, подвижных игр и др.

Мотивационный компонент предполагает наличие у учащихся интереса открывать знания о здоровом образе жизни; потребности научиться управлять своим поведением, эмоциями, принимать участие в мероприятиях оздоровительной направленности; внутреннюю позитивную мотивацию к соблюдению требований здорового образа жизни и др.

Эмоционально-ценностный компонент характеризуется наличием или отсутствием у ученика личностного смысла культуры (опыта) здорового образа жизни и др.

Деятельностный (поведенческий) компонент представлен способами позитивного коммуникативного общения; умениями организации здоровьесберегающей деятельности. Это ежедневное выполнение гигиенических требований, соблюдение правил общения и др.

*Целью данного исследования* является разработка непосредственно педагогических технологий формирования культуры здорового образа жизни младших школьников на основе обобщения материалов, полученных в ходе эмпирических исследований автора.

На начальном этапе работы нами было принято предположение, что формирование культуры здорового образа жизни младших школьников в урочной и внеурочной деятельности средствами педагогических технологий здоровьесберегающей направленности будет

успешным, если:

- на каждом уроке использовать разнообразные виды учебных, педагогических ситуаций (игровые, проблемные, исследовательские, конструкторские, социальные), которые инициируют деятельность детей;

- приоритетной формой включения учащихся в учебный процесс является групповое взаимодействие учащихся с целью последовательного включения каждого ученика в учебную деятельность, формирования умения сотрудничать;

- используются игры (сюжетно-ролевая, деловая и др.), включающие детей в эвристическую и исследовательскую деятельность.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были поставлены следующие задачи:

- изучить содержание понятий «культура здорового образа жизни», «здоровьесберегающие технологии»;

- обозначить критерии и показатели сформированности культуры здорового образа жизни у младших школьников;

- разработать и экспериментально проверить эффективность программы, направленной на формирование культуры здорового образа жизни средствами педагогических технологий здоровьесберегающей направленности.

В исследовании под здоровьем понимается проявление жизненных сил, ощущения жизни, всесторонности и долговременности социальной активности. Здоровьесберегающая педагогическая технология рассматривается нами как система, включающая компоненты: цель, содержание, способы организации деятельности учащихся, методы и приемы, контроль-оценка деятельности, направленной на сохранение здоровья. Данная технология определяет педагогические условия по снижению ее возможного неблагоприятного воздействия на ребенка; организацию работы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни; условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования; обеспечивает информационно-психологическую безопасность ребенка.

Е.А. Менчинская [6], Е.П. Митина [20] и др. подчеркивают необходимость организации специальной деятельности в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни. Это расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания, активной жизненной позиции, ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

*Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов.* В ходе проведенных исследований разработана авторская психолого-педагогическая программа формирования культуры здорового образа жизни младших школьников в учебной и внеурочной деятельности средствами педагогических технологий здоровьесберегающей направленности. В современной начальной школе используются следующие базовые педагогические технологии: проектная, исследовательская, уровневой дифференциации, проблемная, сотрудничества, педагогических ситуаций.

В первом классе игра остается ведущим видом деятельности. Использование игры способствует успешной адаптации первоклассников при переходе от игровой деятельности к учебной деятельности. Л.С. Выготский подчеркивал, что игра создает «зону ближайшего развития», и в ней ребенок становится «как бы на голову выше самого себя» [21, с. 74]. Игры - это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход. Рассматривая игру как добровольное действие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам, Й.

Хейзинг отмечает, что игра сопровождается чувством напряжения и радости, а также сознанием «инобытия», нежели «обыденная» жизнь. По его мнению, игра прерывает обычный процесс жизнедеятельности, «вклинивается» в него как временное действие, которое протекает внутри себя самого, обособляется местом действия и продолжительностью [22].

Игровая технология основана на поисковой учебно-исследовательской деятельности, позволяет выработать навыки коммуникации и организации деятельности. Структура дидактической игры: дидактическая задача → игровая задача → игровые действия → правила игры → результат (подведение итогов, объявление победителя).

Игры обостряют наблюдательность, облегчают преодоление трудностей. Для формирования культуры здорового образа жизни нами были использованы разнообразные игры: физические, интеллектуальные, социальные, сюжетно-ролевые, деловые, комплексные игры. Например, сюжетно-ролевые игры «Большая», «Травмпункт», «Сбор грибов в лесу» и др. помогают учащимся инсценировать условия воображаемой ситуации, если они при этом выполняют определенные роли. В ходе сюжетно-ролевой игры деятельность, имеющая личностное значение для каждого ученика, превращается в общественно значимую, что имеет ценность для становления и развития личной активности, самостоятельности, инициативы.

Цель игры «Путешествие в лес (на водоем)» - привлечь внимание детей на то, что окружает ребенка, находится рядом. С помощью сказочных героев дети знакомятся с лечебными и ядовитыми растениями. В этой игре используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов её решения, поэтапное выполнение правил игры, игровой процесс, результат. Главным условием игры-путешествия является использование игровых атрибутов, разнообразных приемов, продуктивный характер игровой деятельности.

Создание педагогической ситуации предполагает: 1 - наличие у детей познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить); 2 - выполнение учениками определенных действий для приобретения недостающих знаний; 3 - выявление и освоение учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретённые знания; 4 - формирование у школьников умения контролировать свои действия (как после их завершения, так и по ходу); 5 - включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач [24].

При проектировании уроков нами использовались: учебные ситуации; ситуации с элементами игровой деятельности (соревнования – командные и индивидуальные); сюжетные ситуации – «поиск сокровищ»; ролевые – «проектируем режим дня», «пишем правила поведения на экскурсии»; проблемные. Проблемные ситуации: с противоречивыми положениями; со столкновением мнений учащихся; с противоречием между житейскими представлениями учеников и научным фактом; с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя. В данных ситуациях дети принимают роль исследователя, доктора, ученого.

Например, игровая ситуация может начинаться со слов: «Ребята, мы отправляемся в путешествие в батискафе на морское дно...»; «Сказочные жители леса пригласили нас в лес. Они беспокоятся, что дети не умеют собирать грибы. Помогите!!! и др.), Учебные ситуации с элементами творческой, социальной деятельности, например, «Готовим праздник «Мой дождь», «День здоровья». Учебные ситуации с элементами исследовательской деятельности: эксперименты с изучаемыми объектами (экология воды, снега); классификация ядовитых растений; проведение мини-исследований (изучение

пульса, температуры) и др.

На этапе усвоения нового материала вводятся проблемные ситуации, эффективна совместная работа учащихся в парах и группах по освоению правил и алгоритмов, по проговариванию вслух порядка и способов действий, по коллективному чтению, выдвижению гипотез, обсуждению способов маркировки, сортировки, группировки и классификации различных объектов и т.д. Эффективность такой работы обусловлена, в частности, тем, групповая работа предполагает речевую активность, обсуждение детьми плана действия, распределение ролей, презентацию результатов. Использование групповой способствует не только успешной работе учащихся с проблемами в обучении в зоне их ближайшего развития, но и более успешной работе хорошо успевающих учащихся. Даже работая в паре со слабо успевающими детьми, около половины сильных учащихся показывают результаты примерно на 15-25% выше того, чего можно было бы ожидать от их индивидуальной работы. Вместе с тем работа в паре позволяет выявлять среди хорошо и отлично успевающих детей таких, у которых необходимые знания, познавательные или коммуникативные навыки ещё недостаточно сформированы, неустойчивы: примерно 25% хорошо и отлично успевающих детей показывают результаты ниже, чем можно было бы ожидать от их индивидуальной работы.

В ходе пилотажного исследования в начальной школе МБОУ СОШ № 24 г. Иркутска нами была проведена диагностика уровня готовности младших школьников к усвоению культуры здорового образа жизни. С этой целью не использовались такие приемы как анкетирование, метод незаконченного предложения, учебные ситуации.

Диагностика когнитивного компонента показала, что большая часть учащихся обладает знаниями о здоровом образе жизни, которые они получают в процессе изучения учебных предметов – «окружающий мир», «физическая культура». На них можно опираться в процессе формирования знаний о здоровом образе жизни у младших школьников. Вместе с этим дети не в полной мере способны применять имеющиеся знания на практике. Основное время на занятиях занимает самостоятельное решение ими педагогических ситуаций разных видов (игровых, проблемных, исследовательских, конструкторских, социальных). Благодаря этому у детей формируются умения самостоятельно действовать: оценивать, выполнять различные роли в группе (лидера, исполнителя, критика); умение высказывать свое предположение (версию); оформлять свою мысль в устной и письменной речи, уметь задавать вопросы, совместно договариваться о правилах сотрудничества, и т.д., то есть формируются метапредметные умения.

Задания на уроке построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим, различные темы и формы подачи материала активно чередуются в течение урока. Это позволяет сделать работу динамичной, насыщенной и менее утомляемой.

Ребенок на этих занятиях сам оценивает свои успехи. Это создает особый положительный эмоциональный фон: раскованность, интерес, желание научиться выполнять предлагаемые задания.

В целом в основу программы были положены:

- содержание учебного предмета «Окружающий мир», раздел «Правила безопасной жизни», компоненты культуры здорового образа жизни;
- технология сотрудничества, игровая технология, технология педагогических ситуаций (игровых, проблемных, эмоционально-нравственных проблемных ситуаций, имеющих место в повседневной жизни);
- шкала оценки формирования критериев основ культуры здорового образа жизни.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Представленные технологии, в которых младшие школьники были включены в здоровьесформирующую деятельность, не являются

исчерпывающими. Отмечаем, что на уроках дети с желанием участвуют в совместной игровой и учебной деятельности.

На начальном и заключительном этапах исследования была проведена анкета «Оценка уровня культуры здорового образа жизни». Анализ результатов показал положительную динамику. Так, число детей, соблюдающих режим дня, выросло на 58%; делающих утреннюю гимнастику – на 41%; играющих часто с друзьями в подвижные игры – на 15%; приступающих к выполнению домашнего задания после отдыха – на 60%; откладывающих его выполнение на более позднее время, когда родители приходят с работы – на 40%; гуляющих не менее 2-3 часов в день – на 38%. Наряду с этим оказалось, что воскресный день проводят у телевизора – на 35% меньше, а у компьютера – на 15% меньше.

В целом отношение детей к здоровью как ценности изменилось (динамика изменения: 4%-90%).

Процесс формирования культуры здорового образа жизни длительный, сложный. Следует отметить, что поведение младших школьников зависит от среды, в которой они находятся. Считаем эффективным проектирование совместной работы школы и семьи. В активной деятельности происходит осмысление ценности здоровья и здорового образа жизни, перевод их во внутренний план личности, данные ценности становятся личностно значимыми и начинают выполнять функцию регулятора поведения и поступков школьника.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бобылев С.Н., Захаров В.М. «Зеленая экономика и модернизация. Эколого-экономические основы устойчивого развития» // На пути к устойчивому развитию России. №60. 2012.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинова. М.: Просвещение, 2012. 223 с. (Стандарты второго поколения).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / под ред. А.А. Казаковой. М.: Просвещение, 2016. 53 с. (Стандарты второго поколения).
4. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. М.: МПСИ, 2004. 240 с.
5. Дзятковская Е.Н., Колесникова Л.И., Долгих В.В. Информационное пространство и здоровье школьников. Новосибирск : Наука, 2002. 186 с.
6. Менчинская Е.А. Конструирование здоровьесберегающего процесса обучения в современной начальной школе. Монография. Вестник ТОГИРРО, №2(14). Тюмень : ТОГИРРО, 2011. 107 с.
7. Государственный доклад «О положении детей и семей, имеющих детей, в Иркутской области» за 2015 год. <http://irkobl.ru/sites/society/news/208651/>
8. Фельдштейн Д.И. События. Люди. Жизнь. Московский психолого-социальный институт, 2009. 312 с.
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. М. : ИНТОР, 1996.
10. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика? / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. М. : Просвещение, 1991. 174 с.
11. Базарный В.Ф. Школа возрождения или школа вырождения. М.: Самотека, 2012. 255 с
12. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 80 с.
13. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М.: АПК и ПРО, 2002. 96 с.
14. Соболева О.Л. Развитие «двуполушарного» подхода к обучению: практическая реализация в школьном учебнике. 2004. Электронная версия. <http://www.metodika.ru/>
15. Ахутина Т.В. Дети с трудностями учения // Начальная школа: плюс-минус. 2000. № 12. С. 20–25.

16. Монтессори М. // Составитель М.В. Богуславский, (сборник опубликованных фрагментов книг М. Монтессори) 1999.: Издательский Дом Шалвы Аминашвили. 224 с.

17. Кушнир А.М. Что сказать родителям о домашнем обучении чтению [Текст] / А. М. Кушнир // Школьные технологии. 1996. № 3. С. 45–47.

18. Маринина М.Г. Формирование основ культуры здоровья младших школьников : Дис. .. канд. пед. наук : 13.00.01 : Волгоград, 2005, 195 с.

19. Георгиевский А.Ф. Формирование культуры здорового образа жизни младших подростков в общеобразовательных учреждениях. М., 2009.

20. Митина Е.П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра // «Начальная школа», 2006, № 6. С. 56.

21. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 74.

22. Хёйзинга Йохан. Homo ludens. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.

23. Логинова О.Б., Яковлева С.П. Мои достижения: Итоговые комплексные работы. 2 класс/Под ред. О.Б. Логиновой.-2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 80 с.

УДК 37.012

## РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ОСЛОЖНЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ

© 2017

**Степаненко Наталья Александровна**, кандидат педагогических наук,  
старший лаборант кафедры психологии и педагогики  
**Мантрова Мария Сергеевна**, кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры психологии и педагогики  
*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске*  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: mantrova.m.86@mail.ru)

**Аннотация.** Предметом исследования является социально–педагогическое сопровождение обучающихся с осложненным поведением. Особое внимание уделяется категории осложненного поведения, теориям осложненного поведения в отечественной и зарубежной психолого–педагогической литературе. С целью углубленного анализа предмета изучения было проведено эмпирическое исследование, гипотезой которого послужило предположение о том, что работа с обучающимися с осложненным поведением будет эффективной, если будет внедрена программа, ориентированная на снижение агрессии, будет учитываться индивидуальный подход к ученикам, будут проводиться систематические занятия с учениками. Для эмпирического исследования использованы методики «Диагностика межличностных отношений Лири», «Опросник межличностных отношений». Научная новизна исследования заключается в изучении категории осложненного поведения обучающихся, его особенностях и проявлениях. Практическая значимость исследования состоит в составлении программы сопровождения обучающихся с осложненным поведением. Анализ проведенных комплексных мероприятий по оптимизации осложненного поведения учащихся в общеобразовательной школе показал, что необходимо активизировать деятельность социального педагога по проведению тренингов, направленных на снятие страха, преодоление барьеров в общении, снятие тревожности, снижение агрессивности; по проведению групповых занятий, включающих игровые методики воспитания, классные часы, организацию и проведение интерактивного спектакля, ролевых игр.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение, подростковый возраст, социальные отношения, осложненное поведение, педагогическое сопровождение, социально–педагогическая помощь, воспитание, трудный подросток, поведение, обучающийся.

## THE WORK OF SOCIAL EDUCATOR WITH THE ADOLESCENT LEARNERS HAVING BEHAVIORAL DISORDERS

© 2017

**Stepanenko Natalia Alexandrovna**, PhD, senior research assistant of the chair of psychology and pedagogics  
**Mantrova Maria Sergejevna**, PhD, senior lecturer in psychology and pedagogics  
*Orenburg State University, Branch in Orsk*  
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: mantrova.m.86@mail.ru)

**Abstract.** The subject of the research is the social and pedagogical tutoring of students with behavioral disorders. Special attention is paid to the category of behavioral disorders, theories of behavioral disorders in the domestic and foreign psychological and pedagogical literature. With the purpose of deeper analysis of the subject of the study an empirical study was conducted, the hypothesis of which was the assumption that the work with students possessing behavioral disorders will be effective if a programme is implemented to reduce aggression, if an individual approach to pupils is considered, if regular classes with the students are held. For the empirical research such methods are used as the «Diagnosis of interpersonal relationships Leary», «the Questionnaire of interpersonal relations». Scientific novelty of the research is in the study of the category of behavioral disorders of students, its peculiarities and performances. The practical significance of the research is establishing a programme to support and tutor students with behavioral disorders. The analysis of complex measures to optimize the behavioral disorders of students in secondary school showed that it is essential to increase the activity of the social teacher in the training courses aimed at removing fear, overcoming barriers in communication, removal of anxiety, aggressiveness; to conduct group sessions, including the play method of education, group meetings, organization and holding of interactive play, role–playing games.

**Keywords:** aggressive behavior, adolescence, social relationships, behavioral disorders, pedagogical support, learning, education, a difficult teenager, behavior, socio-pedagogical assistance.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Осложненное поведение, трудный ребенок, девиация, агрессия эти слова всё чаще становятся употребляемыми в современной жизни.

Всегда необходимо помнить основное правило: подросткам необходима поддержка и помощь, им часто не хватает тепла и заботы, понимания, их терзает собственная неприкаянность, неопределенность, одиночество. Запреты и осуждения в подобных условиях лишь ожесточают ребят. Если окружающие их взрослые, которые сталкиваются с разными видами осложненного поведения ребят, легко раздражаются, испытывают негодование, обиду, то возможно и забыть о воспитательном эффекте. Подобное прямое противостояние между взрослым и ребенком может привести к усилению непонимания. Одним из главных условий эффективного воспитания ребят становится выяснение причин, из-за которых и возникают отклонения от норм поведения. Их надо находить в среде пребывания ребенка, в условиях воспитания. Наиболее общераспространенные причины появления осложненного поведения: педагогическая за-

пущенность, недостатки семейного воспитания, противоречия в личностном развитии подростков.

В разнообразной научной литературе употребляются разные подходы к классификации детей с осложненным поведением. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются 3 группы таких подростков. К первой группе относятся осложнения в поведении подростков, которые связаны с их личностными чертами характера и характеристиками: эгоизм, акцентуации характера, гиперактивность, лень, пассивность, депрессивность, педантизм, тревожность. Ко второй группе относятся подростки с осложненным поведением в силу нарушения ими определенных норм поведения в обществе: воровство, сквернословие, лживость, бродяжничество, сопротивление воспитанию, вандализм, безнадзорность, недисциплинированность. К третьей группе относятся дети с поведением, осложненным ими способностями и напряженной активной деятельностью: одаренность, пассивность, компьютерозависимость.

Психологам, педагогам и социальным педагогам необходимо совместно с родителями проводить психологическую и социально–педагогическую поддержку

подростков с осложненным поведением. Для этого необходимо организовать условия для коррекции поведения ребенка и адекватно оценивать реализуемость проводимой программы, создать доверительную атмосферу.

Социально-педагогическая работа с обучающимися с осложненным поведением проводится в самых многообразных формах и состоит из многих междисциплинарных методик, методов и технологий. Самыми главными в работе социального педагога с подростками с осложненным поведением являются технологии профилактической социально-педагогической деятельности, диагностические технологии, технологии консультирования, коррекции, реабилитации и др.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Понятие осложненного поведения обучающихся наиболее активно изучали с 1960 г. Интересны работы Н. Д. Левитова, И. С. Кона, Л. С. Славинной, и др. [4, 3, 9]. В настоящее время в педагогических работах изучаются вопросы поведенческих особенностей детей с осложненным поведением из разнообразных типов семей (В. Ю. Ваткевич, А. С. Никончук, Н. С. Пospelова, В. В. Чет и др.) [1, 6, 7, 10].

Употребляя понятие «трудные» дети, чаще всего имеют в виду педагогическую трудность. При чем обычно берется за основу одна из граней данного явления – трудность работы с этими детьми, но не рассматривается вторая – трудность жизни этих детей, трудность их взаимоотношений с родителями, учителями, товарищами, сверстниками, взрослыми.

Порой «трудные» дети часто не столько не хотят, сколько не могут хорошо учиться и вести себя должным образом.

Состав подростков с осложненным поведением далеко неоднороден, и причины этих трудностей разноплановые.

Осложненное поведение школьников обуславливается тремя основными факторами: педагогической запущенностью; социальной запущенностью; отклонениями в состоянии здоровья [8].

Основные причины трудностей в воспитании определяются конфликтными отношениями в семье; просчетами воспитательной системы школы; изоляцией от товарищей в силу каких-то причин; социальной дезадаптацией; стремлением самоутвердиться любым способом и в любой малой группе.

В некоторых случаях педагогическая трудность является следствием преобладания одного из перечисленных факторов, в других – их совокупность. В ситуациях, когда такую трудность преодолеть невозможно, появляются трудности, непонимания, обиды. В группу «трудных» подростков часто нередко относятся и те педагогически и социально запущенные дети, к которым педагог не сумел подобрать ключ.

Причинами плохой успеваемости в учебе часто бывает плохие отношения в семье, что в свою очередь, отражается на отношениях с учителями и учащимися. Такая ситуация приводит к отрицательным изменениям в сознании и как следствие в поведении учащегося.

Основными причинами возникновения у учащихся подростков отрицательного поведения являются: безразличное отношение родителей к ребенку и отсюда воздействие на него отрицательных примеров; расхождение мнений родителей в воспитании, то, что обычно порождает слабохарактерность; избалованность ребенка в семье недостаточная требовательность к нему; применение физической силы, что приводит к возникновению лживости, трусливости; отсутствие четкого режима дня, вызывающее у детей беспорядочность, рассеянность, неаккуратность [2].

Основными провокаторами агрессивного поведения являются: врожденная склонность (враждебность); авер-

сивные случаи (боль, жара, теснота); возбуждение; массовая культура; агрессивные игры; влияние группы [12].

Осложненное поведение имеет разнообразие граней проявления. В число трудных подростков относят отстающих в учебе и с плохим поведением учащихся, с которыми им трудно работать.

Кроме того, сюда можно отнести учащихся, поступки которых выходят за грань законов норм и морали. Трудность этих подростков обуславливается во-первых, педагогической и социальной запущенностью, а во-вторых, особенностями переходного периода и эпизодическими трудностями жизни. В первом случае педагогическая трудность носит устойчивый характер, во втором – кратковременный.

Анулируя негуманное терминологическое обозначение, характеризующее некоторых детей, которым в силу семейных обстоятельств тяжело жить на свете, – «трудные», а также исключив название тех детей, которых педагог не захотели воспитывать, – «педагогически запущенные», но не приняв психологический термин «девиантные» («с дороги сошедшие»), мы называем детей, доставляющих особые хлопоты и никак не желающих (по разным причинам) идти вверх по ступеням культуры, детьми осложненного поведения.

По мнению Щурковой Н. Е. «осложненное поведение» – это поведение ситуативных либо устойчивых характеристик асоциального или антисоциального плана, свойственных детям в силу определенных причин социально-психологического, психофизического, социально-ситуационного порядка [13].

В осложненном поведении подростка существует множество факторов, которые не всегда удается распознать: самочувствие, общее физическое и психическое состояние, неудачи деятельности, низкая самооценка, низкий статус в группе, непонимание в семье, низкий уровень материальных благ, непризнание в группе сверстников, отсутствие жизненных перспектив и т. д. Неблагоприятные факторы или совокупность их негативно влияют на человека, что влечет за собой соответствующее поведение.

Реакция взрослых на осложненное поведение не всегда является правильной и порой в корне ухудшает сложность данного поведения.

Первый момент технологического решения вопроса – реакция на осложненное поведение. Традиционно закрепился ошибочный вариант реакции. В этом варианте все оправдано, потому что горечь взрослых, стыд за детей, возмущение и раздражение, гнев и оскорбление ищут выхода. Но давно замечено, что такая прямая отрицательная реакция не продуктивна. Разумеется, она не профессиональна.

«Педагог-профессионал сознательно и оправданно выстраивает свое поведение при виде осложненного поведения, он «чинит» поломанные отношения, ориентируясь на сложное состояние изломанной души. Добавим: педагог «забывает» в этом ситуативном эпизоде о негативных красках совершаемого ребенком – он все внимание переносит на самого ребенка» [2].

Педагога не волнует поступок ребенка – его должен волновать сам ребенок.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основной целью статьи автор видит обогащение работы школьного социального педагога с осложненными подростками.

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

Для выявления обучающихся с осложненным поведением мы воспользовались методиками «Диагностика межличностных отношений Лири», «Опросник межличностных отношений», которые помогают выявить взаимоотношения в малых группах, определить главенствующий тип социальных отношений к людям в самооценке и самооценке.

Методика Т. Лири представляет собой условную АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)



схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование–подчинение, дружелюбие–враждебность. В свою очередь эти секторы разделены на восемь – соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей. Чем ближе оказываются результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная (доминирование–подчинение) и горизонтальная (дружелюбие–враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого–либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Разные направления диагностики позволяют определить тип личности, а также сопоставлять данные по отдельным аспектам. Например, «социальное Я», «реальное Я», «мои партнеры» и т.д.

Методика представляется респонденту либо списком (по алфавиту или в случайном порядке), либо на отдельных карточках. Предлагается указать те утверждения, которые соответствуют его представлению о себе, относятся к другому человеку или его идеалу.

«Опросник межличностных отношений» предназначен для оценки типичных способов отношения к людям. В сущности, в нем нет правильных и неправильных ответов, правилен каждый правдивый ответ. Испытуемому необходимо для каждого утверждения выбрать ответ, который больше всего соответствует.

Для достижения цели нашего исследования – изучения форм психолого–педагогического сопровождения обучающихся с осложненным поведением, мы провели опытно–экспериментальную работу в коллективе подростков.

При исследовании межличностных отношений, социальных аттитюдов наиболее часто выделяются два фактора: доминирование–подчинение и дружелюбие–агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия.

Для проведения исследования был выбран 9 класс общеобразовательной школы в количестве 17 учащихся.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что среди подростков преобладающим фактором общения с окружающими является подчинение, он свойственен 10 ученикам (59 %); 7 человек (41 %) относятся к доминирующему типу.

Из 8 возможных типов отношения к окружающим отсутствует альтруистический тип. Преобладает подчиняемый тип (23,3 %). На втором месте находится зависимый и эгоистичный (по 3 человека, 17,5 %), на третьем дружелюбный, агрессивный и авторитарный (по 2 человека, 11,7 %). Один человек (5,8 %) обладает подозрительным преобладающим отношением к окружающим.

По результатам опросника в коллективе подростков большая часть коллектива стремится избегать принятия решений, имеет подчинительный тип межличностных отношений. Небольшая часть коллектива имеет высокий уровень агрессивности и авторитарности и являются формальными и неформальными лидерами в данном коллективе.

На формирующем этапе эксперимента мы предлага-

ем программу работы с подростками, имеющими осложненное поведение, цель которой оптимизирование процесса взаимодействия подростков с обществом.

Задачи: обучить подростков приемам общения, стимулируя развитие их коммуникативной культуры; сформировать умение конструктивного действия в конфликтных ситуациях; помочь подростку снизить уровень агрессивности по отношению к окружающим его людям.

Нами были организованы индивидуальные занятия, включающие помощь по учебным предметам, целью которых – разрешение проблемы нарушения интеллектуально–речевых норм. Беседы с учеником с целью разрешения проблемы нарушения этических норм. В монографическом исследовании проводились индивидуальные занятия по разрешению проблемы успеваемости по школьным предметам, а также по проблемам недисциплинированности. Индивидуальная форма поддержки носит оперативный (срочный) характер [11].

Следующее направление в работе с осложненными подростками включает в себя: групповые занятия, включающие игровые методики воспитания, классные часы, организацию и проведение интерактивного спектакля, ролевых игр, их цель – разрушение системы негативного отношения к миру, нормализация межличностных отношений, профилактика нарушения социальных норм. Например, в классе была проведена игра «Последствия», в которой детям предлагалось описать последствия неготовленного домашнего задания. Эта ситуация была выбрана, так как несколько подростков систематически не выполняли домашнее задание. В ходе обсуждения было выявлено, что сам подросток в процессе игры выделяли только последствия, связанные с негативной оценкой такой ситуации учителем и родителями. С помощью остальных подростков удалось выделить более отдаленные, глубокие последствия: учащийся хуже развивается; чувствует себя виноватым; к нему хуже относятся одноклассники; негативно отразится в будущем в трудовой деятельности и т. д. В ходе обсуждения подростки не выполняющие домашнее задание соглашались с мнением одноклассников, пытались спрогнозировать более серьезные, отдаленные последствия.

Ещё одним из важных направлений является проведение тренингов, направленные на снятие страха, преодоление барьеров в общении, снятие тревожности, снижение агрессивности.

По результатам анализа ответов опросников на контрольном этапе эксперимента в коллективе подростков отмечены следующие типы межличностных отношений: включение в общение представлено высоким уровнем в 76 % случаях, которое предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать. Изменения по высокому уровню не произошли. Низкое включение характерно для 12% – индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность их избегать, данный показатель уменьшился в 2 раза. Появился средний уровень, его показатель составляет 12%.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал, что произошли изменения в экспериментальной группе: снизился уровень тревожности, подростки стали более общительны, появился интерес к работе в группе. Изменения произошли и в поведении: снизился уровень агрессивности и неприязни сверстников, дети стали более толерантными друг к другу, уменьшился уровень аффекта в общении.

Проведенное исследование вносит определенный вклад в практическую работу школьного социального педагога, связанной с диагностикой, профилактикой, коррекцией и социально–педагогическим сопровождением осложненного поведения обучающихся подросткового возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ваткевич, В. Ю. Проблемы социализации подростков из семей с низким воспитательным потенциалом / В. Ю. Ваткевич // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2006. – № 10. – С. 22–27.
2. Воробьева, К.А. Профилактика агрессивности в подростковой среде / К.А. Воробьева // Воспитание школьников. – 2008. – № 6. – С. 55–61.
3. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] : учебное пособие для вузов / И. С. Кон . - М. : Академия, 2003. - 336 с.
4. Левитов, Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – Москва : Просвещение, 1969. – 424 с.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении// Психолого–педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М.: Педагогика, 2010. – С. 36–46.
6. Никончук, А. С. Введение в методические основы социально-педагогической работы / А. С. Никончук. – Мн. : АПО, 2005. – 240 с.
7. Пospelова, Н. С. Интересы детей - превыше всего! / Н. С. Пospelова // Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал. - 2013. - N 1. - С. 14-17.
8. Сафин А.А. Профилактика агрессивного поведения младших подростков // Концепт. – 2015. – Т.10. – С.121–125.
9. Славина, Л. С. Трудные дети [Текст] / Л. С. Славина; под ред. В. Э. Чудновского. - М. ; Воронеж : Ин-т практич. психологии, 1998. - 447 с.
10. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания : учеб. пособие / В. В. Чечет. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2003. – 292 с.
11. Черданцева Е.В. Педагогическая поддержка детей осложненного поведения / Е.В. Черданцева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – №1. – 2009. – С. 66–67.
12. Чикова И.В. К проблеме феноменологии агрессивности /И.В. Чикова // материалы международной (заочной) научно–практической конференции ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ. – Кишинев. Издательство: Editura «Liceul». – 23 ноября 2016 г. – С. 137–140
13. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

УДК 37.014.3

## СОЦИОРЕГУЛИРУЮЩИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

© 2017

Султанова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
общей и профессиональной педагогики

Оренбургский государственный университет

(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: sulttatyana@yandex.ru)

**Аннотация.** Раскрываются социорегулирующие механизмы прогнозирования развития школы. Обозначена их важность, связанная с повышением эффективности прогностической деятельности по разработке альтернативных вариантов развития школы. «Механизм» представлен как движущая сила, обуславливающая эффективную реализацию прогнозирования развития школы. Описано назначение социорегулирующих механизмов прогнозирования развития школы: в локальном аспекте отражающее социальную включенность в процессы прогнозирования всех субъектов; в глобальном нацеленное на формирование новых прогностических элементов культуры школы. Представлены основания социорегулирующих механизмов, раскрывающиеся через обусловленность прогностической активности субъектов наличием смыслового контекста прогнозирования развития школы. Раскрыта значимость смыслового контекста в ракурсе построения ценностно-смысловой логики и формирования единого ценностно-смыслового поля реализации прогнозирования. Обозначена связь реализации социорегулирующих механизмов с процессами актуализации ресурсов школы, обеспечивающих преодоление разнонаправленности и установление тождественности интересов, ценностей, моделей поведения и критериев эффективности прогнозирования. К группе социорегулирующих отнесены: механизм интериоризации - экстериоризации, раскрывающий взаимосвязь внешних и внутренних факторов формирования общей системы ценностей и норм прогнозирования; механизм смыслообразующих коммуникаций, способствующий выработке единого смысла прогнозирования; механизм формирования организационного климата, направленный на обеспечение социального, психологического и морального комфорта субъектов прогнозирования. Раскрыты основные приемы и способы реализации данных механизмов.

**Ключевые слова:** прогнозирование развития школы, культура школы, социорегулирующий механизм, интериоризация, экстериоризация, смыслообразующие коммуникации, организационный климат.

## SOCIAL REGULATING MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF A SCHOOL

© 2017

Sultanova Tatyana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of department of general and professional pedagogy

Orenburg State University

(460018, Russia, Orenburg, Victory avenue, 13, e-mail: sulttatyana@yandex.ru)

**Abstract.** In this article the mechanisms of social regulation of development of a school are presented. We define their importance connected with increasing the efficiency of prognostic activity in the field of alternative ways of school development. "The mechanism" is presented as a driving force which determines the effective prognostication of school development. In this article we describe the function of social regulating mechanisms of prognostication of school development. In a local aspect this function reflects social involvement of all subjects into the process of prognostication. In a global aspect it is aimed at making new prognostic elements of school culture. We present the basis of social regulating mechanisms which are defined though subjects whose prognostic activity is determined by conceptual context of prognostication of school development. We describe the importance of conceptual context from the point of view of creating axiological and conceptual logic and making the single axiological and conceptual field of realization of prognostication. We also define the connection between the realization of social regulating mechanisms and the school resources which help to overcome differences and find identical interests, values, behavior patterns and criteria for the efficiency of prognostication. The group of social regulating mechanisms include: the mechanism of interiorization and exteriorization which define the connection of external and internal factors of creating the general system of values and norms of prognostication; the mechanism of sense-making communications which helps to create a single sense of prognostication; the mechanism of creating the organization's climate aimed at social, emotional and moral comfort of the subjects of prognostication. In this article we define the main methods and ways of realization of these mechanisms.

**Keywords:** prognostication of school development, culture of a school, social regulating mechanism, interiorization, exteriorization, sense-making communications, organization's climate.

В настоящее время инновационное развитие приобретает статус одной из основных задач, решаемых российской школой наравне с образованием, воспитанием и социализацией подрастающего поколения [1; 2]. Введение инноваций в деятельность общеобразовательной школы порождает ряд ближних и дальних, явных и скрытых, актуальных и перспективных эффектов, которые не всегда могут характеризоваться как позитивные. Вследствие этого существенно возрастает роль прогнозирования развития школы. В конечном итоге от успешности реализации стратегии, сформулированной на основе прогноза, напрямую зависит эффективность принимаемых решений и соответственно динамика развития школы.

Среди основных проблем, с которыми сталкивается образовательная организация в рамках прогнозирования собственного развития, следует выделить неразработанность механизмов прогностической деятельности по достижению целей инновационного обновления школы. В этой связи представляется важным определить адекватные исследуемому процессу механизмы, поскольку именно они способны обеспечить контроль, регуляцию

и при необходимости корректировку прогнозирования развития школы, разворачивающегося при участии множества образовательных субъектов.

Обращаясь к понятию «механизм», которое, достаточно часто встречается в исследовательских работах, заметим, что оно все же не имеет однозначного толкования. По мнению М.И. Найдорф фактически механизмом является любая структура, позволяющая получить конечный определенный результат действия. В качестве примеров автором представлены кривошипно-шатунный механизм в технике; переговорный механизм в политике; процедура доказательства в науке. Механизмы следует понимать «как готовые средства получения общественно значимого продукта (результата) человеческой деятельности» [3], их специфичность проявляется в возможности получения результата, запрограммированного устройством механизма. Таким образом, с одной стороны, механизмы ограничивают поле возможных результатов деятельности, с другой – они создают предпосылки их достижения, технологически обеспечивая получение запланированных результатов с меньшими интеллектуальными, временными, материальными и

иными затратами.

Рассматривая определения «механизма», представленные в словаре С.И. Ожегова, можно зафиксировать многогранность данного понятия. Так, под механизмом следует понимать: «внутреннее устройство (систему звеньев) машины, прибора, аппарата, приводящее их в действие», либо «систему, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности» [4]. Вместе с тем в рамках нашей работы мы соглашаемся с выводами Т.М. Давыденко о том, что в сфере социальных и гуманитарных исследований трактовка данного термина как «некоторого гипотетического механического устройства», той или иной механической модели [5, с. 71] является неоправданной. Поэтому под механизмом мы будем понимать «последовательность состояний, процессов, определяющих собою какое-нибудь действие, явление» [4]. При этом сделаем ряд уточнений: во-первых, механизм всегда связан с определенным процессом; во-вторых, механизм и процесс никогда не должны позиционироваться как внешние по отношению друг к другу; в третьих, механизм составляет детерминирующую основу процесса.

Применяя понятие «механизм» к сфере прогнозирования развития школы, важно представить его как некоторую целостность. Это позволит понять, каким образом организована прогнозирующая система и какие факторы составляют основу ее прогностической активности. В этой связи возникает проблема уточнения ракурса рассмотрения школы как системы, прогнозирующей собственное развитие.

Согласно одному из общепризнанных научных подходов школу следует рассматривать как особую социальную организацию и живой, саморазвивающийся организм с присущими ему внутренними противоречиями [6-13]. Свообразие жизнедеятельности школы определяется ее неповторимой индивидуальностью, особым поведением и манерой реагирования на изменения во внешней среде, уникальным характером способностей, умений и компетентностей ее субъектов, присущими только ей внутренними закономерностями развития.

Целостное описание жизнедеятельности школы предполагает анализ отдельных сторон ее существования. Рассмотрим наиболее значимые из них. Во-первых, это духовные основания жизнедеятельности школы, интегрирующие ее философию, миссию, общие устремления, политику и стратегии [6, с. 52]. Вторым значимым аспектом жизнедеятельности школы является ее культура, определяющая деятельность всех членов школьного сообщества, раскрывающаяся через систему норм, обычаев, традиций, стилей поведения и характеризующаяся как уникальная, неповторимая, сугубо индивидуальная и зачастую неосознаваемая [6, с. 52]. В качестве третьего аспекта выступает образовательное пространство, в котором как результат совместных усилий детей и взрослых проявляется динамическое сочетание педагогически целесообразных взаимодействий, отношений, событий, открывающих перспективы реализации индивидуальных форм и траекторий развития школьников [14, с. 312]. Следующим важным аспектом является уклад школы, представляющий обобщенную характеристику ее жизнедеятельности, отражающую «относительно устойчивые и постоянно поддерживаемые особенности и условия, наиболее значимые для содержания и качества жизни детей и взрослых в образовательном пространстве» [15, с. 50].

Полагаем, что описанные грани жизнедеятельности школы представляют собой каркас, обуславливающий ее функционирование и развитие как «живого организма». Соответственно прогнозирование развития школы предполагает выявление спектра альтернативных путей и способов обогащения представленных аспектов жизнедеятельности школы. Отмеченные выше многогранность и многофакторность развития школы обуславливают возможность выявления различных механизмов

исследуемого процесса.

В нашем исследовании в качестве одной из наиболее значимых представлена группа *социорегулирующих механизмов прогнозирования развития школы*. Основанием для ее выделения являются положения, раскрывающие обусловленность прогностической активности образовательных субъектов и их сплоченности в прогностической деятельности наличием смыслового контекста [16]. Уточним, что смысловой контекст позволяет выстроить ценностно-смысловую логику прогностической деятельности, обеспечивает регуляцию ее направленности, формирование мотивов и целей ее организации, способствует достижению согласованности прогностических действий отдельных субъектов. Тем самым смысловой контекст составляет основу формирования единого ценностно-смыслового поля прогностической деятельности.

Значимость социорегулирующих механизмов в локальном аспекте мы связываем с обеспечением социальной включенности всех образовательных субъектов в процессы прогнозирования развития школы, а в глобальном - с формированием новых прогностических элементов культуры школы.

По мнению М.М. Поташника культура школы соотносится с понятием «организационная культура» и отражает «сложившийся школьный порядок, характер взаимоотношений и общения людей» [6, с. 52]. Организационная культура школы - это «набор представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, писанных и не писанных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и др., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации» [17, с. 38]. Именно субъекты как главный социальный ресурс школы являются смыслом и основной ценностью образовательной организации [7, с. 82]. Поэтому знание и понимание человека, его устремлений, желаний, возможностей, поведения составляют базис формирования организационной культуры школы и позволяют придать ей более органичный и содержательный характер.

Двойственность организационной культуры школы, впрочем, как и любой другой организации, проявляется в следующем. С одной стороны культура школы - это независимая переменная, поскольку она суммативно формируется из представлений всех образовательных субъектов о ценностях, нормах, принципах и образцах поведения. С другой стороны - организационная культура проявляется как внутренняя переменная самой школы, поскольку она возникает и развивается вместе с организацией и характеризуется собственной динамикой (положительной или отрицательной). Культура школы как особая социально-психологическая среда жизнедеятельности образовательных субъектов проявляется на уровне личности, группы и учреждения в целом.

На личностном уровне происходит формирование ценности, норм, паттернов поведения, общих или однородных для всех образовательных субъектов, изменяется мотивационная структура. На групповом уровне развивается сходство групповых норм, происходит осознание, ощущение, переживание своей принадлежности к определенной социально-профессиональной группе; создаются условия и вырабатываются критерии для самооценки и оценки других членов коллектива; проявляется состояние опосредованности межличностных отношений целями совместной деятельности. На уровне школы проявляется чувство сопричастности к общей деятельности коллектива; усиливаются взаимосвязи с представителями других подразделений; развивается горизонтальная и вертикальная системы коммуникаций; проявляется единство организационных процедур и паттернов организационного поведения.

Анализ описанных уровней проявления культуры школы позволяет сделать вывод, что ее определяющим элементом является система ценностей, принятых в ор-

ганизации [18; 19]. Как представляется, сознательное целенаправленное обогащение культуры школы прогностической направленностью предполагает не только провозглашение новых культурных ценностей, но и определение степени предрасположенности образовательных субъектов к подобного рода инновациям, которое возможно при изучении уже сложившейся в школе культуры.

Уровни представленности культуры школы составляют пространство реализации социорегулирующих механизмов прогнозирования ее развития. Их суть заключается в актуализации ресурсов образовательной системы, обеспечивающих преодоление разнонаправленности и установление тождественности интересов, ценностей, взглядов, моделей поведения, критериев оценок отдельных субъектов школы в контексте прогностической деятельности. В нашем исследовании для достижения заявленных целей выбраны механизмы интериоризации - экстериоризации, смыслообразующих коммуникаций и формирования организационного климата. Рассмотрим их более детально.

*Механизм интериоризации – экстериоризации.* Эффективная реализация личностного потенциала в любой деятельности, в том числе и в прогнозировании, наблюдается при условии наличия у человека «устойчивых, актуализируемых смыслов социального участия, что значительно увеличивает его позитивную социальную активность» [20]. Это определяет важность создания условий для успешной интериоризации таких смыслов и ценностей. Наличие устойчивых, осознаваемых смыслов прогнозирования развития школы открывает перспективы выхода субъектов за рамки своего существования путем понимания того, что важно и значимо для других, создает возможность привносить в окружающую действительность нечто новое и ценное для других, реализуя тем самым себя.

Эффект интериоризации проявляется в контексте формирования новых прогностических элементов культуры школы. Он связан с принятием и усвоением нормативно заданных в миссии и ценностях образовательной организации внешних норм и отношений, которые в данном случае добровольно принимаются образовательными субъектами. В то же время процессу интериоризации ценностей сопутствует эффект экстериоризации. Таким образом, исклчается однонаправленный характер формирования новых элементов культуры школы. Это обеспечивает развитие культуры образовательной организации в поле влияния как внешних условий, так и внутренних структур и факторов. Таким образом, внешние нормы и ценности школы обусловлены внутренними этическими нормами поведения и отношений её субъектов.

Реализация данного механизма способна обеспечить субъектам прогнозирования полноценное участие в принятии решений, возможность конструирования общезначимых действий, способных впоследствии стать нормой, т.е. институционализироваться.

В качестве приемов и способов реализации данного механизма выступают создание условий для осознания образовательными субъектами собственной социально-профессиональной позиции сквозь призму восприятия ее другими; сопоставление или противопоставление интересов, позиций, норм, регулирующих прогностическую деятельность различных образовательных субъектов; контекстуальное включение образовательных субъектов в процессы прогнозирования; самоидентификация образовательных субъектов в качестве прогноста и др.

*Механизм смыслообразующих коммуникаций.* Особый аспект коммуникативного взаимодействия субъектов школы - смысловое взаимодействие, в рамках которого вводимые в образовательный процесс инновации способны получить личностную окраску, приобрести личностный смысл и начать восприниматься как личностная ценность. Необходимость «управления АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

смыслами» в контексте прогностической деятельности определяет значимость заявленного механизма. В целом механизм представляется нам ресурсом, обеспечивающим «управление процессами создания картины мира, свойственной данному сегменту мира, объединенному как единой системой ценностей, так и единими коммуникативными возможностями» [21, с. 5]. Реализуясь через ценностно-смысловое взаимодействие, механизм предполагает выбор, как системы значений и смыслов прогностической деятельности, так и пространства их трансляции. При этом уровень активности процессов общего смыслообразования определяется емкостью коммуникативных возможностей образовательных субъектов.

К основным способам реализации данного механизма следует отнести повышение коммуникативной компетентности образовательных субъектов; обучение конструктивному деловому общению; проведение тренинговых занятий на основе использования смыслотехник и смыслологических; обеспечение вертикальной и горизонтальной коммуникаций в процессе прогнозирования; организацию взаимодействия субъектов прогнозирования в режиме диалога и т.д.

*Механизм формирования организационного климата.* Организационный климат определяется как «набор устойчивых характеристик, которые описывают конкретную организацию, существенным образом влияющих на поведение и эмоциональные состояния ее членов» [22, с. 217]. В целом организационный климат отражает способность школы достигать целей деятельности. Характеризуясь как внутреннее состояние организации, он раскрывается через ряд взаимосвязанных между собой качеств и аспектов: ценности, нормы поведения, установки, ожидания, сплоченность, совместимость, приемлемость руководителей подчиненными и наоборот, удовлетворенность трудовой ситуацией в целом, характером отношений и т.д. Формирование организационного климата нацелено на обеспечение социального, психологического и морального комфорта субъектов школы.

Приемами и способами реализации данного механизма являются выработка согласованности в отношении норм прогностической деятельности; увеличение частоты формальных и неформальных контактов субъектов прогнозирования; создание условий, обеспечивающих актуализацию ценностей личности в процессе прогностической деятельности; повышение уверенности субъектов прогнозирования в собственных силах и способностях; предоставление равных возможностей членам коллектива; предоставление определенной степени автономности в процессе решения профессиональных и прогностических задач и т.д.

Таким образом, в контексте исследуемой проблемы реализация социорегулирующих механизмов является важным моментом. Поскольку именно они способны обеспечить формирование разделяемого понимания смысла в виде норм, ценностей, мотивации, ожиданий, стиле отношений и стандартов поведения, определяющих в конечном итоге эффективность прогнозирования развития школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Малинин В.А., Тулупова О.В. Институализация образовательного пространства инновационной школы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6. С. 38-43.
2. Султанова Т.А. Развитие школы как инновационный процесс // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 3. С. 199-202.
3. Найдорф М.И. Введение в теорию культуры: основные понятия культурологии. Одесса: Друк, 2005. 192 с. Режим доступа: [http://www.countries.ru/library/theory/naidorf\\_theory/part3.htm](http://www.countries.ru/library/theory/naidorf_theory/part3.htm).
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2011. Режим доступа: <http://>

slovarozhegova.ru/word.php?wordid=14364.

5. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1996. 468 с.

6. Управление развитием школы / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с.

7. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Основы стратегического управления школой. М.: Центр педагогического образования, 2008. 256 с.

8. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997. 288 с.

9. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. М.: Российское педагогическое агентство, 264 с.

10. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.

11. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами. М.: Эгвес, 2009. 156 с.

12. Султанова Т.А. Развитие школы как инновационный процесс // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 199-202.

13. Коваль Н.Н. Системно-деятельностный научно обоснованный подход к управлению школой // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 37-41.

14. Травников Г.Н. Школа как институт в системе образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2011. № 20. С. 307-314.

15. Хренова Т.П. Уклад жизни школы в контексте педагогического знания // Вестник ЧитГУ. 2010. № 1. С. 48-51.

16. Султанова Т.А. Коллективный субъект прогнозирования развития школы // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Том 7. № 5. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/222PVN515.pdf>.

17. Ушаков К.М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. М.: Сентябрь, 1995. 128 с.

18. Петрова Г.М. Управление развитием организационной культуры школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 9-13.

19. Слинкова О.К., Грудистова Е.Г. Управление организационной культурой // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 21. С. 64-74.

20. Огородников А.Ю. Интериоризация ценностей как форма становления субъекта социальных отношений // Социология власти. 2012. № 1. С. 98-104.

21. Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении: автореф. дисс. ... д-ра псих. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 45 с.

22. Грошев И.В., Королева О.В., Загузова Т.А. Взаимосвязь стиля руководства, процессов принятия управленческих решений, организационного климата и организационной культуры в системе предпринимательских структур // Вестник ТГУ. 2007. № 10. С. 215-222.

УДК 378

**ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

© 2017

Сунь Сяопэн, аспирант

*Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики  
(692500, Россия, Уссурийск, улица Некрасова, 35, e-mail: ntkor@mail.ru)*

**Аннотация.** Одной из основных проблем современного российского высшего образования является необходимость повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран и повышение международной конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. В то же время уровень готовности иностранных студентов к учебному процессу в высшей школе оказывается заметно ниже необходимого для успешного обучения, поэтому на преподавателя вуза возлагается обязанность компенсировать недостаточную готовность иностранных студентов к «включению» в образовательный процесс организацией для таких студентов их тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение необходимо для наиболее быстрой адаптации студентов в учебной среде. Это происходит с помощью создания соответствующих научно обоснованных условий. В зависимости от способа воздействия на образовательный процесс педагогические условия подразделяются на следующие две группы: внешние и внутренние условия. Внешние условия являются продуктом функционирования внешней среды (его политической, социально-экономической, образовательной и других систем) и реализуются через соответствующие факторы. Внутренние педагогические условия являются производными задачами соответствующего педагогического процесса, представляя собой совокупность педагогических мероприятий, обеспечивающих эффективное решение этих поставленных задач. При этом в процессе подготовки будущих специалистов значительно повышается роль профессионального самовоспитания, которое дает им возможность системно развивать свои профессиональные качества и способности в соответствии с динамично меняющимися требованиями общества. Особенно важна роль самовоспитания для иностранных студентов. Первым условием осуществления эффективного педагогического сопровождения профессионального самовоспитания иностранных студентов в высшем учебном заведении является усиление профессиональной направленности будущих специалистов. Второе условие состоит в том, чтобы при взаимодействии с иностранными студентами значительное внимание уделять предупреждению возникновения у них трудностей и проблем различного характера. Решение этой задачи достигается путем принятия превентивных мер, позволяющих выявить и своевременно устранить причины возможных кризисных состояний молодых людей. Третьим условием выступает необходимость специального социально-психологического выравнивания различных категорий иностранных студентов, что предусматривает осуществление специальной воспитательной работы по определенным этапам.

**Ключевые слова:** интеграция иностранных студентов в образовательный процесс, деятельность тьютора, тьюторское сопровождение иностранных студентов, внешние и внутренние педагогические условия тьюторского сопровождения, факторы и условия успешности тьюторского сопровождения иностранных студентов.

**FACTORS AND CONDITIONS OF SUCCESS FOR TUTOR'S SUPPORT OF FOREIGN STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION IN RUSSIA**

© 2017

Sun Xiapin, post-graduate student

*Far Eastern Federal University, School of Pedagogics  
(692500, Russia, Ussuriisk, Nekrasova street, 35, e-mail: ntkor@mail.ru)*

**Abstract.** The necessity to raise the quality of the training of the specialists for foreign countries and increase international competitiveness in educational service market is one of the main problems for the modern Russian higher education. At the same time the level of readiness to the educational process among foreign students is much lower than required for the successful learning, so the higher education teacher has to compensate that insufficient readiness among foreign students to be «included» into educational process by organizing for such students some tutor's support. Tutor's support is necessary for a fast students' adaptation in educational environment. This can be achieved by creation special scientific-based conditions. These pedagogical conditions can be divided into following groups in accordance with the way of ascendancy over educational process: intrinsic and extrinsic conditions. Extrinsic conditions are the product of the environment functioning (its political, social-economical, educational etc.) and can be realized through corresponding factors. Intrinsic pedagogical conditions are the derivative tasks of the corresponding pedagogical process and they are the whole set of pedagogical events which secure efficient solutions for the desired tasks. And also in the process of training of the future specialists it is important to say that the role of professional self-education is raised, so that students can develop their professional qualities and abilities in accordance with dynamically changing society demands. The role of self-education is extremely important for foreign students. The first condition to realize efficient pedagogical support in professional self-education of foreign students is the enforcement of professional vector of the future specialists. The second condition is to pay a lot of attention to prevent beginning difficulties among students and problems of various sorts. The solution of that task can be achieved by taking preventive measures which can spot and eliminate in a proper time all the reasons for those possibly crisis-like states among young people. The third condition is the necessity of some special socially-psychological leveling of different categories of foreign students which stipulates some provisions to establish special social educational work divided by steps.

**Keywords:** integration of foreign students into educational process, tutor's activity, tutor's support for foreign students, intrinsic and extrinsic pedagogical conditions for tutor's support, factors and conditions of tutor's support for foreign students

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современная образовательная ситуация в России характеризуется насущными потребностями реорганизации существующей системы образования и, в частности, радикальной перестройки содержания, форм, методов и средств обучения в соответствии с требованиями современности. Назрела необходимость кардинально менять подходы к образовательной политике, создавать усло-

вия для обучения иностранных студентов, обучающихся на территории России, формировать у них мотивацию к учебно-познавательной деятельности, способность реализовывать свои знания и умения в различных профессиональных и бытовых ситуациях. Вместе с тем создание соответствующих условий должно строиться на научно обоснованном фундаменте.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы*

и на которых обосновывается автор; выделение неразработанных раньше частей общей проблемы. Для разработки нашей темы большое значение имеют исследования ученых, в которых рассматриваются те или иные аспекты организации вузовского обучения, в частности - обучения иностранных студентов, их профессиональной направленности и самовоспитания (М.И. Дьяченко, В.И. Жернов, Н.И. Исаева, Л.Н. Шевчук, Т.К. Фомина, А.А. Форопонова), особенно - тьюторского сопровождения студентов. Однако последнее все еще является новой практикой для российской вузовской среды. Наиболее близка деятельности тьютора работа куратора студенческой группы. В связи с этим определенный интерес для нас представляет исследование Т.П. Царапиной, посвященное кураторской деятельности, на которое мы опираемся в своей статье. Его автор обращает внимание на то, что в целом интеграция иностранных студентов делится на профессиональную – приспособление к характеру содержания, условий и организации учебно-воспитательного процесса и социально-психологическую – приспособление индивида к группе и взаимоотношениям в ней, выработка собственного стиля поведения [1, с. 17]. От того, как долго происходит процесс социальной интеграции, зависят текущие и будущие успехи студентов-иностранцев. Успех протекания интеграционных процессов в этой категории студентов зависит от внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам относится интеллектуальная готовность самого студента, а к внешним - воспитательная среда конкретного учебного заведения, которая состоит из ректората, администрации факультета, кафедр и тьюторов групп иностранных студентов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель статьи заключается в вычленинии факторов и условий успешности тьюторского сопровождения иностранных студентов и их содержательном раскрытии.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* По нашему мнению, ведущая роль в обеспечении процесса интеграции студентов к новым учебно-воспитательным условиям принадлежит именно институту тьюторов, поскольку общение на занятиях преподавателей и студентов имеет все же несколько отстраненный официальный характер. Деятельность тьютора сосредоточена на отдельной группе и дает возможность непосредственно на индивидуальном уровне работать с иностранными студентами, включать различные внеаудиторные формы работы, что обеспечивает возможность более эффективно информировать обучающихся о новом окружении, об особенностях учебной среды, культуры. Кроме того, важным направлением интеграции в учебно-воспитательную среду вуза является установка на взаимодействие с другими субъектами воспитательно-образовательного процесса, а именно: формирование межличностных отношений студента с преподавателями, приобретение навыков достойного поведения в группе, учебном заведении, умения общаться с одноклассниками, способности принимать и соблюдать групповые, коллективные и общественные правила жизни. Все указанные проблемы решаются с помощью целенаправленной воспитательной работы института тьюторов. Таким образом, тьютор, помогая устанавливать контакты с участниками учебно-воспитательного процесса и информируя о новых условиях и явлениях окружающей действительности, способствует процессу интеграции студентов-иностранцев в учебно-воспитательную среду высшего учебного заведения.

Безусловно, на успешность процесса интеграции иностранных студентов огромное влияние оказывают профессиональные качества личности педагога, курирующего группу студентов, то, насколько тьютор понимает проблемы, возникающие перед иностранными студентами.

Успешность педагогического сопровождения про-

фессионального образования иностранных студентов в российских вузах обеспечивается созданием соответствующих научно обоснованных условий.

В зависимости от способа воздействия на образовательный процесс педагогические условия подразделяются на следующие две группы: внешние и внутренние условия.

Как объясняет В. Жернов, внешние условия являются продуктом функционирования внешней среды (его политической, социально-экономической, образовательной и других систем) и реализуются через соответствующие факторы. Внутренние педагогические условия являются производными задачами соответствующего педагогического процесса, представляя собой совокупность педагогических мероприятий, обеспечивающих эффективное решение этих поставленных задач [2].

С учетом различных точек зрения ученых нами сделан вывод о том, что в контексте затронутой проблемы исследования педагогические условия успешности педагогического сопровождения профессионального самовоспитания иностранных студентов в высшем учебном заведении понимаются как совокупность специально созданных обстоятельств, внешних и внутренних воспитательных воздействий, объективных возможностей содержания, методов и форм реализации профессиональной подготовки, которые обеспечивают успешное осуществление процесса самовоспитания будущих специалистов.

Одной из актуальных задач психолого-педагогического сопровождения в высшем учебном заведении является формирование у студентов-иностранцев адекватного самосознания и, в частности, адекватной самооценки. Для этого предлагается проводить соответствующую воспитательную работу, направленную на усвоение студентами общечеловеческих ценностей и норм поведения, культивирование развития в каждой личности нравственности и интеллигентности. Ученые также обращают внимание на наличие значительных различий в личностном статусе студентов из разных стран. В связи с этим преподаватели в своей профессиональной деятельности должны отдавать предпочтение личностно-ориентированному подходу к организации процессов обучения и воспитания [3, с. 19]. Очевидно, что такой подход необходим и для успешного стимулирования профессионального самовоспитания будущих специалистов, приехавших на обучение в Россию из других стран.

В контексте исследования представляют интерес научные взгляды Т. Фоминой [4; 5], которая в своей работе представила классификацию типов иностранных студентов по состоянию их мотивации профессионального становления.

Так, представители первой выделенной автором группы иностранных студентов проявляют высокую заинтересованность в получении диплома, потому что они убеждены, что получение ими высшего образования обеспечит им в будущем высокий социальный статус и достойный материальный достаток. Поскольку для будущих специалистов выделенного типа значение имеют, в основном, только достижения вышеназванной конечной цели, ко многим текущим задачам они относятся равнодушно, ведь их, прежде всего, привлекает практическая работа. Как правило, эти студенты не демонстрируют высокую познавательную активность, стремление к самостоятельной работе и к профессиональному самовоспитанию, что приводит к поверхностному усвоению ими необходимых знаний. Автор считает, что студенты первого определенного типа не станут в будущем высококвалифицированными специалистами.

Второй тип студентов характеризует устойчивый интерес к учебе, ведь выбор ими профессии был осознанным и хорошо взвешенным. Однако эти будущие специалисты склонны к распределению учебных предметов на необходимые, «нужные» и «ненужные», поскольку считают, что материал последних из названных



учебных дисциплин им в будущей профессиональной деятельности не понадобится. Как следствие, занятия по «нужным» по их выводам предметов они посещают, а по «ненужным» – нет. Исследовательница также утверждает, что студенты указанного типа обычно не проявляют высокую активность в общественной жизни вуза и землячества. Однако они пытаются активно общаться с местными студентами, что объясняется чисто прагматическими мотивами (хорошо изучить иностранный язык, получить возможность быстро обратиться за помощью к этим студентам в ситуации появления определенной проблемы или трудности). Как считает автор, представители этой группы тоже, как правило, не становятся высококвалифицированными специалистами.

Наилучшие результаты в процессе прохождения профессиональной подготовки демонстрируют студенты третьего определенного автором типа, ведь их характеризует оптимальное сочетание мотивов материального обеспечения с мотивами занять достойное положение в обществе. В частности, эти молодые люди хорошо учатся, старательно посещают занятия, берут активное участие в студенческих кружках, систематически выступают на научных конференциях и вообще целенаправленно занимаются собственным профессионально-личностным самосовершенствованием. Обычно эти студенты настроены еще и на получение послевузовского образования.

Наиболее проблемной группой Т. Фомина считает студентов четвертого типа, которые не заинтересованы в получении диплома и приобретении профессиональных знаний. Это объясняется тем фактом, что в ряде случаев профессиональный выбор за них сделали родители. Такие студенты также отличаются низкой активностью и недисциплинированностью [5].

В русле вышеизложенного авторы многих научных трудов отмечают, что необходимым условием обеспечения успешности профессионального становления будущих специалистов и их профессионального самовоспитания является наличие у них профессиональной направленности.

В частности, установлено, что известные специалисты в области психологии под термином «направленность» понимают:

- систему устойчиво доминирующих мотивов (Л. Божович [6]);
- свойство человека, основой которого является совокупность ценностных ориентаций, динамических отношений, мотивов поведения (Б. Ананьев [7]);
- свойство человека, отражающее его личностные и гражданские позиции, понимание им смысла жизни, своего места в ней, особенности мировоззрения, жизненных идеалов, потребностей, стремлений, предпосылок развития профессиональной направленности (Э. Зеер [8]).

По мнению известного психолога В. Мерлина [9], феномен направленности личности следует рассматривать с двух основных позиций. Согласно первой из них, этот феномен представляет собой системную совокупность внешних и внутренних побуждений человека. Согласно второй научной позиции, направленность личности определяет общий характер ее поведения и деятельности, тенденции общения с другими людьми. В этом контексте этот феномен вызывает общую ориентацию индивида в социуме, специфику его жизненной активности и избирательность отношений с окружающей средой, то есть определяет общее направление его жизнедеятельности. В. Мерлин считал, что феномен направленности личности следует рассматривать с двух различных точек зрения. Согласно первой из них, это совокупность (или система) внешних и внутренних побуждений человека. Согласно второй точке зрения, эта система определяет общий характер поведения и деятельности человека, тенденции его поведения с другими людьми. В этом смысле направленность обуславливает общую ориентацию человека в социальном пространстве, специфику

его жизненной активности и избирательности отношений с окружающим миром, таким образом отражая доминанту, итоговый вектор жизнедеятельности этой личности [Там же].

В свою очередь, в научной литературе подчеркивается, что одной из важнейших составляющих общей направленности является профессиональная направленность. Конкретизируя свои взгляды по этому вопросу, ученые отмечают, что профессиональная направленность – это:

- хорошо осознанная и эмоционально выраженная ориентация личности на определенный вид профессиональной деятельности (В. Сластенин [10]);
- один из важных компонентов личности, который проявляется в сосредоточенности специалиста на предмете профессиональной деятельности, в стремлении глубже познать и овладеть им, приобрести определенные профессиональные знания, умения и навыки;
- сложное, многогранное образование, являющееся результатом формирования системы ценностных мотивов, побуждающих личность к усвоению им профессиональных знаний, умений, навыков и способов их творческого использования на практике (Л. Шевчук [11]);
- интегрированное свойство человека, заключающееся в понимании и внутреннем принятии им целей и задач профессиональной деятельности, созвучных с ней интересов, установок, убеждений и взглядов, а также характеризующееся устойчивостью, доминированием социальных или узколичностных мотивов, далекой или близкой перспективой жизнедеятельности (Л. Подоленац, В. Юрин [12]).

В. Бабич [13] утверждает, что в научной литературе профессиональная направленность личности, с одной стороны, рассматривается как направленность всего учебного процесса высшей школы на формирование высококомпетентной и всесторонне развитой личности будущего специалиста и овладение им специальными знаниями, умениями и навыками. С другой стороны, а точнее, с точки зрения психологии, профессиональная направленность представляет собой ведущее, интегративное, социально обусловленное свойство личности. Причем автор подчеркивает, что именно направленность специалиста определяет психологический склад его личности, а потому с помощью вышеуказанного свойства выявляются основные потребности, цели, мотивы человека, его субъективное отношение к различным сторонам действительности, трудовой деятельности, их характеристикам и качествам [13].

Очевидно, что изменения, которые происходят с субъектом процесса подготовки в высшей школе, овладение им профессиональной деятельностью и ее самостоятельным выполнением, обеспечивает его становление как профессионала. При этом следует уточнить, что такое профессиональное становление личности представляет собой процесс ее прогрессивных изменений под влиянием внешних социальных воздействий, профессиональной деятельности, а также собственной активности, самоопределения, направленного на самосовершенствование и самовоспитание.

Важно отметить, что обеспечить успешное становление студентов как профессионалов невозможно, «если не сформировать у них интерес и положительное отношение к будущей профессии, стремление овладеть ею, не развивать у них социально и профессионально значимые идеалы и убеждения. А эти характеристики человека связаны именно с его профессиональной направленностью» [14, с. 79]. Нужно также заметить, что формирование профессиональной направленности тесно связано с развитием у студентов профессионального самосознания, овладением ими профессионально-личностными ценностями, расширением кругозора каждой личности, совершенствованием профессиональных и духовных потребностей обучающихся. А это значит, что формирование профессиональной направленности

у иностранных студентов тесно связано с их профессиональным воспитанием и самовоспитанием. Отметим, что акцентирование внимания преподавателей в работе с иностранными студентами на формирование у них профессиональной направленности помогает каждому из них лучше понять, что овладение профессиональной компетентностью, достижение профессионального мастерства в определенной отрасли невозможно обеспечить только путем изучения специальных учебных предметов. Поэтому будущие специалисты в процессе прохождения профессиональной подготовки должны обязательно заниматься активным профессиональным самовоспитанием. При этом ученые [15; 16] также подчеркивают, что профессиональную направленность студентов можно успешно формировать двумя способами: 1) путем профессионализации процесса обучения, повышения качества преподавания и применения активных и интерактивных методов и форм обучения и 2) посредством привлечения студентов к такой деятельности, которая требует от них обязательного применения профессиональных знаний, умений и навыков, проявления профессионально необходимых качеств и способностей.

Поэтому можно подытожить, что учебно-воспитательную работу с иностранными студентами в российских вузах, а также сопровождение их профессионального самовоспитания необходимо подчинить формированию у каждого из них профессиональной направленности. В свою очередь это положительно повлияет на комплекс мотивов, интересов, потребностей, целей будущего специалиста, а как результат – и на качество профессиональной подготовки в целом [17; 18], а также на результативность его профессионального самовоспитания.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что профессиональная направленность иностранных студентов предполагает проявление ими понимания и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, созвучных с ними интересов, установок, убеждений и взглядов, а также стремление найти свою жизненную и профессиональную траекторию, достичь состояния собственной интеллектуальной и этической целостности и самобытности.

Отметим, что первым условием осуществления эффективного педагогического сопровождения профессионального самовоспитания иностранных студентов в высшем учебном заведении является усиление профессиональной направленности будущих специалистов. Ученые (Н. Исаева [19], В. Богословский [20], А. Форопонова [21] и другие) также отмечают, что при взаимодействии с иностранными студентами преподаватель должен значительное внимание уделять предупреждению возникновения у них трудностей и проблем различного характера. Решение этой задачи достигается путем принятия превентивных мер, позволяющих выявить и своевременно устранить причины возможных кризисных состояний молодых людей. Стоит отметить, что на основании изучения индивидуальных особенностей каждого иностранного студента и условий его жизнедеятельности преподавателям и тьюторам важно делать своевременные прогнозы о том, какие трудности могут возникнуть у будущих специалистов в процессе прохождения профессиональной подготовки и, в частности, - профессионального самовоспитания. Ведь негативные последствия для личности могут спровоцировать неуправляемые внешние факторы, и решения, как их предупредить, необходимо принять для того, чтобы устранить или ослабить причины возможных кризисных состояний субъекта, а главное – обеспечить вектор процесса профессионального воспитания в желаемую сторону.

Также следует учитывать, что иностранные студенты имеют разный социальный статус в академической группе. На основании этого возникает необходимость в осуществлении специального социально-психологиче-

ского выравнивания различных категорий иностранных студентов, что предусматривает осуществление специальной воспитательной работы по следующим этапам:

1) организационный (ознакомление иностранных студентов с новыми для них требованиями обучения в российских высших учебных заведениях, формирование у них положительного отношения к выбранной профессии, вузовской образовательной среде);

2) диагностический (исследование мотивов и факторов выбора профессии с помощью применения соответствующих методов диагностики);

3) поисково-экспериментальный (изучение личностных особенностей студентов, определение путей и способов максимального облегчения процесса их адаптации, формирование эмоционально-волевых качеств и установок, нивелирование негативных социальных стереотипов, определение ценностных ориентаций);

4) формирующий (оказание помощи преподавателями в различных видах работы студентов);

5) заключительный этап (обеспечение участия студентов в различных видах аудиторной и внеаудиторной деятельности).

В контексте исследования важны были также выводы Л. Подоленац и В. Юрина [22], согласно которым профессиональное становление студентов (в том числе иностранных) на различных курсах обучения в высшей школе имеют определенные различия.

Так, авторы отмечают, что на первом курсе происходит привлечение вчерашнего абитуриента к новым для него студенческим формам жизни, адаптации его к обучению в вузе. При этом поведение подавляющего большинства первокурсников характеризуется высокой степенью конформизма. При этом ученые констатируют отсутствие у студентов дифференцированного подхода к своим социальным ролям (студента, будущего специалиста и т. д.).

Второй курс для студентов, как правило, является этапом напряженной учебной деятельности и активного включения во все формы организации воспитания. Студенты получают общеобразовательную подготовку, способствующую расширению кругозора, формированию широких культурных запросов и профессионально важных качеств. На этом этапе процесс адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении в целом завершается.

Третий курс связан с началом специализации будущих специалистов, укреплением интереса к научной работе, углублением профессиональных интересов студентов, повышением активности профессионального самовоспитания. Как указывают исследователи, отныне становление личности будущего специалиста определяется, прежде всего, фактором специализации.

Важную роль в профессиональном становлении студентов и осуществлении ими профессионального самовоспитания имеет четвертый курс, на котором происходит реальное ознакомление студентов с выбранной профессией в период прохождения практики. В это время у будущих специалистов наблюдается, как правило, интенсивный поиск различных путей и форм специальной подготовки и профессионального самовоспитания, а также переоценка многих их профессионально личностных ценностей.

В свою очередь, как констатируют ученые, на пятом курсе в связи с приближением окончанием обучения в высшей школе студенты обычно имеют четкие ориентиры на будущую разновидность профессиональной деятельности. В настоящее время для них увеличивается значение ценностей, связанных с материальным и семейным положением, а также с профессиональным самовоспитанием [22].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Можно подытожить, что тьюторы должны осуществлять оперативное направление педагогического сопровождения профес-

сионального самовоспитания иностранных студентов, значимость которого очень высока. При этом на разных курсах этот процесс имеет свои особенности, что обусловлено спецификой процесса профессионального становления будущих специалистов на различных этапах их обучения в высшем учебном заведении.

Таким образом, введение в вузах России новой педагогической позиции тьютора – это попытка по-другому организовать продвижение студентов в образовательном пространстве вуза и за его пределами. Педагог-наставник (тьютор) постепенно усваивает качественно отличную от предыдущего опыта работы роль, что требует освоения техник самоорганизации, способности брать на себя инициативу в ситуации неопределенности, культивации парадоксального мышления и тому подобное. Тьютор становится безусловным образцом, демонстрируя студентам определенные ориентации и техники, для самоопределения и самосовершенствования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Царапина Т.П. Эффективная организация кураторской деятельности / Т. П. Царапина, Т. А. Ульрих, И. В. Никулина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. – 147 с.

2. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза: монография / В. И. Жернов. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. – 116 с.

3. Форопонова А. А. Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. А. Форопонова. – Курск, 2014. – 158 с.

4. Фомина Т. К. Выработка навыков самостоятельной работы иностранных студентов-медиков как расширение поля профессиональной ориентации / Т. К. Фомина. – Волгоград: ВолГМУ, 2004. – С. 17-21.

5. Фомина Т. К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.00.52 / Т. К. Фомина. – Волгоград, 2004. – 47 с.

6. Божович Л. И. Изучение личности и формирование ее в онтогенезе / Л. И. Божович // Проблемы управления процессом формирования личности: материалы второго симпозиума / под. ред. А. В. Зосимовского, Л. И. Рувинского. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 7-18.

7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев; 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.

8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.

9. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.

10. Слостенин В. А. Педагогика [Электронный ресурс] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с. – Режим доступа: [http://krotov.info/lib\\_sec/shso/71\\_slas0.html](http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas0.html) (Дата обращения: 15.08.2016).

11. Шевчук Л. Н. Профессиональная направленность: методологический аспект / Л. Н. Шевчук // Научный вестник: Педагогика. – Гомель: ГИИ, 2015. – С. 204-215.

12. Подолеяц Л. Психология высшей школы / Л. Г. Подолеяц, В. И. Юрин. – Минск: ООО «Фил-студия», 1993. – 145 с.

13. Бабич В. В. Проблемы формирования профессиональной направленности / В. Бабич // Профессиональное образование: Материалы межвузовской конференции. – Тверь, 2011. – С. 57-59.

14. Пантюк И. В. Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе / И. В. Пантюк. – Минск, 2011. – 304 с.

15. Дьяченко М. И. Формирование профессиональной направленности личности студента [Электронный ресурс] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск:

Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. – Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/ped/vshk14.html> (Дата обращения: 15.07.2016).

16. Коноплянский Д. А. Педагогический инструментарий реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза [Электронный ресурс] / Д. А. Коноплянский. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-instrumentariy-realizatsii-pedagogicheskoy-strategii-formirovaniya-konkurentosposobnosti-vypusknika-vuza> (Дата обращения: 15.07.2016).

17. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

18. Никифоров Г. С. Становление концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Г. С. Никифоров, С. М. Шингаев. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-kontseptsii-psihologicheskogo-obespecheniya-professionalnoy-deyatelnosti> (Дата обращения: 23.07.2016).

19. Исаева Н. И. Психологические особенности профессионального самовоспитания студентов педвуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. И. Исаева. – М., 1984. – 232 с.

20. Богословский В. И. Научное сопровождение образовательного процесса: методологические характеристики: монография / В. И. Богословский. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 142 с.

21. Форопонова А. А. Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. А. Форопонова. – Курск, 2014. – 158 с.

22. Подолеяц Л. Психология высшей школы / Л. Г. Подолеяц, В. И. Юрин. – Минск: ООО «Фил-студия», 1993. – 145 с.

УДК 378.065

**ВНУТРИФИРМЕННАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ПО ПРОГРАММЕ  
«САМООБУЧАЮЩИЕСЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ»**

© 2017

**Сыротюк Светлана Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Менеджмент организации»

**Никишина Антонина Львовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Менеджмент организации»

*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: nikishina\_tgu@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье представлена методика обучения, позволяющая построить индивидуальную траекторию внутрифирменного обучения персонала организации при отсутствии требуемого интеллектуального потенциала сотрудников для решения задач проектной деятельности. Методика предназначена для самообучающихся организаций с целью повышения эффективности их функционирования. Самообучающиеся организации являются сегодня основой формирования интеллектуального потенциала страны, так как коллектив такой организации характеризуется постоянной готовностью персонала к внедрению нововведений в профессиональную сферу деятельности. Методика содержит как этапы формирования новых знаний, так и средства педагогических коммуникаций, выраженных учебной программой, комплексом диагностических средств и определенной инфраструктурой, требующей наличия специальных и отличительных компетенций персонала. Программу целесообразно применять в ситуациях, когда персонал организации уже имеет соответствующие профессиональные и социальные компетенции, позволяющие коллективу выполнять задачи инновационного характера, однако у членов команды нет достаточного уровня сформированности специальных и отличительных компетенций, требующихся для инновационной деятельности. Недостаточность сформированности специальных и отличительных компетенций приводит к ситуации возникновения «низкого уровня коэффициента соответствия» имеющихся знаний, требованиям внешней среды. В этом случае возникает необходимость повышения знаний персонала путем внутрифирменного обучения до требуемого уровня соответствия. Методика содержит этапы обучения, диагностики, мониторинга. Результатом применения методики является построение траектории корректирующего обучения с целью дальнейшей ликвидации выявленной разрозненности знаний персонала в самообучающейся организации. Реализация траекторий обучения по предлагаемой методике требует наличие обязательного фактора - времени на ее освоение, а также заранее сформированной информационной базы в виде набора конкретных обучающих ситуаций и диагностирующего инструментария. Целью статьи является демонстрация возможности формирования траекторий обучения персонала организации в условиях внутрифирменного обучения.

**Ключевые слова:** методика, коэффициент соответствия знаний, уровень знаний, самообучающаяся организация, внутрифирменное обучение, траектория корректировки знаний, диагностика уровня развития самообучающейся организации.

**INTRA-FIRM TRAINING OF THE PERSONNEL ON THE PROGRAM  
«SELF-ORGANIZING ORGANIZATIONS AND PECULIARITIES OF THEIR DEVELOPMENT»**

© 2017

**Syrotiuk Svetlana Dmitrievna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department  
“Organization Management”

**Nikishina Antonina Lvovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor  
of the department “Organization Management”

*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: nikishina\_tgu@mail.ru)*

**Abstract.** The article presents the training methodology, which allows to build an individual trajectory of the company's internal training of the organization's personnel in the absence of the required intellectual potential of the employees for solving the tasks of the project activity. The methodology is intended for self-learning organizations in order to increase the effectiveness of their functioning. Self-learning organizations are today the basis for the formation of the country's intellectual potential, as the collective of such an organization is characterized by the constant readiness of personnel to introduce innovations in the professional sphere of activity. The methodology contains both the stages of the formation of new knowledge and the means of pedagogical communications expressed by the curriculum, a complex of diagnostic tools and a certain infrastructure that requires the presence of special and distinctive competences of the staff. It is advisable to apply the program in situations when the personnel of the organization already have the appropriate professional and social competencies that allow the team to perform innovative tasks, but the team members do not have sufficient level of special and distinctive competences required for innovation. The inadequacy of the formation of special and distinctive competences leads to the situation of the emergence of a «low level of the compliance coefficient» of existing knowledge, the requirements of the external environment. In this case, there is a need to increase the knowledge of personnel through in-house training to the required level of compliance. The methodology contains the stages of training, diagnostics, monitoring. The result of the application of the methodology is the construction of the trajectory of corrective training with the aim of further eliminating the identified disunity of the knowledge of personnel in the self-learning organization. The implementation of the trajectory of training according to the proposed methodology requires the presence of an obligatory factor - time for its development, as well as a pre-formed information base in the form of a set of specific training situations and diagnostic tools. The purpose of the article is to demonstrate the possibility of forming trajectories of training the personnel of the organization in conditions of in-house training

**Keywords:** methodology, coefficient of knowledge correspondence, level of knowledge, self-learning organization, in-house training, trajectory of knowledge adjustment, diagnostics of development level of self-learning organization.

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

Правительство РФ прикладывает много усилий для повышения интеллектуального потенциала страны, что нашло отражение в ряде нормативных документов за последние годы. Это, например, Концепция долгосроч-

ного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования) [1], Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р “О государственной программе Российской Федерации “Информационное общество (2011 - 2020 годы)” [2], Указ Президента Российской

Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 “О долгосрочной государственной экономической политике”» [3], Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы [4], Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы [5], Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) “Об образовании в Российской Федерации” (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) [6].

Необходимость внедрения проектных решений этих документов в деятельность организаций приводит к потребности поиска путей практической реализации условий непрерывного роста инновационного потенциала через образование. В этом авторы статьи видят явно прослеживаемую связь между важными научными и практическими задачами, стоящими перед страной и потребностью их реализации на рабочих местах. Одним из таких путей является система внутрифирменного обучения (СВФО) персонала. Для того чтобы обеспечить высокое качество образования, система внутрифирменного обучения должна быть открытой, динамичной, проектно-ориентированной (реагирующей на изменения среды и запросы потребителя образовательных услуг), восприимчивой к инновациям, управляемой и экономически целесообразной [8]. Коллектив единомышленников, имеющий развитую СВФО можно классифицировать как самообучающуюся систему, поскольку вся деятельность такой организации направлена на постоянное обновление знаний и формирование новых навыков практического приложения знаний в высокотехнологическую среду. В таких коллективах особенно остро стоит вопрос трансферта знаний, как основного связывающего параметра внутри самой организации [9].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы* показал, что существует достаточно много научных работ, в которых знания персонала организации рассматриваются как необходимый компонент инновационной деятельности при работе над достижением общей цели [6-17].

*Формирование целей статьи* (постановка задания). Исходя из вышеизложенного, основной целью статьи является ознакомление широкого круга заинтересованных лиц в особенностях предлагаемой обучающей методики и программы обучения «Самообучающейся организации и особенности их развития», позволяющей в зависимости от сложившейся ситуации выбирать ту или иную траекторию корректирующего обучения в дальнейшем.

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

Рассматриваемая методика является одной частью методического комплекса, состоящего из 6 частей. Каждая часть решает определенный круг задач. Каждая методика условно названа М.\*, где \* - номер последовательно стоящей в комплексе методики. В данном случае, рассматриваемая в статье методика имеет условное обозначение М.1. Она имеет международный стандартный книжный номер (ISBN) и прошла успешную апробацию в высшем учебном заведении (где кафедра условно представляла собой самообучающуюся организацию).

Тиражируемая методика решает следующие задачи:

- выполняет оценку существующего уровня знаний персонала организации;
- систематизирует выявленные знания в разрезе требуемых для инновационной деятельности компетенций;
- выявляет потребности в корректирующих мероприятиях по приращению знаниевого ядра организации;
- диагностирует существующий этап развития организации через выявление типологических признаков классификационного уровня ее развития;
- выполняет оценку требуемого приращения знаний для перехода на более высокий уровень развития организации;

- позволяет сформировать корректирующую траекторию развития персонала самообучающейся организации средствами внутрифирменного обучения.

В работах [18-20] показано, что трансферт знаний происходит оптимально, если уровень соответствия человеческого потенциала при продвижении инновации примерно одинаков у всей команды единомышленников. Тогда обмен знаний и проникновение в новую область знаний выполняется достаточно быстро. Значительную роль здесь играет внутрифирменное обучение как инструмент [совместно], посредством которого можно «выравнивать» знания и адаптировать их объем к требованиям рынка. Основу рабочей модели знаний для системы внутрифирменного обучения в рамках системного подхода должна, с точки зрения авторов, составлять концепция внутрифирменного обучения. Она должна «увязывать» обучение со стратегическими целями организации, иметь механизмы по оценке качества обучения своих сотрудников, включать регламентные зоны ответственности за обучение и внедрение на практике результатов обучения, иметь способы мотивирования персонала на обучение. Поэтому в Методику была включена рабочая программа, отражающая особенности функционирования самообучающихся организаций и их развития.

Чтобы применять методику на практике необходимо оценивать существующий уровень развития самообучающейся организации. Целью программы внутрифирменного обучения, в данном случае, является не столько передача знаний, сколько формирование ориентации на изменение индивидуального и группового поведения.

Методика представляет собой фиксированную совокупность приемов практической деятельности, приводящей к заранее определенному результату. Под результатом внутрифирменного обучения понимается формирование базовых понятий деятельности самообучающихся организаций в условиях современного экономического развития общества и формирование навыков самооценки собственных знаний. Особенностью методики является то, что ее механизмы оценки и развития имеющейся базы знаний сотрудников организации позволяют формировать для них дальнейшую траекторию обучения.

Методика позволяет систематизировать имеющиеся разрозненные знания персонала организации и построить такую траекторию внутрифирменного обучения, которая предполагает увеличить ядро знаний коллектива исполнителей, поскольку коэффициент соответствия, имеющегося у них уровня знаний ниже требований внешней среды, предъявляемых к конкретной ситуации и сценарию ее развития.

Методика (М.1) позволяет построить такую траекторию внутрифирменного обучения, которая предполагает формирование наиболее полного объема знаний, умений и навыков. Она применяется при ситуациях, когда:

1) команда имеет соответствующие профессиональные и социальные компетенции, но не готовы к взаимодействию внутри команды, то есть у них отсутствует коэффициент адаптации к требованиям внешней среды, коэффициент соответствия имеющегося уровня знаний требованиям внешней среды и присутствует разрозненность знаний;

2) команда состоит из специалистов, каждый из которых постоянно наращивает собственный интеллектуальный ресурс, но психологически не готов делиться своими знаниями, т.к. имеющиеся знания не позволяют сотрудникам решать инновационные проблемы и требуют наращивания знаний в этой области;

3) команда имеет высокий уровень сплоченности но психологически не готова в решении инновационных задач, хотя каждый сотрудник команды имеет примерно одинаковый набор требуемых компетенций, однако они не соответствуют тем требованиям внешней среды, предъявляемыми к решению задачи и необходимо в кратчайшие сроки адаптировать персонал под эти требо-

вания. Реализация траекторий по этой методике требует наличие обязательного фактора - время и специально разработанной информационно-методической базы.

Обучающая методика включает в себя набор оценочных инструментов, который представляет собой совокупность:

1) тестовых материалов (М.1.1. - М.1.5) для оценки существующего уровня знаний сотрудников в разрезе компетенций;

2) методик расчета оценочных показателей уровня принадлежности организации к определенной типологической характеристике (МЕ.1.1 - МЕ.1.2);

3) методика выбора компетенций для определенной категории сотрудников самообучающейся организации (МД.1.1);

4) методика построения траектории дальнейшего обучения коллектива исполнителей (МТ.1.1).

Предлагаемая ниже модульная программа обучающей методики М.1 опирается на следующие базовые положения.

1. По результатам предварительного тестирования все слушатели изучают раздел 1 и формируют знания по различным видам компетенций. В результате уточняется минимальный тезаурус ядра базы знаний персонала организации. По каждому набору компетенций, рекомендованных стандартами (Приложение 4) формируются различные виды компетенций и оцениваются по тестовым наборам, пример которых приведен в М.1.1.

2. По результатам успешного изучения раздела 1 и тестирования в М.1.1 слушатели допускаются к формированию оценки уровня принадлежности самообучающейся организации к определенной типологической группе. Для этого изучается содержание методик МЕ.1.1 «Алгоритм расчета оценочных показателей для 1-4 типологических групп на основе квалиметрического метода», МЕ.1.2 «Оценка уровня развития организации», Перед изучением методик МЕ.1.1-МЕ.1.2 слушателям предлагается теоретическое освоение материала модульного курса М.1 разделов 1,2,3.

Обозначение методик, алгоритмов и диагностируемого материала выбрано авторами произвольно и не влияет на их содержательную часть.

Обобщенная методика внутрифирменной подготовки кадров представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Обобщенная методика поэтапного обучения персонала самообучающейся организации средствами внутрифирменного обучения

Этапы	Контролируемые факторы	Параметры	Оценочный инструмент	Примечание
Оценка * существующего уровня знаний сотрудников организации (Входное тестирование)	Ядро ** базы знаний	Базовые понятия СО	М.1.1	*Предварительное входное тестирование включено во второй этап методики ** Формируется с учетом требований внешней среды для решения конкретных задач, стоящих перед СО
		Оценка профессиональных компетенций	М.1.2	
		Оценка социальных компетенций	М.1.3	
		Оценка специальных компетенций	М.1.4	
		Оценка отличительных компетенций	М.1.5	
Оценка уровня принадлежности СО к определенной типологической группе***	Принадлежность**** к типологической группе (1-4)	Алгоритм расчета оценочных показателей для 1-4 типологических групп	МЕ.1.1	*** выполняется предварительная оценка экспертной комиссии. **** Изначально считается, что простейшая СО относится к типу №1 (замысловатая).
		Оценка существующего уровня развития организации	МЕ.1.2	
Проектирование траектории обучения для развития существующего ядра знаний организации	Компетентное ядро базы знаний, вычлененное из знаний сотрудников и требований нормативных документов и внешней среды организации	Методика выбора компетенций для определенной категории сотрудников самообучающейся организации	МТ.1.1	Рассматривается на основе нормативных документов

В таблице отражены этапы работы с методикой М.1. Показаны контролируемые факторы, позволяющие в дальнейшем использовать их значения для контроля и корректировки уровня выявленных знаний в динамике развития организации. Также, для каждого фактора от-

ражены контролируемые внутри него параметры и их оценочный инструмент. В примечании отражена взаимосвязь этапов. Анализируя Примечание пользователи М.1 имеют возможность контроля психолого-педагогических условий создания инфраструктуры и высокотехнологичной среды внутрифирменного обучения [21-28].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Разработанные методики были апробированы при оценке возможностей повышения интеллектуального потенциала преподавателей кафедры, условно принимая состав кафедры за коллектив самообучающейся организации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3.Развитие образования) - [Электронный ресурс]. Источник: <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm>

2. Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» - [Электронный ресурс]. Источник: <http://base.garant.ru/199708/>

3. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» - [Электронный ресурс]. Источник: <http://www.kremlin.ru/news/15232>

4. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы - [Электронный ресурс]. Источник: <http://base.garant.ru/70384512>

5. Федеральная целевая программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России» на 2014 - 2020 годы» - [Электронный ресурс]. Источник: <http://2007.fcpir.ru/catalog.aspx?CatalogId=2498>

6. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы - [Электронный ресурс]. Источник: <http://минобрнауки.рф/>

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) - [Электронный ресурс]. Источник: <http://base.consultant.ru/cons>.

8. Сыротюк С.Д. Оценка эффективности мероприятий по обучению персонала в рамках внедрения системы менеджмента качества//Вектор науки ТГУ. 2012. №1 (19). С. 210-216.

9. Глухова Л.В., Немцев А.Д. Развитие конвергентных процессов в агентских институциональных формах // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2011. № 4. С. 68-71

10. Иванова Т.Н. Оценка персоналом эффективности корпоративного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 143-149.

11. Сыротюк С.Д., Одарич И.Н. Применение принципа актуализации компетенций персонала в самообучающихся организациях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 63-66.

12. Чекалдин А.М. Анализ подготовки и повышения квалификации персонала организации // Вестник НИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 92-99.

13. Кифа Л.Л., Крючкова И.В. К вопросу о тенденциях развития персонала // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 175-177.

14. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д., Коростелев А.А. Педагогические условия реализации методик трансформации знаний // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 203-206. Иванова Т.Н., Зорина К.Х. Изменения в практике управления персоналом современных организаций // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 125-128.

15. Попова А.В. Анализ педагогического эксперимента по формированию культуры управления персона-

АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

лом у будущих менеджеров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 136-138.

16. Сыротюк С.Д. Предпосылки становления самообучающихся организаций в условиях современного социально-экономического развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 109-112.

17. Иванова Т.Н. Социологический анализ мотивов к труду наемных работников тольяттинских предприятий // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 75-78.

18. Сыротюк С.Д., Коростелев А.А. Педагогические условия реализации методик трансформации знаний // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 203-206.

19. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д. Проектирование параметров и определение показателей качества содержания внутрифирменного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 36-38.

20. Сыротюк С.Д., Коростелев А.А. Психолого-педагогические условия построения системы внутрифирменного обучения в самообучающейся организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3-2 (33-2). С. 336-341.

21. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д., Гудкова С.А. Методология управления трансформацией организации в самообучающуюся систему. Монография. Воронеж: ВГПУ, 2012. 148 с.

22. Сергеева Л.В., Нелюбина А.В. Инновационные подходы в современной системе повышения квалификации и переподготовки персонала // Экономика и социум. 2016. № 2 (21). С. 832-835.

23. Никишина А.Л. Комплексная система тренингов как один из методов развития интеллектуального потенциала организации // Сборник материалов международной научной конференции, 1 сессия [Электронный ресурс]. под редакцией М.Н. Сидорова «Экономика и управление». 2015. С.61-75.

24. Никишина А.Л. Влияние основных элементов интеллектуального капитала на конкурентные преимущества организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2014. № 3 (18). С. 40-43.

25. Никишина А.Л. Обучение как основа интеллектуального развития персонала // Сборник: Стратегическое планирование развития городов и регионов. Памяти первого ректора ТГУ С.Ф. Жилкина IV Международная научно-практическая конференция: сборник научных трудов: в 2 частях. 2014. С. 284-289.

26. Чернова Ю.К., Антипова, О.И., Искосков, М.О., Сыротюк, С.Д. Управление персоналом предприятия на основе внутрифирменного обучения. Монография. Тольятти: Кассандра, 2012. 255 с.

27. Амренова М.М. Акмеологические ориентиры для создания самообучающейся организации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 82-86. 6.

28. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп-бизнес, 1999. 406 с.

УДК 378.147.1

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

© 2017

**Тахохов Борис Александрович**, доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии Северо-Осетинский государственный университета имени К.Л.Хетагурова (362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: borisbit@mail.ru)

**Аннотация.** Цель: раскрыть полипарадигмальный характер современного образования и на этой основе показать актуальность формирования профессионально-педагогического мышления педагога в образовательном процессе вуза. Методы исследования: гуманистическая парадигма образования, направленная на свободное развитие личности обучающегося, системный, личностно ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы. Результаты. В работе доказано, что осознание педагогом сущности своей деятельности и методов ее адекватного выполнения составляет ведущий концепт психолого-педагогического мышления педагога; выявлены основные критерии сформированности педагогического мышления: зрелость, продуктивность, результативность и эффективность; определены «ядерные» качества педагогического мышления: креативность, дивергентность, рефлексивность, саногенность и конструктивность; обосновано, что в современном образовании происходит замена жесткого социально-ролевого способа воспитания и обучения интерактивностью субъектов полилога и диалога, комментирования и интерпретаций. Научная новизна: определены ведущие концепты культуры профессионального мышления современного педагога: способность и готовность к диалогу и полилогу, интерпретации и комментированию, эмоциональной и интеллектуальной рефлексии, пониманию и принятию инаковости, плюрализм мышления и действия. Практическая значимость: реализация предложенного подхода создает необходимую предпосылку для модернизации образовательного процесса подготовки студентов к профессиональной деятельности в современной школе.

**Ключевые слова:** профессиональное мышление педагога, диалог, полилог, креативность, интерпретация, рефлексия, осмысленное знание, готовность к пониманию инаковости, интерактивность субъектов образования.

## METHODOLOGICAL BASIS OF A TEACHER'S PROFESSIONAL THINKING CULTURE FORMATION

© 2017

**Takhokhov Boris Aleksandrovich**, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Dean of the psycho-pedagogical faculty, Head of the department of pedagogy and psychology North Ossetian State University after K.L. Khetagurov (362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 44-46, e-mail: borisbit@mail.ru)

**Abstract.** The purpose: to reveal the polyparadigmatic nature of modern education and to show, on this basis, the urgency of teacher's professional-pedagogical thinking formation in the educational process of high school. Research methods: humanistic paradigm of education, aimed at the free development of a student's personality, systematic, personal, competent and activity-oriented approaches. The results. It was proved in the article that teacher's awareness of his activity essence and methods of its adequate performance is the leading concept of teacher's psycho-pedagogical thinking; the main criteria of pedagogical thinking formation were revealed: maturity, productivity, efficiency and effectiveness; the "nuclear" qualities of pedagogical thinking were defined: creativity, divergence, reflexivity, sanogenece and constructive; it is justified, that in modern education the replacing of hard socio-role-playing ways in upbringing and education on interactivity of actors in polylogue and dialogue, commenting and interpretation. Scientific novelty: the leading concepts of modern teacher's professional thinking culture were distinguished: ability and willingness for dialogue and polylogue, interpretation and comment, emotional and intellectual reflection, understanding and adoption of otherness, the plurality of thinking and acting. Practical significance: the implementation of proposed approach creates a necessary prerequisite for the modernization of the educational process in students' preparing for professional activity in modern school.

**Keywords:** teacher's professional thinking, dialogue, polylogue, creativity, interpretation, reflection, conscious knowledge, readiness for understanding otherness, education actors' interactivity.

Современное образование все больше приобретает полипарадигмальный характер и от педагога требуется такой уровень культуры профессионального мышления, мировоззренческий, социально-аксиологический и логико-гносеологический потенциал которого соответствовал бы задачам познания, преобразования и совершенствования существующей практики образования.

Развитию такой культуры профессионально-педагогического мышления противостоит однозначно-рецептурный, репродуктивный стиль, культивируемый многими методическими пособиями и учебниками, предназначенными студентам педагогических вузов. Одна из причин - непозволительно медленная ассимиляция авторами ведущих дидактических концепций, в том числе теории личностно ориентированного, индивидуализированного обучения.

Достижение ведущей цели педагогического образования - развитие у студентов - будущих учителей способности к профессиональной деятельности - предполагает практическое овладение средствами организации и управления образовательным процессом. В связи с этим осознание учителем сущности своей деятельности и методов ее адекватного выполнения составляет ведущий концепт профессионально-педагогического мышления, т.е. способности видеть педагогические задачи и находить наиболее эффективные средства их решения.

Однако в условиях вузовского стандартизированного обучения в основном формируется одновариантный, конформистский стиль мышления и деятельности студентов. Другим недостатком вузовской подготовки будущего учителя является отрыв теории от практики, когда студенты затрудняются в применении теоретических знаний в профессиональной деятельности, или при общей успешной педагогической деятельности в период практики не умеют объяснить теоретическую сущность предпринятых действий. Такое рассогласование наносит серьезный ущерб качеству подготовки педагогических работников, поскольку ограничивает их профессиональный кругозор и затрудняет формирование соответствующих компетенций.

В соответствии с содержанием ведущих форм профессионализации учителей отметим основные критерии сформированности педагогического мышления: зрелость, продуктивность, результативность и эффективность, которые можно объединить в профессиональную компетентность. Педагогическая деятельность носит «двучельный» характер: с одной стороны, она всегда ориентирована на получение некоторого продукта («цель-в-продукте», практические достижения), с другой – предпочтение отдается достижению конструктивных изменений в самом деятеле, её субъекте («цель-в-субъекте»).



Профессиональная зрелость характеризует возможности учителя адекватно познавать и оптимально разрешать педагогические проблемные ситуации. Оптимальность педагогического решения включает в себя: а) правильность, б) экономичность, в) оперативность, г) креативность.

В отличие от профессионализма как показателя уровня или профессионализации как характеристики процесса, профессиональная зрелость выступает, прежде всего, как мера внутреннего соответствия субъекта и деятельности. На этапе мастерства профессия сливается с общей культурой учителя, возникает профессиональное мировоззрение, формируется профессиональное педагогическое мышление, основу которого составляет надситуативное решение педагогической проблемной ситуации с учётом ее существенных признаков и перспектив в совершенствовании образовательного процесса.

Как отмечается в работах Беспалько В.П. [1] и Коростелева А.А.[2], профессиональная продуктивность свидетельствует о количественных и качественных особенностях позитивных результатов профессионализации педагога, об их соответствии профессиональным и социальным требованиям. Продуктивность чаще всего выражается в единицах продукции, соотношенных с затратами на её производство. Профессиональная интеллектуальная продуктивность, основу которой составляет культура мышления учителя, проявляет себя в следующих показателях: а) новизна интеллектуального продукта; б) самостоятельность; в) широта переноса.

Профессиональная результативность - нахождение учителем конструктивного решения, которое отличается экономичностью - наименьшими потерями, издержками для себя и учеников. Исходя из рассмотрения результата как меры (степени) соответствия полученных результатов предполагаемым, обозначенным в целях педагогического процесса, под результативностью мы понимаем нахождение учителем сиюминутных, мгновенных решений педагогической проблемной ситуации. Осмысление реального результата позволяет педагогу своевременно осуществлять необходимую коррекцию своей деятельности, вносить соответствующие запланированной цели и конкретной ситуации изменения в педагогический процесс, тем самым улучшая его, повышая качество.

Профессиональная эффективность нацелена на получение максимально достижимого образовательного эффекта, т.е. позитивного воздействия на личность ученика. Данный показатель как критерий сформированного педагогического мышления определен по совокупности проявления спонтанности, децентричности и динамичности. Под эффективностью решения педагогических проблемных ситуаций понимается нахождение учителем оптимального, конструктивного метода или приема для получения желаемого воспитательного эффекта, т.е. позитивного воздействия на личность ученика. Связь эффективности с обнаружением проблемы в актуальной педагогической ситуации очевидна, и ее реализация помогает учителю проанализировать не только возникшую ситуацию, но и программировать деятельность учащихся.

Гетерохронность становления педагогического мышления отражается в несовпадении пиков развития различных уровней обнаружения проблемности. Установлено, что наиболее высокой активностью и результативностью отличается ситуативный уровень у группы педагогов, характеризующихся эмпирическим мышлением, а надситуативный уровень наиболее успешно сопровождает эффективную мыслительную деятельность тех педагогов, которые чаще используют объемные (трансцендентные) обобщения не только из области преподаваемого предмета, но шире – психолого-педагогические знания. Кроме того, отметим педагогическую проблемность в качестве единицы анализа профессионального мышления учителя, поскольку она несет в себе наиболее существенные свойства и функции

рассматриваемого педагогического феномена.

Сформированное педагогическое мышление имеет такие «ядерные» качества, как креативность, дивергентность, рефлексивность, саногенность и конструктивность. Психологический анализ этих и других качеств позволяет отметить доминирование либо функционально - деятельностных, либо личностных компонентов. Интегративным качеством педагогического мышления выступает умение учителя обнаруживать проблемность в решаемой ситуации. Установлено, что ситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется совершенствованием предметно-методических составляющих образовательного процесса, а надситуативный ориентирован на актуализацию нравственного пласта этого процесса.

Именно эти качества (ситуативность/надситуативность), по мнению Бекоевой М.И.[3] и Гагиевой Л.А.[4] в целом являются родовыми характеристиками педагогического мышления. Проявление видовых признаков обусловлено в существенной мере особенностями ситуационного контекста педагогической деятельности. Такое понимание структурных образований педагогического мышления, соотношения ситуативного и надситуативного типов позволяет выделить культуру профессионального мышления учителя в ее функционировании и развитии.

Методологическая культура учителя как продукт организации и развития его педагогической жизнедеятельности включает множество компонентов. Она представлена не только в системе его духовных ценностей, деонтологических и социально-психологических нормах, но и в понятиях, установках, особенностях профессионального поведения, передаваемых новому поколению. Она непосредственно соприкасается с методологией современной педагогики как научного познания, строится, в идеале, на концептуальной основе и на политеоретических подходах к рассмотрению педагогических явлений и методов их исследования, путей внедрения добытых знаний в практику.

Формирование методологической культуры педагога имеет общий (философский подход и способ научного познания) и частный (реализация философских принципов применительно к специфической сфере деятельности) аспекты.

Эффективного образования не может быть без организации опыта методологической деятельности. Главное заключается в том, - пишут А.М. Новиков и Д.А.Новиков [5], - что при реализации деятельностной направленности образования циклы теоретического обучения должны быть связаны с личностными интересами обучаемых, а цикл практического обучения - с учебным проектированием. Он при этом напоминает, что образование для современного человека выступает как средство самореализации и как средство социальной самозащиты.

По В.В. Беспалько, роль учителя в классе состоит, прежде всего, в организации собственной активности учащихся и управлении этой активностью [1]. В таком случае развитие учащегося состоит в «видении», понимании и освоении образцов деятельности (индивидуальной и совместной) и преобразовании этих образцов в процессе самовыражения и самообразования. Образцы такой «ориентирующей» педагогической деятельности - один из базовых элементов методологической культуры педагога, которая регистрирует проявления «организаторской деятельности», способствует трансляции, нормированию, воспроизводству деятельности [ ].

И хотя классификация «образцов педагогической деятельности» в научно-педагогической литературе не разработана, можно, по мнению Тахохова Б.А.[6, 7, 8], в целях методологизации вывести «функциональные нормы деятельности», педагогические ситуации и компоненты ситуаций, типы отношений и ориентации участников педагогического взаимодействия.

Качество образования с позиции деятельностного подхода определяется, по мнению В.С. Лазарева, не мерой освоения знаний, умений и навыков, а сформированностью у выпускника вуза ценностно-мотивационного отношения к профессионально-педагогической деятельности, а также тем, «культуросообразен ли способ его действий» [9].

Методологическая культура педагога, помимо отмеченного выше, включает знания, мотивацию и поведение.

Ученые призывают к терминологической упорядоченности, смысловой определенности в отношении, например, лично-ориентированного подхода и делают акцент на «гармонизацию бинарных оппозиций» в учебно-воспитательном взаимодействии и на конкретные механизмы этого процесса.

В последние годы возникают и развиваются, прежде всего, в работах Перминовой [10], Тахохова Б.А. [11], Ходяковой Н.В. [12] новые акценты в вопросе формирования методологической культуры учителя, ориентирующиеся на язык теории деятельности. На основе принципа «выращивания» и методологизации педагогической деятельности в педвузе продуктивен подход, согласно которому необходимо осуществлять подготовку будущих учителей как игротехников и методологов такими средствами, как самоуправление и самоорганизация мышления студентов (готовящихся к диалогу) в конспектировании учебных и научных текстов; организация и ориентирование в реконструкции способов и педагогических ситуаций в дискуссиях; логико-мыслительная деятельность в критике высказываний и самоопределение в учебной коммуникации; логико-семиотическая организация учебного процесса в рамках ролевых, организационно-мыслительных и организационно-деятельностных игр; социотехническое и многофункциональное обоснование рефлексии учебно-исследовательской деятельности студентов, направленной на формирование культуры умственного труда; проектно-программная организация управления групповым мышлением.

Главная функция методологической культуры педагога состоит в создании и совершенствовании категориально-понятийного аппарата как средства организации рефлексии деятельности и мышления. Студенческий семинар становится культурно-методологическим, если после «содержательного» этапа наступает рефлексивный (обсуждается способ докладывания, понимания, критики, организации), когда разногрупповые затруднения совмещаются в интегральное затруднение, оформляясь до уровня проблемы, когда в основе самоорганизации студентов лежит культура задавания вопросов нормативного и рефлексивного типа, когда условием «осмысленного пребывания» каждого студента в диалоге становится критериальное обеспечение рефлексии.

Смена жесткого социально-ролевого способа воспитания и обучения интерактивностью субъектов диалога определяет антитрадиционализм мышления и деятельности, усложнение и «размывание» функций автора-учителя. Современный педагог начинает воспринимать себя в качестве участника бесконечного диалога, где позиция каждого становится объектом комментирования и интерпретаций. В направлении диалога движется вся культура, в том числе методологическая, и ведущим признаком такой культуры становится готовность к пониманию, открытость всему новому, другим взглядам, к процедурам истолкования [13].

Наши базовое предположение относительно ближайшего акцента следующее: методологическая культура учителя предстоящих десятилетий XXI века будет носить «понимающий» характер - это какой-то новый синтез интерпретационного и «законодательного» подходов, цивилизаций «сообщения» и «ритуала», по М. Бахтину, вкладывание новых смыслов в известное.

Формируя тип мышления как «человека бытия» (а не

только рассчитывающего мышления, «логистики»), мы развиваем готовность к эмоциональной и интеллектуальной рефлексии, умению и способности всё замечать, чувствовать, слышать, в том числе все странности, всё ускользающее, сиюминутное, эскизное, не поддающееся логике, обыденным стандартам. «Понимающая» педагогика свои цели должна строить из того обстоятельства, что учеба в вузе, совместное учение в классе - это не подготовка к жизни, а сама жизнь, насыщенность выборами, возможностями открыться тому, что трудно выразить, но можно переживать.

Методологическая культура педагога из разных категорий знания (научного познания, информированности, компетенций) выделяет осмысленное знание. Причем процесс осмысления часто состоит из «прыжков сознания», и он образен, метафоричен, символичен, аллегоричен и ведет к необходимости усиления игрового элемента и доли искусств (в том числе театрализации) в учебном процессе. Педагогическое образование в методологическом плане выделяет в качестве одного из структурообразующих факторов развитие студента как исследователя. Учебный процесс в таком случае моделирует содержание (научно категориальное, субъективно-герменевтическое и иное), формы мышления и способы их трансляции другим.

Уточнение акцентов в формировании методологической культуры педагога - это, кроме прочего, придание его профессионально-поисковой деятельности определенности, согласованности методов и средств, то есть ее социокультурное нормирование, например, через проблематизацию прежних знаний и их депроблематизацию в процессе конструктивного взаимодействия с другими людьми.

Необходимость формирования методологической культуры педагога осознается в настоящее время многими [14-20]. Эта культура проявляется во многих педагогических компетенциях, например: в способности описать ситуацию на языке педагогической науки, отличать научное отражение действительности от ее художественного описания, дифференцировать объекты изучения педагогической науки и объекты реальной жизни и т.д. Но мы выделяем как необходимые и достаточные следующие компоненты-компетенции: конструирование и проектирование образовательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; психолого-педагогическую рефлексивность. Сформированность этих компетенций позволяет судить о готовности будущего учителя осуществлять педагогическую деятельность творчески, самостоятельно.

Одним из признаков методологической культуры является владение учителем теоретическими знаниями, однако следует оговорить, что в ходе профессионально-педагогической подготовки студенты должны овладеть не только теоретическими специально-научными и нормативными знаниями, но и теорией методологии, поскольку именно она формирует целостное представление о профессиональной деятельности.

Деятельность учителя многогранна, и студенты в процессе обучения получают некоторую информацию о ней, но она - лишь небольшой фрагмент необходимых будущему учителю знаний. Объединить эти знания в систему помогает целостное видение множества аспектов образовательного процесса, среди которых: единство обучения и воспитания, преподавания и учения, содержательной и процессуальной сторон обучения, теории и практики, доступности и научности.

Понимание этих взаимосвязей, составляющих ядро методологического знания, дает возможность учителю конструировать, организовать и создавать полноценный образовательный процесс. Исходя из конкретных целей урока, он отбирает материал, в котором находят отражение все компоненты содержания образования, и учитывает, что каждому компоненту соответствует определенным образом способ освоения, а методы и формы их реализации

перекликаются с организационными формами, в которых реализуется предлагаемый проект.

Таким образом, научное представление о процессе обучения наполняется конкретным содержанием, и в этом проявляются творчество и индивидуальные особенности учителя. Важно, чтобы постановка цели, отбор содержания, выбор методов и форм не стали для него самостоятельными видами деятельности, никак между собой не связанными.

Значительное место в методологической подготовке будущего учителя должно быть уделено анализу способности к опережающему отражению, позволяющему предвидеть реакции обучающихся на планируемое педагогическое воздействие, что связано с соотношением эмпатийных, рефлексивных и прогностических компонентов педагогического мышления, возможностью их управляемого развития. Совершенно очевидна преемственно - генетическая связь эмпатийных установок учителя со свойственным каждому человеку стремлением вникнуть в душевное состояние партнеров по общению, что еще раз подтверждает обоснованную психологами концепцию единого интеллекта.

Неотъемлемым показателем методологической культуры является умение осуществлять психолого-педагогическую рефлексию, которая проявляется в умении педагога определять причины своих успехов и неудач, обобщать результаты и выработать правила и принципы собственной деятельности, анализировать деятельность других учителей и т.д., а главное - использовать теоретические знания для анализа своей работы.

Исходным моментом в осуществлении профессиональной рефлексии следует считать неудовлетворенность своей деятельностью: встретив затруднение, педагогу необходимо искать его истоки в себе, для чего он осуществляет самоанализ, проявляющийся в самооценке, самонаблюдении, самоконтроле и важно, чтобы эти процессы протекали на основе теоретического знания. Современная педагогика располагает рядом отечественных и зарубежных концепций обучения и воспитания детей, и задача преподавателя - познакомить будущих учителей с этими концепциями, показать их достоинства и недостатки. Учитывая свои индивидуальные особенности и возможности, каждый педагог выбирает ту, которая более приемлема для него, но при обязательном условии ее высокой эффективности. Таким образом вырабатывается собственный стиль педагогической деятельности, который должен быть всегда современным и таким образом может стать образовательным брендом.

Резюмируя сказанное, отметим, что формирование методологической культуры учителя - актуальная проблема теории и практики современного педагогического образования. Характер и направленность такого обоснования должны соответствовать направленности науки на объективное отражение действительного положения дел и на этой основе - на совершенствование и преобразование практики. Методологию педагогики нужно систематически и основательно изучать, сделать ее учебной дисциплиной, содержанием которой должна стать система широких методологических подходов, расширяющих научный кругозор и преподавателей вузов, и учителей школ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование. 2008. 512 с.
2. Коростелев А.А., Воронин В.Н. Повышение качества аналитической составляющей профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений: монография. Тольятти: Кассандра. 2009. 209 с.
3. Бекоева М.И. Самообразование студентов при изучении дисциплины «качественные и количественные методы психологических исследований» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 55-58.
4. Гагиева Л.А. Методологические основы исследования проблемы совершенствования педагогической АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

культуры // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. 2014. №3. С. 57-59.

5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком. 2008. 280 с.
6. Тахохов Б.А. О персонидиактике как направлении в педагогике высшей школы // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2016. Том 5. №3 (16). С. 175-179.
7. Тахохов Б.А. Роль диалога в формировании личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 113-115.
8. Тахохов Б.А. Духовно-нравственное воспитание - актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 207-210.
9. Лазарев В.С. Очерк теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. 2015. №6. С. 3-15.
10. Перминова Л.М. Методологический анализ объекта дидактики и структура дидактического знания // Педагогика. 2015. №9. С. 3-10.
11. Тахохов Б.А. Управление качеством образовательного процесса в современном вузе // Вестник СОГУ. 2014. №4. С. 136-140.
12. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход в педагогическом проектировании // Педагогика. 2015. №2. С. 42-48.
13. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя. 1998. 231 с.
14. Течиева В.З. Формирование функциональных умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 189-191.
15. Набатова Л.Б., Мазиллина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.
16. Аниськин В.Н., Бурцев Н.П., Добудько Т.В., Тюжина И.В. Подготовка педагога к мультимедийному сопровождению образовательного процесса в условиях реализации ФГОС // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 140-144.
17. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.
18. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.
19. Кондаурова И.К. Подготовка педагога-математика к профессиональной деятельности по трудовой функции «преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программе» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 247-250.
20. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.

УДК 378.147

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВАРИАТИВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

© 2017

**Тимкина Юлия Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова*  
(614990, Россия, Пермь, ул. Петропавловская, 23, e-mail: timkinaj@mail.ru)

**Аннотация.** Вариативное иноязычное образование в высшей школе направлено на проектирование индивидуальных траекторий в условиях свободы выбора образовательного варианта, соответствующего потребностям обучающегося. Эффективная реализация вариативного образования предполагает создание определенных организационно-дидактических условий образовательного процесса. Необходимым условием является мониторинг развития иноязычной коммуникативной компетенции, психолого-педагогических особенностей, личностных и профессиональных интересов обучающихся. Данное условие реализуется в ситуации сотрудничества между преподавателями и студентами, а также внутри студенческого сообщества. Установление показателей позволяет проектировать образовательные варианты в соответствии с потребностями студентов. Выявление, определение уровня развития различных показателей, осознание роли данных способностей, качеств, потребностей личности является значимым в первую очередь для самого студента, реализуется созданием благоприятной среды для общения в коллективном сотрудничестве, получением обратной связи. Следующее условие заключается в целенаправленном развитии культуры лингвосамообразования студентов. Происходит на основе установления и поддержания мотивации овладения иностранным языком и познания иностранной культуры, применения различных образовательных стратегий, рефлексии деятельности. Активизация познавательной деятельности в вариативном образовании как существенное условие достигается усложнением содержания профессионально-ориентированной иноязычной деятельности, а также реализацией свободы творчества в освоении образовательного варианта и представлении результата. Достигается путем направления речемыслительной деятельности от нижнего уровня к верхним уровням когнитивных умений, обеспечивая поэтапное формирование иноязычных умений, учет индивидуальных когнитивных способностей и их развитие.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, вариативность, организационно-дидактические условия, иноязычная коммуникативная компетенция, психолого-педагогические особенности студентов, мониторинг, культура самообразования, мотивация, активизация познавательной деятельности, когнитивные умения

## ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC CONDITIONS OF VARIATIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A HIGHER SCHOOL

© 2017

**Timkina Yuliya Yurevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Foreign Languages department  
*Perm State Agricultural Academy named after academician D.N. Pryanishnikov*  
(614990, Russia, Perm, Petropavlovskaya street, 23, e-mail: timkinaj@mail.ru)

**Abstract.** The variative foreign language education in a higher school focuses on personal learning path design in the conditions of educational variant choice, that meets the individual's needs. The effective variative education implies the creating of certain organizational and didactic conditions in the educational process. The necessary condition is monitoring of student's foreign-language communicative competence development, psychological and pedagogical characteristics, personal and professional interests of students. This condition is implemented in cooperation situations between teachers and students, also among students in a small group. Determination of student's characteristics allows designing of educational variants according to the student's needs. Identification, determination of the level of various characteristics, understanding of their role in a foreign language acquisition are significant for the student, is implemented by the favorable collaborative environment and getting the feedback. The next condition deals with development of students' self-education culture. It includes supporting of foreign language acquisition motivation and entering upon foreign culture, using various educational strategies, activity reflection. Activation of cognitive activity in variative education is the third essential condition, is created by the content complexity of professional oriented foreign language activity, and also by academic freedom to educational variant mastering and result representation. It is provided by the direction of communicative and cognitive activities from a lower level to the top levels of cognitive abilities, step-by-step foreign-language skills forming, taking into account individual cognitive skills and their development.

**Keywords:** foreign languages education, variety, organizational and didactic conditions, foreign language communicative competence, psychological and pedagogical characteristics, monitoring, self-education culture, motivation, cognitive activity, cognitive skills

Переход от массового обучения иностранным языкам в высшей школе к проектированию индивидуальных траекторий иноязычного образования в условиях свободы выбора образовательного варианта, соответствующего потребностям обучающегося, предполагает выявление, обоснование и создание определенных организационно-дидактических условий образовательного процесса. Изучение научно-педагогической литературы показывает, что термин «организационно-дидактические условия» не имеет единого определения, подвергается в науке рассмотрению с позиций разрабатываемых подходов, концепций, методических систем. Исследователи выделяют смысловые части термина «организационные условия» и «дидактические условия», в ходе анализа содержания этих понятий уточняют понятийно-терминологический аппарат.

Под «условием» понимается «обстоятельство, от которого зависит» исследуемый предмет (Словарь русского языка С. И. Ожегова, 1986); с точки зрения фило-

софии «отношение предмета к окружающим его явлениям», которое в противовес причине возникновения явления или процесса не порождает его, а обуславливает его существование и развитие [1]. Данные определения позволяют сделать вывод о том, что «условие» есть определенное обстоятельство, наличие или отсутствие которого оказывает влияние на явление или процесс. «Организационные условия» – обстоятельства, влияющие на организацию процесса, то есть логическое выстраивание процесса, внутреннюю упорядоченность, согласованность частей в системе, а также на формирование самой «среды», в которой существует данная система [2].

В дидактике высшей школы изучаются условия, в которых протекает образовательный процесс, сознательно организуемый преподавателем с целью достижения планируемых результатов. Выявленная в результате целенаправленного отбора, конструирования и применения совокупность обстоятельств, влияющих на успешность

образования, или факторов – действенных, «двигающих сил», способствующих эффективности процесса, трактуется как дидактические условия образовательного процесса [3].

Рассмотрение дидактических условий происходит в зависимости от детерминирующих положений дидактических систем, акцент может ставиться на возможности содержательного плана, методического (формы, методы), материального (средства обучения), педагогического воздействия. М.В. Зверева определяет дидактические условия как «содержательную характеристику» компонентов педагогической системы, отмечает их принадлежность и включенность в систему в качестве неотъемлемого компонента [4]. А.Я. Найн рассматривает «совокупность объективных возможностей» всех компонентов системы, направленной на решение определенных задач [5]. Б.В. Куприянов отмечает, что выявление дидактических условий ведет к установлению закономерностей образовательного процесса, обеспечивая тем самым возможность повторяемости процесса [6]. Таким образом, представляется возможным определить основные характеристики «дидактических условий»: данные условия являются специально сконструированными; обеспечивают какой-либо компонент педагогической системы либо совокупность компонентов; содействуют управлению системой для достижения определенного результата; отражают закономерности системы.

Соотношение понятий «организационные условия» и «дидактические условия» выстраивается на основе двух подходов:

1) организационные условия включены в дидактические и являются их разновидностью;

2) организационные условия как внешние обстоятельства выполняют функцию управления в обеспечении целостности образовательного процесса, полноты компонентов, их взаимосвязи и подчиненности цели [2].

Отметим, что второй подход намного шире и позволяет рассматривать организационно-дидактические условия как равнозначные части организационных и дидактических условий, представляющих совокупность специальным образом отобранных и сконструированных обстоятельств, направленных на управление и развитие педагогической системы [7]. В русле данного подхода, задачей исследования является выявление организационно-дидактических условий, при которых профессионально-ориентированное вариативное иноязычное образование будет эффективно функционировать, выполнять дидактические цели.

Педагогическая система, нацеленная на формирование вторичной языковой личности выпускника высшей школы при прохождении вариативных индивидуальных образовательных маршрутов, реализуется в следующих организационно-дидактических условиях:

- мониторинг развития иноязычной коммуникативной компетенции, психолого-педагогических особенностей, личностных и профессиональных интересов обучающихся реализуется в ситуации сотрудничества между преподавателями и студентами, а также внутри студенческого сообщества;

- развитие культуры лингвосамообразования происходит на основе установления и поддержания мотивации овладения иностранным языком, познания иностранной культуры, применения различных образовательных стратегий, рефлексии деятельности;

- активизация познавательной деятельности в вариативном образовании достигается усложнением содержания профессионально-ориентированной иноязычной деятельности, а также реализацией свободы творчества в освоении образовательного варианта и представлении результата.

Остановимся на рассмотрении подробных характеристик данных условий с целью установления их влияния на эффективность вариативного образовательного процесса.

Исходя из основополагающего положения концепции профессионально-ориентированного вариативного иноязычного образования, заключающегося в том, что выбор варианта происходит на основе алгоритма, входными данными которого являются сформированный уровень иноязычной коммуникативной компетенции, коммуникативные и когнитивные способности, личные и профессиональные предпочтения, учебный стиль обучающегося, установление данных показателей, их обработка, адекватное включение в алгоритм выбора являются условием реализации образовательной системы.

Установление показателей является «точкой опоры» вариативного образования, позволяющей проектировать образовательные варианты в соответствии с потребностями студентов, устанавливать субъектную позицию студента при переносе акцента с целей образовательного процесса на цели личности [8]. Выявление, определение уровня развития различных показателей, осознание роли данных способностей, качеств, потребностей личности является значимым в первую очередь для самого студента. Целью работы преподавателя на данном этапе выступает оказание помощи в адекватном определении уровня сформированности значимых характеристик и демонстрации вектора их развития, особенностей деятельности. Чтобы вовлечь студентов в процесс активного самопознания необходимо:

1) Создать благоприятную среду для общения. Под «благоприятной средой» на занятии понимаем комплекс, включающий педагогическое взаимодействие в форме сотрудничества, то есть совместной деятельности, ориентированной не на «опрос студента», а на обмен мнениями, информацией, суждениями, понимание и принятие другого человека; специальным образом организованное пространство, позволяющее участникам комфортно чувствовать себя в процессе общения. Коммуникативная ситуация строится в русле поиска эффективных стратегий управления временем во время учебы, выявления учебных стилей и необходимых качеств студента, их использование в учении. Важно создать условия для тех студентов, которые по каким-либо причинам не могут или не хотят участвовать в беседе, находясь в этом же помещении, они могут выполнить данную работу в другой форме, например, ответить на вопросы анкеты, написать сочинение, возможно на родном языке. Дизайн образовательного пространства, по мнению В.А. Ясвина, должен соответствовать эстетическому уровню, что обуславливает характер деятельности обучающихся и педагогов [9, с. 187].

2) Организовывать беседу в коллективном сотрудничестве, то есть при участии всей группы студентов, которая на занятиях по иностранному языку включает 10-15 студентов. Давать возможность высказаться, выслушать другого, комментировать, дополнять свой ответ или ответ сокурсника. Не только самооценка, но и оценка других людей, то каким тебя видят другие, влияет на становление субъектности, помогает определиться с целями и потребностями, «упорядочить индивидуальную картину» [9, с. 189].

3) Дать возможность получения обратной связи. Беседа проводится не только с целью установления достижений уровней развития способностей, а с тем, чтобы студент на основе анализа своих достижений, особенностей был готов в сотрудничестве с преподавателем осуществлять выбор варианта, нести ответственность за свой выбор [10].

4) Не сравнивать студентов друг с другом, не «выставлять оценку», не ранжировать по рейтингу, так как это может отрицательно сказаться на мотивации студентов. Должно приветствоваться сравнение себя с «собой вчерашним», определение своих достижений и успехов, путей их достижения, что способствует рефлексии образовательной деятельности, постановке дальнейших задач и поиска путей их решения.

Выполнение данных условий позволяет осуществ-

влять всесторонний мониторинг необходимых показателей в комфортных для студента условиях, включать его в процесс самопознания, самостоятельности, свободы волеизъявления, принятия ответственности за образовательный результат.

Условием, определяющим успешность вариативного образования, является необходимость направленного и контролируемого развития культуры лингвосамообразования студентов. Культуру лингвосамообразования, вслед за разработчиком концепции И.А. Бобыкиной, следует понимать как способность и готовность студента осуществлять направленную, регулярную самостоятельную деятельность по совершенствованию уровня владения иностранным языком, а также личностные качества, активизирующие применение иностранного языка в познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности [11]. Формирование культуры лингвосамообразовательной деятельности происходит на основе установления и поддержания мотивации овладения иностранным языком и познания иностранной культуры, «целенаправленного стимулирования» студента к самостоятельной деятельности, в условиях осознаваемого «обогащения индивидуального опыта» [11].

В условиях неязыкового многопрофильного вуза, когда овладение иностранным языком напрямую не связано с приобретением профессии, установление и поддержание мотивации студентов определяет успех вариативного иноязычного образования. Установление внутренних мотивов в юношеском и взрослом периоде, при их отсутствии либо отрицательном опыте обучающихся, представляется достаточно сложным делом. Опора в данном случае происходит на управление внешними мотивами, связанными с приобретением профессии, определенного уровня высшего образования, что достигается путём определения формальных характеристик в образовательном процессе:

- установление обязательного минимума содержания, позволяющего студенту оценить свои возможности, спланировать деятельность, определить стратегии достижения результата;
- наличие четких и ясных инструкций, определяющих доступность выполнения работы, то есть понимание алгоритма выполнения заданий, а, следовательно, обеспечивающих «ситуацию успеха» для студента, то есть успешное овладение образовательным вариантом и получение результата;
- открытость оценивания, сообщение критериев оценки обучающимся до выполнения определенной работы.

Стимулирование студентов к лингвосамообразовательной деятельности достигается путём «интеграции знаний о самостоятельности и индивидуальных особенностях личности, способствующих овладению иностранным языком», снятием «интерферирующих стереотипов» в познании культуры страны изучаемого языка, осознанным овладением студентами стратегиями учения [12, с. 21].

Стратегии учения включают: мотивационные (эмоциональное стимулирование на выполнение задания, поощрения, анализ этапов деятельности и достигнутых результатов); рефлексивно-регуляционные (стратегии самоанализа, само презентации, само оценивания, самоконтроля); организационные (самостоятельное планирование, постановка задачи, стратегии сотрудничества); лингвопрофессиональные стратегии (языковой догадки, компенсации недостатка языковых средств, приобщения к другой культуре, применение лексических и грамматических, морфологических, синтаксических средств и конструкций) [12, с. 25]. Выбор стратегии, по мнению К.Г. Чикнаверовой, осуществляется в соответствии с практической задачей, определенному подходу и способу решения [12, с. 24].

Таким образом, вовлечение личности в формирование и развитие лингвосамообразовательной культуры

предполагает получение студентами знаний о целях самостоятельной работы, эффективных способах деятельности, стратегиях учения, осознанного применения знаний и анализа.

Устранение стереотипов реализуется путём введения в теорию межкультурной коммуникации. Значимость рассмотрения вопросов, связанных с факторами установления или препятствия коммуникации между людьми разных стран и культур, влияние языка и культуры на личность, национальный характер, менталитет [13], достаточно велика; определяет установление внутренней мотивации, стимулов к познавательной деятельности в иноязычной среде; обеспечивает вхождение в профессиональное межкультурное общение на основе принятия различий, уважения. Работа с аутентичными текстами, выделение культурных и лингвистических маркеров, знакомство с реалиями в контексте, их осознание является источником мотивации, направленными на осознание различий культур, понимание исторических процессов, погружение в собственную культуру, познание себя как части национального единства.

Положительная мотивация к лингвистическому саморазвитию в межкультурном профессиональном окружении, интерес и ценностные отношения строятся на рефлексии самообразовательной деятельности [11, с. 21]. Рефлексия как «размышление, самонаблюдение, понимание собственных чувств и поступков» [14, с. 247] в условиях межкультурного взаимодействия, осознания культурных различий создает предпосылки познания себя в соответствии с принадлежностью к определенной нации, культуре, пониманию обусловленности своего развития традициями народа, национальным менталитетом. С другой стороны, рефлексия как анализ деятельности, способов достижения конкретной цели, оценка результата и постановка следующей цели на основе приобретенного опыта ведет к постоянному осуществлению последовательности действий, что обеспечивает непрерывность в развитии культуры лингвосамообразования. Проектирование вариативного образовательного процесса на основе регулярно осуществляемого анализа индивидуальной самостоятельной работы, рефлексии деятельности позволяет сформировать данные навыки, поддерживать мотивацию, стимулировать развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Активизация познавательной деятельности в вариативном иноязычном образовании является необходимым условием эффективного осуществления индивидуальных образовательных траекторий. Активность обучающихся на всех этапах образования связывается в современной научной литературе с умственной (мыслительной) активностью, выступающей основой развития продуктивной памяти, мышления, воображения и творческих способностей [15]. Как подчеркивает Т.А. Ратанова, активность мыслительной деятельности при возрастающем объеме учебного материала направлена на быстрое и эффективное усвоение знаний; заключается в «понимании воспринимаемой информации» установлении пространственных, временных, логических, причинно-следственных связей изучаемых предметов и явлений [15].

Исходя из закономерностей мыслительной деятельности, отечественными учеными выделяются уровни усвоения знаний: узнавания, воспроизведения (репродуктивное действие), применения (продуктивное действие), творчество [16]. В зарубежной практике обучения английскому языку как иностранному, при развитии когнитивной сферы обучающихся, за основу принимают таксономию образовательных целей Б. Блума (Bloom's Taxonomy), включающую умения, выстроенные в направлении усложнения мыслительных операций – начиная с конкретного мышления (восприятие, запоминание) и их развитие до абстрактного мышления (постановка гипотез) [17]. Созданная Н. Уэббом (N. Webb) на основе Таксономии Блума методика оценки глубины знаний

(Webb's depth of knowledge chart (DOK)) включает 4 уровня: запоминание (Recall & Reproduction); применение навыков и понятий (Skills & Concepts); рассуждения и умозаключения (Strategic Thinking & Reasoning); планирование и проведение исследования (Extended Thinking) [18].

Развитие иноязычных умений связывается с усложнением мышления в усвоении содержания предметов и необходимостью речевого соответствия решаемых задач. Мыслительная деятельность обучающихся в высшей школе усложняется с повышением уровня образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), направлена на решение исследовательских задач, создание новых идей, постановку гипотез, обоснование решения [19]. Активизация познавательной деятельности в иноязычном образовании достигается путем направления речемыслительной деятельности от нижнего уровня к верхним уровням когнитивных умений, обеспечивая поэтапное формирование иноязычных умений, учет индивидуальных когнитивных способностей и их развитие. Приемами реализации данного условия является широкое применение проектных и кейс технологий [20]. Профессионально-ориентированные кейсы, направленные на одновременное решение квазипрофессиональных и коммуникативных задач создают «продуктивные условия» формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в профессиональной сфере [21].

В заключении следует отметить, что вариативное иноязычное образование в высшей школе реализует право субъекта на выбор индивидуальной траектории развития иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с уровнем языковой подготовки, личностными особенностями, направлением и уровнем профессиональной подготовки, обеспечивая тем самым, максимальную индивидуализацию образовательного процесса. Эффективное прохождение индивидуальных образовательных маршрутов реализуется в условиях систематического мониторинга коммуникативных умений и навыков, а также определения психолого-педагогических характеристик студентов, личностных и профессиональных предпочтений с целью выстраивания оптимальной образовательной траектории; привития культуры лингвосообразовательной деятельности; активизации познавательной иноязычной деятельности. Соблюдение данных организационно-педагогических условий ведет к дальнейшему управлению и развитию системы вариативного иноязычного образования в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445с.
2. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №2. С. 143-151.
3. Кулагина Т.И. Дидактические условия развития познавательной самостоятельности студентов экономических специальностей в процессе обучения иностранному языку // Вестник ОГУ. 2006. №6-1. С. 158-164.
4. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. 1987. №1. С. 29-32.
5. Найн А.А. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. №5. С. 44-49.
6. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2001. №2. С. 101-104.
7. Магомедова Р.М. Организационные условия формирования профессиональных компетенций преподавателя вуза в процессе послевузовской подготовки // Вестник ТГПУ. 2013. №1 (129). С. 97-100.
8. Леушина И.В. Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях уровня АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

нового высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2010. – 48 с.

9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
10. Леушина И.В. Инновации в системе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов технического вуза // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 1. С. 55-58.
11. Бобыкина И.А. Концепция формирования культуры лингвосообразования при обучении иностранному языку в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2012. – 39 с.
12. Чикнаверова К.Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2016. – 43 с.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово / Slovo, 2008. – 264с.
14. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448с.
15. Ратанова Т.А. Способы активизации познавательной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1990. №5. С.81-88.
16. Беспалько В.П. Персонализированное образование // Педагогика. 1998. № 2. С. 12-17.
17. Hess K. A Guide for Using Webb's Depth of Knowledge with Common Core State Standards [Электронный ресурс] // URL: <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/How-to-Design-and-Select-Quality-Assessments/Webbs-DOK-Flip-Chart.pdf.aspx> (дата обращения: 10.01.2017).
18. Webb's Depth of Knowledge (DOK) Chart [Электронный ресурс] // URL: <http://sites.sau4.org/high-school-redesign/home/standards-based-education/competencies/webb-s-depth-of-knowledge> (дата обращения: 10.01.2017).
19. Хлыбова М.А. Преимущество в преподавании иностранных языков в процессе непрерывного профессионального образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-1 (64). С. 211-213.
20. Гитман Е.К., Гущина Л.А., Гитман М.Б. Кейс технологии как средство формирования инновационной компетенции у будущих специалистов текстильной промышленности // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. 2014. № 1. С. 178.
21. Круковская О.А., Рябинина М.В., Федоров О.Г. Проблемы, пути и условия активизации познавательной деятельности студентов // Социальные отношения: Научный журнал. 2016. №2 (17). С. 38-44.

УДК 377.5

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

© 2017

**Филатова Марина Владимировна**, аспирант третьего года обучения

*Сургутский государственный университет*

*(628400, Россия, Сургут, проспект Ленина, дом 1, e-mail: filatova\_mv86@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа. Цель данной статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна. Статья анализирует проблемы развития художественно-проектной компетенции студентов, а также описывает результаты опытно – экспериментального этапа исследования. Проведенный анализ исследований ученых, позволил определить понятие художественно-проектной компетенции. В результате опытно – экспериментальной работы были выявлены педагогические условия эффективного развития художественно-проектной компетенции студентов: создание информационно-образовательной среды на основе интеграции содержания, методик и форм обучения; поэтапное включение в процесс обучения художественных и проектно-творческих задач; реализация современных информационно-коммуникационных технологий обучения. Автор формулирует понятие «художественно-проектной компетенции», как интегративной способности студентов колледжа; раскрывает компоненты «художественно-проектной компетенции»: гносеологический, аксиологический и праксиологический; определяет педагогические условия эффективного развития художественно-проектной компетенции средствами графического дизайна. В ходе исследования на практическом уровне, автор разработал и внедрил учебно-методическое пособие «Художественно-проектная деятельность: от цели к успеху» в процесс обучения студентов колледжа. Результаты исследования нашли отражение в программе дополнительного образования «Студия графического дизайна «Белый лис». Материалы исследования могут быть использованы в системе среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** художественно-проектная компетенция, педагогические условия, студенты колледжа, среднее профессиональное образование, графический дизайн.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT OF ART AND PROJECT COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS

© 2017

**Filatova Marina Vladimirovna**, postgraduate student, the third year of training

*Surgut State University*

*(628400, Russia, Surgut, Lenina street, 1, e-mail: filatova\_mv86@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the problems of art and project competence development of college students. The purpose of this research article is to prove theoretically and check experimentally pedagogical conditions of art and project competence development of college students by means of graphical design. The article analyzes the problems of art and project competence development, highlights the results of experimental stage of the scientific research. The author defines the concept of art and project competence on the basis of analysis of the major scientists researches. The experimental stage detected the following pedagogical conditions of effective development of student art and project competence: the creation of information and education environment on the basis of content, techniques and education forms integration; step-by-step inclusion of art and project-creative tasks into training process; implementation of modern information and communication training technologies. The author gives the concept of «art and project competence», that is specified as integrative capability of college students; defines the components of art and project competence, such as, gnoseological, axiological and praxeological; determines the pedagogical conditions of effective development of art and project competence by means of graphical design. The author developed and applied teaching and methodological study guide «Art and project activities: from the purpose to success» into the process of college education. Research results are used in the further education program «Graphic Design studio «White fox». The research materials can be used in the system of secondary professional education.

**Keywords:** art and design competence, pedagogical conditions, college students, secondary professional education, graphic design.

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

Новые законодательные и нормативные документы в сфере среднего профессионального образования, диктуют новое видение студента в образовательных организациях профессионального образования, необходимость развития общих и профессиональных компетенций, способствующих построению индивидуальной образовательной траектории и полноценному развитию личности студента [1, 2, 3, 4].

Студенты колледжа, обучающиеся на специальностях «Программирование в компьютерных системах», «Мастер по цифровой обработке информации», изучают способы ввода, обработки, хранения, передачи и публикации цифровой информации, программное обеспечение компьютерных систем. Учитывая то, что компьютерная графика сегодня находит применение в различных областях профессиональной деятельности человека, это индустрия кино, телевидения, компьютерные игры, различные виды дизайна (графический, промышленный и др.), студенты данных специальностей не имеют достаточных знаний в области дизайна и оформительских работ при помощи компьютерной графики. Следовательно, появилась необходимость развития ху-

дожественно-проектной компетенции студентов, обучающихся на специальностях сферы информационных технологий.

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

Проблема развития художественно-проектной компетенции освещена в работах А.В. Деревницкой, В. П. Фалько, Е. А. Феденевой и др. В работах авторов уточняется сущность понятия и структура изучаемой компетенции, определяются педагогические условия эффективного ее развития. Ученые рассматривали данный вопрос на примере социальных и творческих специальностях студентов, в то время как в сфере информационных и компьютерных специальностей данная компетенция не достаточно широко освещена. Методологическую основу исследования данной проблематики составляет компетентностный подход, идеи которого находят отражение в работах Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. Исследованиями в области графического дизайна занимались Н.О. Постников, Е.В. Черневич, Э.М. Глинтерник, С.И. Серова, Е.Э. Павловская, В.В. Волкова и др. Авторами выявлялись виды и средства



графического дизайна. Исследования в области теории и методики обучения дизайну обнаружены в работах М.С. Каган, А.С. Квасов, Дж. Нельсон, В.Ф. Сидоренко, В.И. Толстых, З.Ю. Черная и др).

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия реализации развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Исследователи в области компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе.

Изучение проблемы нашего исследования мы начали с определения и анализа художественно-проектной компетенции студентов колледжа. Для рассмотрения сущности художественно-проектной компетенции предполагалось раскрытие исходных понятий. Анализируя различные варианты определений «компетенция», «художественная компетенция», «проектная компетенция», «художественно-проектной компетенция» мы сформулировали свое определение художественно-проектной компетенции, как интегративной способности обучающихся проектировать предметно-пространственную среду от дизайн-концепции до оригинал-макета, применяя основы художественных дисциплин и компьютерной графики [5, 6, 7].

В результате анализа проблемы дизайнерской подготовки студентов колледжа, была разработана программа дополнительного образования «Студия графического дизайна «Белый лис», направленная на студентов обучающихся по специальностям: «Программирование в компьютерных системах», «Мастер по цифровой обработке информации», и введена в автономном учреждении профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский политехнический колледж».

Формы участия графического дизайна в системе образования и решаемые при этом задачи многообразны и условно могут быть сведены в две группы:

- возможности графического дизайна в решении общих проблем совершенствования системы технологического образования;

- вопросы участия графического дизайна в решении проблем эстетического и художественно-графического воспитания студентов.

Особой динамикой становление графического дизайна характеризуется с конца XIX в., что связано с изменением хозяйственно-экономического уклада общественной жизни в разных странах. С развитием полиграфии увеличивается и роль графического дизайна в жизни людей, возникают новые виды графического искусства. Современный мир – это мир визуализации: графическое представление информации, графическая часть проекта, графический дизайн, то есть во всех сферах деятельности необходима графическая часть, выполненная с учетом эстетических, функциональных и других законов.

В последние десятилетия в нашей стране стал развиваться графический дизайн как самостоятельная область художественного конструирования. Определение графического дизайна, данное В.Д. Курушиным мы считаем наиболее приемлемым для нашего исследования, *графический дизайн* – представляет собой специфическую область художественно-проектной деятельности, которая направлена на создание визуальных сообщений, распространяемых с помощью средств массовой коммуникации [8, С.10].

Графический дизайн проникает и воздействует на социум во всех сферах жизнедеятельности и обихода, не-

возможно обойтись без его атрибутов – мебели, посуды, средств транспорта, книг, одежды, визиток, вывесок.

Таким образом, актуальность обучения графическому дизайну сводится не только к расширению эстетического, художественно-графического и дизайнерского кругозора, развитию художественно-проектной компетенции, но и к духовному росту личности, развитию положительных человеческих чувств, вкусов и идеалов, эстетической чуткости человека и формирование нравственности личности.

Дизайнерская подготовка заключается в формировании технологических, художественно-конструкторских и дизайнерских качеств студентов, способностей и потребностей действовать по законам технологической целесообразности, что в свою очередь является фундаментом дизайнерской деятельности, предполагающей достаточно высокий уровень культуры и подготовки.

Для достижения цели исследования одной из задач было определение педагогических условий эффективного развития художественно-проектной компетенции студентов.

Анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия» позволил выявить, что педагогические условия являются одним из компонентов педагогической системы, отражающей совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие [9-16].

*Первое педагогическое условие* определенное нами – создание информационно-образовательной среды на основе интеграции содержания, методик и форм обучения.

Проанализировав понятие информационно-образовательной среды (А.В. Деревницкая, И.Ракитина, С.В. Коровин, Е.К. Марченко), мы рассматриваем ее как совокупность информационного, материально-технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанного с обучающимся, как субъектом образовательного процесса. Информационное обеспечение составляют печатные и электронные носители, источники глобальной сети Интернет, вовлекаемые в учебный процесс по программе дополнительного образования «Студия графического дизайна «Белый лис», в соответствии с целями и методами их реализации.

Материально-техническое обеспечение – это средства, необходимые для качественной реализации образовательных и воспитательных задач при развитии художественно-проектной компетенции студентов колледжа и включает технические, программные средства обучения, учебно-практическое оборудование и др.

Учебно-методическое обеспечение программы включает в себя нормативный комплект документов, программу дополнительного образования «Студия графического дизайна «Белый лис», учебно-методические комплексы по разделам программы, тематику проектов, направление социальных практик, творческих проектов и методические рекомендации по их выполнению.

Принципы построения информационно-образовательной среды делают необходимым рассмотрение информационно-образовательной среды, с одной стороны, как части традиционной образовательной системы, а, с другой стороны, как самостоятельной системы, направленной на развитие активной творческой деятельности обучающихся с применением новых информационных технологий.

*Второе педагогическое условие* заключается в поэтапном включении в процесс обучения художественных и проектно-творческих задач.

Построение процесса обучения базируется на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. За основу такой системы выбрана последовательная совокупность видов учебной деятельности, обеспечивающая поэтапное вхождение по уровням ус-

воения учебной информации.

Основываясь на исследовании А.В. Деревицкой художественное проектирование предполагает включение художественных, практико-ориентированных и проектно-творческих задач, направленных на развитие умений, навыков и приобретение опыта творческой художественно-проектной деятельности, способствующей развитию художественно-проектной компетентности студентов колледжа [17]. Решение художественных задач достигается при обучении основам цветоведения, композиции, типографики, путем выполнения практических упражнений. Проектно-творческие задачи реализуются при обучении основам проектирования (художественное проектирование, дизайн-проектирование в графическом дизайне), основам рекламы, фирменному стилю предприятия, верстке и дизайну полиграфических изданий, иллюстрации, путем выполнения практических работ, применяя активные методы обучения, а также при подготовке творческих работ и проектов к различным конкурсам.

*Третье педагогическое условие* – реализация современных информационно-коммуникационных технологий обучения.

Под информационно-коммуникационной технологией (ИКТ) понимаются технологии, связанные с телекоммуникацией, т.е. общением на расстоянии посредством всемирной сети Интернет, направленные на интеграцию субъектов в единое информационное пространство с целью получения максимального объема информации [18-24]. Внедрение ИКТ в образовательный процесс позволяет эффективно передавать знания, умения технологического и социального характера, повысить качество обучения и переход от традиционной системы образования к современным требованиям общества в эпоху компьютеризации и информатизации [25]. Сегодня происходит глобальное внедрение интерактивных, компьютерных и программных средств в дидактическое оснащение образовательного процесса.

Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта) [18].

И.В. Роберт под средствами современных информационных и коммуникационных технологий понимает программные, программно-аппаратные и технические средства, а так же устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе глобальных) [26].

В последние десятилетия ИКТ технологии являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности в сфере графического дизайна, применяемые для создания продуктов визуальной коммуникации.

Использование в обучении новых информационных технологий позволяет формировать специальные навыки у студентов с различными познавательными способностями, позволяет делать занятия более наглядными и динамичными, более эффективными с точки зрения обучения и развития студентов, облегчает работу преподавателя и способствует формированию ключевых компетенций обучающихся.

Использование компьютера в преподавании компьютерной графики, несомненно, улучшает восприятие передаваемых знаний и позволяет подробно демонстрировать приемы и алгоритмы создания дизайнерских продуктов в графических редакторах. Развитие интерактивного общения с компьютерами – реальный переход к творческим методам обработки изображений – эргоно-

микой цветопередачи, дизайном графических объектов. Компьютерная графика, как средство ИКТ открывает большие перспективы при проектировании, дизайне и научных исследованиях.

Следующей задачей нашего исследования являлась реализация педагогических условий эффективного развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна.

Исходя из вышеперечисленных педагогических условий, мы определили основные задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Определить критерии, показатели и уровни оценки эффективного развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна.

2. Определить начальный уровень формирования художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна.

3. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий на развитие художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2011-2014 г.г., в несколько этапов: поисковый, констатирующий и формирующий.

*Поисковый этап.* На этом этапе изучалась психолого-педагогическая и методическая литература, диссертационные исследования по проблеме развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна.

*Констатирующий этап.* На этом этапе определялись педагогические условия эффективного развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна; выявлялись критериальные характеристики изучаемой проблемы. Было установлено, что при проведении занятий по художественно-проектным разделам практически отсутствуют междисциплинарные связи, не учитываются возможности включения реального проектирования в процесс обучения, а также недостаточно применяются информационно-технические средства, назначение которых – повысить качество обучения. Сформированность художественно-проектной компетенции студентов колледжа в области дизайна также определяет владение основными графическими редакторами (Adobe Photoshop, Corel Draw) и включение их в процесс проектирования.

*Формирующий этап.* Этап включал в себя опытно-экспериментальную проверку эффективности реализации педагогических условий, при которых обеспечивается эффективность развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа.

Уровень развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна мы определяли с помощью критериев, уровней и показателей. Для определения критериев мы рассмотрели ряд исследователей, которые раскрывают и классифицируют это понятие, А.В. Деревицкая, В.П. Беспалько, В.А. Слостенин, Э.Ф. Насырова, Н.Ф., Ф.Д. Рассказов и других ученых.

В. П. Беспалько определяет четыре уровня научно-го познания как четыре ступени интеллектуального развития обучающихся в учебном процессе – узнавание, репродуктивное действие, продуктивное действие, творческое действие [27]. А.В. Деревицкая раскрывает четыре критерия художественно-проектной компетенции: сформированная потребность в осуществлении художественного проектирования, готовность применения полученных знаний, владение опытом художественного проектирования, способность к самооценке и самоанализу [17].

На основе изучения научных и теоретических работ мы выбрали критерии, уровни и показатели разработанные учеными В. П. Беспалько, А.В. Деревицкая, Э.Ф. Насыровой и адаптировали их в нашем исследовании

[17, 27, 28].

1. Гностический критерий (знания сущности основных понятий графического, знания ведущих способов дизайнерской деятельности, знания законов композиционного решения, законов цветоведения, шрифтовых композиций и принципов применения цвета и шрифта в графическом дизайне, знания основных требований к дизайн-объектам (функциональных, эстетических, технологических, художественно-графических, визуальных).

2. Деятельностный критерий (выполнение дизайн-проектов с помощью компьютерной графики, умение изготавливать макеты изделий в процессе художественно-графического проектирования, личный опыт дизайнерской деятельности, умения использовать эвристические и современные методы графического дизайна при решении различных задач).

3. Мотивационный критерий (уровень творческого потенциала личности, развитость механизмов образного, логического, ассоциативного мышления, развитость различных типов памяти, необходимых для реализации художественно-графической проектной деятельности, уровень развития художественно-графических способностей, развитость пространственного, воссоздающего, творческого воображения).

Все критерии были проверены по трем уровням подготовки студентов при обучении основам графического дизайна. Представленные ниже уровни подготовки разработаны на основе уровней усвоения учебного материала, предложенных З.Ю. Черной [29].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе автономного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский политехнический колледж», в рамках программы дополнительного образования «Студия графического дизайна «Белый лис».

В экспериментальном исследовании приняли участие студенты 1-го курса, обучающихся по специальностям «Программирование в компьютерных системах», «Мастер по цифровой обработке информации». Опытно-экспериментальная проверка эффективности реализации педагогических условий проводилась в течение одного года обучения по программе дополнительного образования «Студия графического дизайна «Белый лис». В процессе исследования была определена одна контрольная группа (КГ) и три экспериментальные группы (ЭГ). В контрольной группе занятия проводились по традиционной форме обучения, в экспериментальных группах реализовывались педагогические условия.

В первой экспериментальной группе (ЭГ1) в ходе проведения опытно-экспериментальной работы мы проверяли 1-ое и 3-ье педагогическое условие, во второй группе (ЭГ2) – апробировали 2-ое и 3-ье педагогическое условия. И в третьей группе (ЭГ3) проверялась действенность всех трех педагогических условий, определенных в исследовании.

Задачей констатирующего этапа эксперимента была всесторонне контролировать процесс развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна, что позволило производить контрольные срезы и следить за ходом экспериментальной работы.

Для оценки результативности опытно-экспериментальной работы по внедрению педагогических условий развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна, мы пользовались критериально-оценочным инструментарием, который помог определить уровень сформированности художественно-проектной компетенции.

Прежде чем перейти к эксперименту нами были проведены диагностические тесты для определения начального уровня сформированности гностического, деятельного и мотивационного критерия студентов, обучающихся по специальностям «Программирование в АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

компьютерных системах», «Мастер по цифровой обработке информации», что позволило определить общий уровень готовности к развитию художественно-проектной компетенции. Результаты диагностики позволили сделать вывод о том, студенты не обладают достаточными знаниями и умениями в области художественного проектирования, но они проявляют интерес к изучению дизайна и особенно компьютерной графике, а, следовательно, существует необходимость внедрения педагогических условий способствующих развитию художественно-проектной компетенции.

Следующий этап – промежуточный проходил на протяжении года обучения, где в экспериментальных группах реализовывались педагогические условия, а контрольная группа продолжала процесс обучения в обычном режиме.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что более интенсивный рост уровня развития художественно-проектной компетенции студентов в экспериментальных группах, чем в контрольной. Особенно заметен рост уровня развития художественно-проектной компетенции студентов в третьей экспериментальной группе (ЭГ3), где было использовано сочетание всех педагогических условий, что свидетельствует о результативности выделенных нами педагогических условий.

Значительно снизилось количество студентов с низким репродуктивным уровнем развития художественно-проектной компетенции в ЭГ3 – с 67% до 2%, где применялся комплекс педагогических условий, в то время как в КГ – с 71% до 55%.

В ходе опытно-экспериментальной работы было подтверждено, что внедрение в практику обучения сочетания всех педагогических условий эффективно влияет на развитие художественно-проектной компетенции студентов колледжа средствами графического дизайна.

Художественные проекты и творческие работы, разработанные учащимися в течение года обучения, стали участниками и победителями конкурсах, фестивалях и олимпиадах различного уровня:

3 призера Регионального чемпионата WorldSkills Russia в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2015 г.;

3 участника XVIII Всероссийского конкурса «Издательская деятельность в школе»;

9 участников городского конкурса социальной рекламы «Простые правила»;

18 участников внутриколледжного конкурса социальной рекламы «Мне не все равно»;

3 участника III Всероссийского конкурса для детей и молодежи «Поколение одаренных».

Результаты эксперимента наглядно показали эффективность применения разработанных нами педагогических условий развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа в процессе обучения по программе дополнительного образования «Студия графического дизайна «Белый лис».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с последними изменениями и дополнениями на 2016 год. Москва: Эксмо, 2016. 160 с. (Законы и кодексы).

2. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года от 18.07.2013 г. № ПК-5вн [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 03.12.2016).

3. Концепции развития дополнительного образования детей (Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р).

4. Концепция развития системы образования Ханты-

Мансийского автономного округа – Югры до 2020 года.

5. Фалько, В. П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна : диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2009. 199 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/1599

6. Феденева Е. А. Структура художественно-проектной компетентности будущих специалистов в области дизайна и содержание подготовки, направленной на ее достижение // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). 2015. №12

7. Филатова М. В. Сущность, структура и содержание художественно-проектной компетенции в педагогической теории и практике // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. №5. С. 257-261.

8. Курушин, В. Д. Графический дизайн и реклама / В. Д. Курушин. – М.: ДМК Пресс, 2001. – 272 с.

9. Бабанский, Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1988, - 532 с.

10. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и саморазвития творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

11. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : материалы [III региональной] науч.-практ. конференции, 14-15 мая 2009 г. : в 2 ч. : Ч. I / М-во общ. и проф. образования Свердлов. обл., Гос. образоват. учр. доп. проф. образования «Ин-т развития регион. образования Свердлов. обл.»; отв. ред. Л. И. Долинер. – Екатеринбург: ИРРО, 2009. – 439 с.

12. Мягкова В.Ю. О некоторых педагогических условиях формирования конкурентоспособности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 100-105.

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

14. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.

15. Амитрова М.В. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 84-90.

16. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д., Коростелев А.А. Педагогические условия реализации методик трансформации знаний // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 203-206.

17. Деревицкая, А. В. Развитие художественно-проектной компетенции студентов колледжа в условиях гуманоориентированного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Деревицкая Анна Владимировна. - Челябинск, 2013, 26 с.

18. Зайцева С.А. Иванов В.В. «Информационные технологии в образовании» М., 2009.

19. Батова Н.С., Шуварин М.В. Стандартизация инфокоммуникационных и информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 98-101.

20. Третьякова Е.М. Роль информационных технологий в реформировании образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 148-149.

21. Сальников И.И. Информационные технологии в вузовской науке на современном этапе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 10-12.

22. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.

23. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

24. 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.

25. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Информационное общество. – 2001. – Вып. 2. – С. 32-37

26. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. - М.:Школа-Пресс, 1994.

27. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

28. Насырова, Э. Ф. Критерии и показатели оценки уровня профессиональной подготовки будущих учителей технологии при модульном обучении // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – 2012. – № 1 (09).

29. Черная, З. Ю. Теоретические и методические основы обучения дизайну (художественное конструирование из бумаги) в системе профессионально- педагогической подготовки студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Черная Зоя Юрьевна. – М., 1997. - 216 с.

УДК 378.1

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

© 2017

**Фролова Елена Вячеславовна**, аспирант  
*Югорский государственный университет*

(628012, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16, e-mail: ieliena\_frolova\_2013@mail.ru)

**Аннотация.** Научная статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе вуза. Профессиональные ценностные ориентации рассматриваются как актуальная педагогическая проблема, от решения которой зависит уровень профессиональной самореализации будущих специалистов, так как она является результатом сформированности у студентов профессиональных ценностных ориентаций. Как показал проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы, на сегодняшний день не сложилось четкого определения понятия «профессиональные ценностные ориентации». Поэтому мы разработали свое определение понятия «профессиональные ценностные ориентации», под содержанием которого понимаем систему устойчивых установок, отражающих субъективное отношение личности к социально значимым культурным ценностям, которые проявляются и реализуются в профессиональной деятельности. В статье представлена разработанная систематизация профессиональных ценностных ориентаций, которые на наш взгляд, необходимо формировать у студентов в процессе профессиональной подготовки в высшей школе, а также выделяются критерии и уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов, позволяющие отслеживать результативность их формирования. В результате проведенного теоретического анализа были определены некоторые пути, способствующие формированию профессиональных ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, профессия, профессиональные ценностные ориентации, студенты, будущие специалисты, образовательный процесс, вуз, педагогическая проблема, педагогические условия.

**PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS FORMATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL  
PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

© 2017

**Frolova Elena Vyacheslavovna**, Post-Graduate Student  
*Yugra State University*

(628012, Russia, Khanty-Mansiysk, Street Chekhov, 16, e-mail: ieliena\_frolova\_2013@mail.ru)

**Abstract.** The scientific article is devoted to the topical problem of professional value orientations formation of students in the educational process of the University. The issue of professional value orientations is of high importance in Pedagogy, and its solution depends on the level of professional self-realization of future specialists, as it is the result professional value orientations formation of students. As shown by the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, a clear definition of “professional value orientations” has not been developed yet. Therefore, we developed our own definition of “professional value orientations”, under which we understand a system of sustainable installations that reflect the subjective attitude of the person toward socially significant cultural values that are manifested and realized in a professional activity. The article presents the developed systematization of professional value orientations, which, in our opinion, is necessary to form among students in the process of professional training at higher school and also highlights the criteria and levels of professional value orientations formation of students, allowing tracking the performance of their formation. The performed theoretical analysis has identified some ways, promoting professional value orientations formation of students in the educational process of the University.

**Keywords:** Value Orientations, Profession, Professional Value Orientations, Students, Future Professionals, The Educational Process, University, Pedagogical Issue, Pedagogical Conditions.

На сегодняшний день модернизация системы российского образования требует новых подходов к формированию личности будущего специалиста. В этой связи приобретает особую актуальность поиск и нахождение путей, способствующих формированию профессиональных ценностных ориентаций студентов. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что теоретические аспекты проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций представителей различных профессий рассматривали такие исследователи, как: К. А. Абульханова-Славская [1, с.335], Н. А. Долгушина [7, с.24], А. В. Лысенко [8, с.54-60], Т. В. Михайлова [9, с.105-107], В. А. Сластенин [13, с.293], Е. Л. Руднева [11, с.443], Г. И. Чижакова [15, с.90-95], Е. В. Бондаревская [3, с.29] и ряд других. В своих научных трудах авторы подчёркивают важность аксиологического аспекта в профессиональном образовании, уделяя особое внимание становлению профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов. Состояние научной разработанности проблемы позволяет понять значимость профессиональных ценностных ориентаций на этапе профессионального становления студентов.

Понятие «профессиональные ценностные ориентации» нередко используется в психолого-педагогической литературе, однако, на данный момент не сложилось четкого определения представленному термину. В связи с этим мы разработали свое определение исследуемому понятию. Под профессиональными ценностными ориен-

тациями мы понимаем систему устойчивых установок, отражающих субъективное отношение личности к социально значимым культурным ценностям, которые проявляются и реализуются в профессиональной деятельности.

В. А. Сластенин, исследуя профессионально-ценностные ориентации педагога, предлагает следующую классификацию профессиональных ценностей [12, с.192]:

- понимание социальной роли и функции специалиста в обществе;
- наличие общественно значимых мотивов выбора профессии;
- профессионального идеала;
- ценностное отношение к деятельности;
- профессиональный долг и честь;
- гордость за профессию;
- культура общения;
- потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании.

На наш взгляд, представленные профессиональные ценности в данной классификации отражают содержательную сторону любой профессии и потому являются достаточно значимыми для изучения профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов.

Вместе с тем, мы также выделяем свою систематизацию профессиональных ценностных ориентаций, которые на наш взгляд, необходимо формировать у сту-

дентов в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающую в себя:

1) *Духовно-нравственные ценностные ориентации*, их в свою очередь мы подразделяем на следующие:

а) личностно-профессиональные ценностные ориентации (честность, ответственность, честь, справедливость, толерантность);

б) социально-профессиональные ценностные ориентации (патриотизм, гражданская позиция, сотрудничество, миссия профессии).

2) *Профессионально-прагматические ценностные ориентации*, к которым мы также относим:

а) личностно-профессиональные ценностные ориентации (личностное развитие, профессиональный рост, творческий аспект деятельности, независимость, интересная работа);

б) социально-профессиональные ценностные ориентации (социально-профессиональный статус, образование, материальное вознаграждение за труд, престижность профессии).

Для формирования профессиональных ценностных ориентаций студенческий возраст является сенситивным периодом, поскольку в процессе обучения в высшей школе происходит становление личности профессионала [10, с.302]. Базовым компонентом личности профессионала являются профессиональные ценностные ориентации, развитие которых обусловлено с одной стороны, организацией образовательного процесса в вузе и с другой стороны, личностными особенностями студента (например, мотивы обучения).

Однако, абитуриент, приходя в вуз, зачастую уже имеет свою систему ценностных ориентаций, которая у него сложилась за период обучения в школе, но еще в большей мере вследствие влияния со стороны семьи, выступающей как один из важнейших институтов социализации. Вместе с тем данные ценностные ориентации зачастую носят лишь только личностный характер [5, с.60].

Именно поэтому, разрабатывая содержание образования, важно развивать у обучающихся интерес к будущей профессии, способности к творчеству и их профессиональное мышление. В связи с этим образовательный процесс вуза, направленный на формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов должен включать в себя системную и последовательную реализацию целей и задач, также следующих взаимосвязанных компонентов:

а) целевого (цели и задачи обучения, основные идеи);  
б) содержательного (учебные (рабочие) программы, разработанные на основе личностно-деятельного и коммуникативно-ориентированного подходов в образовании и т.д.);

в) процессуального (этапы процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов, а также методы, принципы и средства взаимодействия педагога и обучающихся);

г) диагностико - результативного (критерии и уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов).

Вместе с тем критериями и уровнями сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов, позволяющими отслеживать результативность их формирования выступают следующие [2, с.32]:

1. *Когнитивный критерий*, определяющий сформированность у будущих специалистов системы знаний о профессиональных ценностных ориентациях, осознание их значимости для своего профессионального самосовершенствования. Основными показателями когнитивного критерия являются:

-объем усвоенного понятия (профессиональные ценностные ориентации) и оперирование им;

-полнота знаний о содержании профессиональных ценностных ориентаций;

-умение определять место профессиональных цен-

ностных ориентаций в их иерархии (ранжирование по значимости) и аргументировать свой выбор;

2. *Оценочно-эмоциональный критерий*, позволяет оценить отношение (чувства), выражающиеся в эмоциональной оценке индивида профессиональных ценностных ориентаций (переживание значимости профессиональных ценностных ориентаций, их принятие или отвержение; эмоционально-ценностное отношение к профессии, к себе как личности и будущему профессионалу) и как следствие обеспечивает их перевод в мотивы поведения. К основным показателям этого критерия относят:

-положительное отношение студентов к профессиональным ценностным ориентациям и осознание их как лично значимых;

-положительного отношения к будущей профессии, понимание ее социального назначения и т.д.;

3. *Мотивационно – поведенческий критерий*, характеризуется наличием у студентов интересов, потребностей и мотивов к получению знаний, умений, владений (ЗУВ) в процессе профессиональной подготовки и стремления к их применению в будущей профессиональной деятельности. Выделяют основные показатели данного критерия:

- сформированность мотивов поведения;

-готовность к применению усвоенных знаний, умений, владений в процессе профессиональной деятельности (например, в период прохождения учебной и производственной практик);

-способность обучающихся производить самооценку, самоконтроль с позиции профессиональных ценностных ориентаций и т.д.

Следует подчеркнуть важность изучения гуманитарных наук, выступающих в качестве базовых дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Ценностное наполнение имеют учебные материалы (визуальные, текстовые и т.д.), которые в своем содержании отражают страноведческую информацию (историю, обычаи, традиции народов и т.д.), раскрывают идеи труда как источника нравственности человека и современного общества и ряд других. Процесс обучения должен проходить в некотором сопоставлении, диалоге, что в результате должно привести студентов к осмыслению профессиональных ценностей ориентаций [4, с.7].

Вместе с тем, хотелось бы отметить, необходимость применения кейс-методов, предполагающих самостоятельную деятельность студентов в искусственно созданной профессиональной среде, что в свою очередь даёт им возможность соединить воедино теоретические знания и практические умения, необходимые для применения творческого аспекта деятельности в профессиональной области (например, способность нетрадиционно подходить к решению профессиональных задач), который мы в свою очередь рассматриваем в представленной выше систематизации, как одну из профессиональных ценностных ориентаций. Сущность кейс-методов заключается в том, что обучающимся предлагается осмыслить заранее разработанные педагогом ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности, предусматривающие необходимость решения поставленной проблемы, в процессе чего студенты будут руководствоваться профессиональными ценностными ориентациями, значимыми для каждого из них (например, честность, ответственность, справедливость, гражданская позиция и т.д.), а также смогут актуализировать необходимый для этого комплекс полученных знаний.

Подводя итог проведенному анализу, можно заключить, что формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе вуза рассматривается нами как специально планируемая, организованная и управляемая самой личностью педагога и обучающегося познавательная деятельность по интегрированию определенной системы приоритетных профессиональных ценностных ориентаций. Именно поэто-

му в процессе обучения педагогам важно применять те педагогические условия [14, с.445-451], которые будут обеспечивать эффективное формирование у студентов положительного отношения к выбранной профессии и профессионально значимых качеств личности, что в результате приведет к формированию готовности будущих специалистов реализовать себя в профессиональной деятельности. Так, еще Л.С. Выготский писал, что следует «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще «не созрели» для самостоятельного функционирования» [6, с.55].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст]: / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – с. 335
2. Ахматов, А.Ф. Нравственность и одухотворенное образование [Текст]: / А.Ф.Ахматов// Педагогика.2003. – № 8. – с.32
3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. - с.29
4. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании [Текст]: / Е.В.Бондаревская // Педагогика. 2012. – №7 – с.7
5. Боровиков, Л.И. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи [Текст]: методическое пособие для организаторов педагогического процесса/ Л.И.Боровиков. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО,2009.-с.60
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций [Текст]: М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – с. 55
7. Долгушина, Н.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08/Наталья Аркадьевна Долгушина. – Красноярск, 2012. – с.24
8. Лысенко, А.В. Структурные компоненты профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки [Текст] / А.В. Лысенко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 3 (123). – с. 54-60
9. Михайлова, Т. В. Профессиональные ценностные ориентации: к вопросу о содержании понятия [Текст] / Т.В. Михайлова // Казанская наука. – 2012. –№ 8. – с. 105-107
10. Руднева, Е.Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов: монография [Текст] / Е.Л. Руднева; под общ. ред. Б.П. Невзорова. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2002. – с.302
11. Руднева, Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Руднева Елена Леонидовна. – Кемерово, 2002. – с.443
12. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижиков. М.: Академия, 2003. – с.192
13. Сластенин, В.А. Педагогическая аксиология [Текст]: монография / отв. ред. В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. Красноярск: СибГТУ. – 2008. – с.293
14. Фролова, Е.В. Ведущие педагогические условия формирования ценностей студентов в образовательном процессе вуза // Современное образование: векторы развития // Сборник материалов международной конференции. 21-22 апреля 2016. Московский педагогический государственный университет. г. Москва. № 2. – с. 445-451
15. Чижикова, Г.И. Проблема формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста социальной работы [Текст]: Г.И. Чижикова, С.А. Коваль // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2011. – № 4. – с. 90-95

УДК 378.016:811

## ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

**Хлыбова Марина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова*  
(614000, Россия, Пермь, улица Краснофлотская 29а, e-mail: busch\_m@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена описанию принципов проектирования содержания обучения иностранному языку в процессе непрерывного образования. В статье подчеркивается актуальность современной модели непрерывного языкового образования в связи с переходом на трехуровневую систему высшего образования (бакалавр – магистр – аспирант) и реализацией новых подходов к профессиональной подготовке. Повышение эффективности высшего профессионального образования связано с совершенствованием преемственных связей между всеми уровнями высшего образования. Определение содержательного компонента обучения иностранному языку в неязыковом вузе будут способствовать формированию более четких границ преемственности между всеми уровнями, формированию системы усложняющихся требований к процессу и результатам обучения иностранному языку. В данной статье подробно рассматриваются принципы проектирования содержания обучения иностранному языку с точки зрения его дидактической организации. В статье показано, что принципы проектирования содержания обучения иностранному языку взаимосвязаны и дополняют друг друга. Совокупность принципов в их взаимодействии дает целостную характеристику построения содержания обучения иностранному языку в процессе непрерывного образования.

**Ключевые слова:** непрерывное языковое образование, трехуровневое образование, бакалавриат, магистратура, аспирантура, неязыковой вуз, принципы проектирования, содержание обучения иностранному языку, преемственность.

## PRINCIPLES OF PLANNING THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

© 2017

**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*  
(614000, Russia, Perm, st. Krasnoflotskaya 29a, e-mail: busch\_m@mail.ru)

**Abstract.** The paper is devoted to the description of principles of planning the content of teaching foreign languages in the process of continuous education. The paper considers the acute problem of modern model of continuous foreign languages education due to the transition to the three-level system of higher education (bachelor-master-PhD) and realization of new approaches to vocational training content. Increasing efficiency of the higher school education is connected with enhancing succession between all levels of higher education. The determination of substantial component of the foreign language teaching in non-linguistic higher education institution promotes the formation of more precise succession boundaries between all levels of higher education, the formation of the system of complicating requirements to the process and results of the foreign language teaching. The present article describes in detail the design principles of the content of foreign language teaching with respect to didactic organization of the latter. The article states the coherency and complementarity of the principles. The unity and interaction of these principles presents the integral characteristics of the design principles of the content of foreign language teaching within the process of continuous education.

**Keywords:** continuous foreign languages education, three-level model of education, undergraduate studies, MA course, postgraduate study, non-linguistic institution of higher education, design principles, content of foreign language teaching, succession.

В настоящее время иностранный язык является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит профессионально-ориентированный характер, что предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных деловых и научных ситуациях с учетом профессиональных особенностей. Современная модель языкового образования должна носить непрерывный, преемственный, последовательный характер.

Основной целью современной модели непрерывного языкового образования в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, изучения и осмысления зарубежного опыта в профилирующих и смежных областях науки и техники, а также для осуществления культурного и профессионального общения [1].

Переход на трехуровневую систему высшего образования (бакалавр – магистр – аспирант) и реализация новых подходов к профессиональной подготовке придадут новый импульс исследованию проблемы языковой подготовки будущих специалистов с точки зрения ее непрерывности, сохранения преемственности на всех этапах обучения. В связи с тем, что в настоящее время происходят изменения в образовательных программах, а также в требованиях к результатам обучения, процесс правильной организации преемственности в складывающихся условиях, безусловно, является весьма актуальным [2].

Непрерывное иноязычное образование представляет собой многоаспектный феномен, который охватывает все компоненты процесса обучения: целевой, содержательный, организационный, процедурный, контрольно-оценочный. При проектировании и разработке образовательного процесса наиболее сложным можно считать вопрос о содержании образования.

Сущность понятия «содержание обучения иностранному языку» заключается в совокупности составляющих его компонентов, определяемых развитием современного поликультурного общества, которыми должны овладеть обучающиеся с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции. Содержание обучения иностранному языку в вузе на современном этапе должно соответствовать квалификационным требованиям будущей специальности в области иностранного языка, отражать коммуникативную направленность обучения иностранному языку, определять личностно-ориентированный характер обучения иностранному языку и мотивировать субъектную позицию обучающихся, создавая условия для развития потребности в непрерывном образовании, развитии и реализации.

Содержание обучения иностранному языку в вузе, определяющее предметную и процессуальную стороны образовательного процесса, представлено языковым материалом (фонетическим, лексическим, орфографическим, грамматическим), описанием сфер и ситуаций иноязычного общения, а также иноязычных речевых умений в соответствии с видами речевой деятельности,



межкультурных знаний и умений их применения (Гез Н. И., Ляховицкий М. В. [3], Пассов Е.И. [4] и др. [5-15]).

Определение содержательного компонента обучения иностранному языку в неязыковом вузе будут способствовать формированию более четких границ преемственности между всеми уровнями обучения и созданию механизма целостности содержания образования. Наполнение предметного содержания предмета определяют образовательные программы, разработанные в соответствии с ФГОС ВО. Содержание обучения задается в виде описания системы компетенций для каждого уровня образования.

Если принципы отбора содержания обучения иностранному языку определяют, как правило, идеальную модель его содержания, необходимую и достаточную для достижения поставленной цели, то принципы проектирования содержания отражают его дидактическую организацию [16].

При проектировании содержания обучения иностранному языку в процессе непрерывного высшего образования необходимо руководствоваться следующими основными принципами:

*принцип последовательности*, рассматривающий проектирование содержания обучения иностранному языку как целостный последовательный процесс с обязательным прохождением всех стадий в отдельности. Данный принцип предусматривает такое расположение языкового и речевого материала, при котором последующее опирается на предыдущее и определяет дальнейший процесс обучения иностранному языку, нарастание языковых и коммуникативных трудностей происходит с учетом последовательности формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Принцип последовательности предусматривает согласованность содержания циклов иностранного языка по специальности, представляющих сквозную линию всей системы непрерывного языкового образования.

*принцип сочетания непрерывности и дискретности*, основывающийся на взаимопроникновении периодов обучения в образовательных учреждениях с периодами самообразовательной деятельности обучающегося, как создание широких условий для непрерывного саморазвития, самореализации. Данный принцип обусловлен тем, что в процессе непрерывного языкового образования периоды самообразования чередуются с периодами институционализованного образования [17].

*принцип системности*, рассматривающий обучение иностранному языку как систему взаимосвязанных элементов разных уровней. Данный принцип придает процессу обучения такие качества как целостность, иерархичность, целенаправленность. Системность обучения основана на правиле цикличности, проявляющемся в том, что определенное количество материала усваивается в пределах цикла занятий, основанных на различных уровнях овладения языком. Уровни в данном случае включают в себя как уровень ступеней обучения, так и уровень этапов обучения (этап формирования лексических, грамматических навыков, этап совершенствования навыков, этап развития умения) и уровень стадий обучения (стадии имитации, подстановки, трансформации, репродукции, комбинирования) [18]. Каждый из указанных уровней обладает своей спецификой, определяющейся психолого-педагогическими особенностями обучающихся.

*принцип преемственности*. Осуществление преемственности процесса овладения иностранным языком выражается в развитии определенной иерархии становления иноязычных умений и навыков в зависимости от осваиваемого уровня образования. Преемственность языкового образования в вузе предусматривает установление связи каждого последующего уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции с предыдущим, создание на каждом уровне основы для дальнейшего изучения иностранного языка на более высоком

уровне за счет углубления тематики предмета. Принцип преемственности в организации содержания обучения учитывает следующие факторы: а) фактор взаимосвязанности учебного материала, преемственность и тематическое расширение учебного материала; б) фактор посильности учебного материала в виде градуированной по трудности серии шагов с постепенным усложнением учебного материала [19].

*принцип вариативности*, предполагающий возможность выбора видов образовательной деятельности, форм ее организации, образовательных программ, профессиональной образовательной траектории, обеспечивающей самореализацию каждого обучающегося в соответствии с личностными предпочтениями, особенностями мышления, интересами. Образовательные программы в условиях непрерывного обучения должны быть разработаны на основе принципа вариативности для каждой категории обучающихся, обеспечивая возможность саморазвития и самореализации. Многообразие иноязычного образования в вариативном пространстве направлено на возможность выбора индивидуальной образовательной траектории на основе актуального уровня владения иностранным языком, когнитивного стиля обучения, специфики будущей профессиональной деятельности [20].

*принцип интегративности*, предполагающий междисциплинарные, межтематические интегративные связи, а также интеграцию видов деятельности (учебной, профессиональной и исследовательской) на уровне иерархии комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей. Принцип предполагает также интеграцию разных ступеней образования, что обуславливает их многоуровневый характер и создает предпосылки согласованной образовательной политики в системе непрерывного языкового образования, снимает проблемные вопросы на «стыках» образовательных программ и педагогических технологий. Междисциплинарные связи, предполагающие интеграцию и дифференциацию научного знания, используются как средство дополнительной мотивации обучающихся.

*принцип прогностичности*, характеризующийся возможностью прогнозировать и моделировать результат проектирования, оценивать его практическую значимость и осуществлять деятельность по его дальнейшей корректировке, и вместе с тем, предполагающий обеспечение соответствующих гарантий достижимости проектных целей. Данный принцип предполагает умение предвидеть изменения образовательного процесса в связи с развитием тенденций непрерывного многоуровневого профессионального образования, осуществлять взаимосвязь потребностей общества и возможных потребностей участников процесса обучения.

*принцип когнитивной направленности*, который рассматривает проблему оптимальной организации познания обучающихся, соответствующих естественным познавательным действиям человека и способствующих непрерывности процесса обучения. Принцип когнитивной направленности определяет смещение фокуса с описания системных свойств языка на субъективность восприятия языка обучающимся. Данный принцип обучения означает, что преподаватель обеспечиваетхождение обучающихся естественных стадий познавательного процесса: анализ или припоминание предшествующих знаний применительно к проблемной области, выделение и анализ нового знания, концептуализацию нового знания с помощью имеющихся стратегий, экспериментальная проверка и применение нового знания, выявление противоречий, выдвижение гипотез, постановка и решение задач [21].

Таким образом, для реализации целей непрерывности в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе необходима планомерная работа по определению содержательного компонента обучения, которая будет способствовать формированию более четких границ

преимущества между всеми уровнями обучения и созданию механизма целостности содержания образования. Выделенные принципы позволяют решить основные задачи по проектированию содержания обучения иностранному языку в вузе, определяют дидактическую организацию содержания непрерывного языкового образования. Совокупность принципов в их взаимодействии дает целостную характеристику построения содержания обучения иностранному языку в процессе непрерывного высшего образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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: 04.02.2017).
2. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29 дек. 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>. (дата обращения: 10.02.2017).
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
5. Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 185-189.
6. Бульдина И.А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 9-12.
7. 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.
8. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.
9. Хохленкова Л.А. Современные информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранному языку будущих специалистов в высших учебных заведениях сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 202-205.
10. Лебединская О.В. Социально-организационные условия эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 29-32.
11. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Цель обучения иностранному языку студентов технического вуза как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 59-65.
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. 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.
14. Кузьмина В.Д. Практическое применение студентами знаний по иностранному языку в современном языковом пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 17-19.
15. Хальзова В.М. К вопросу о совершенствовании процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе инновационных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 97-99.
16. Масалимова А.Р. Проектирование и реализация содержания учебно-методического обеспечения корпоративной подготовки наставников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11982> (дата обращения: 11.02.2017).
17. Матушанский Г.У. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей // Alma mater. 2000. № 11. С. 40-41.
18. Наумова О. В. Развитие методики преподавания иностранных языков: обзор основных направлений // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Институт языкознания РАН. 2014. Выпуск 6. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2014\\_06/sbornik\\_kiya.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2014_06/sbornik_kiya.pdf) (Дата обращения: 07.02. 2017).
19. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н., Основы профессиональной лингводидактики: Монография – М., АПКППРО, 2015. 232с.
20. Тимкина Ю.Ю. Общедагогические подходы к профессионально-ориентированному вариативному иноязычному образованию // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 214-217..
21. Брыксина И.Е., Усачева О.В. Общедагогические и методические принципы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе и условия их реализации // Социально-экономические явления и процессы. 2011. No3-4 (25-26). С. 431-436.

ВИДЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

© 2017

Цзян Нань, аспирант

*Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики  
(692500, Россия, Уссурийск, улица Некрасова, 35, e-mail: nkor@mail.ru)*

**Аннотация.** Сегодня система высшего образования РФ переходит в состояние структурного реформирования в направлении ее адаптации к общеевропейской, где образование рассматривается как способ овладения эффективными средствами получения информации и приобретения навыков самообразования. Анализ современных мировых и отечественных тенденций высшего образования показал актуальность перехода от простой осведомленности или даже просвещения к более высокому уровню формирования компетентности будущих специалистов. Современному обществу необходима такая организация профессионального образования, основой которой является высокое качество компетентности, способность адекватно воспринимать педагогические новации, создавать собственную систему деятельности, легко адаптироваться к изменениям жизни, развивать собственную компетентность. Другими словами, можно утверждать, что в условиях преодоления традиционно сложившегося массово репродуктивного характера развития высшего образования вывод его на личностный уровень могут обеспечить европейские прогрессивные подходы, построенные на гуманистической основе. Развитие многоуровневого образования и ступенчатой подготовки кадров увеличивает возможности для получения и продолжения образования различными социальными слоями населения, ускоряет адаптацию студентов к новой образовательной среде. В современных рыночных условиях требуется постоянное развитие и саморазвитие человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Средством решения данной задачи является концепция непрерывного образования, которую на XIX Генеральной конференции ЮНЕСКО определили как неограниченную во времени, по срокам обучения, в пространстве относительно методов обучения. Непрерывное образование – это нормальная и необходимая деятельность человека во все периоды его жизни, предусматривающая возможность для всех людей любого возраста применять, обновлять, дополнять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру и развивать способности, получать профессию и совершенствоваться в ней. Проектирование образовательных структур и введение новых моделей, программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации, как свидетельствует опыт всех стран, в том числе и РФ, – процесс чрезвычайно сложный и актуальный.

**Ключевые слова:** вид образования, додипломное образование, последипломное образование, послевузовское высшее образование, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка

## TYPES OF MODERN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

© 2017

Jian Nan, post-graduate student

*Far Eastern Federal University, School of Pedagogics  
(692500, Russia, Ussuriisk, Nekrasova street, 35, e-mail: nkor@mail.ru)*

**Abstract.** Today the system of higher education in Russia comes to the state of structural reformation in regard to its adaptation to a pan-European one, where education is considered to be the way to master efficient means of getting information and self-education skills. The analysis of modern world and Russian tendencies in the field of education showed the actuality of transition from a simple awareness (or enlightenment) to the forming a higher level of competency among future specialists. Modern society needs such an organization of professional education where high quality of competency is a must, also as ability to understand pedagogical innovations and create one's own activity system to adapt to life changes easily and develop one's competency. In other words we can say that under the circumstances of overcoming traditionally shaped mass reproductive type of higher education only European progressive approaches based on humanism can be a vehicle for it to bring it to a personal level. The development of multilevel education and step personnel training enhances the possibilities for getting (and keeping it ongoing) education among different social layers, it accelerates adaptation to a new educational environment among students. Under today's market economy circumstances one should be self-developing and lifelong – developing if one wants to be considered as a subject of one's own vital activities. The mean for realization of this idea is the concept of lifelong education, which was determined as unlimited by time, by educational terms and in regard to the method of education in space. This mean was established by UNESCO's 19th conference. Lifelong education is a normal and necessary activity for the human in all periods of his life which implies the possibility to apply, refresh, supplement all knowledge acquired before, get culture rise and develop one's abilities, get a new profession and master it. The designing of educational structures and implementation of new models, training programs, retraining programs, as other countries' experience witnesses (including Russia's experience) is the very complicated and urgent process.

**Keywords:** type of education, undergraduate education, post-graduate education, post-graduate higher education, supplementary professional education, upgrading training, professional advanced training

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях модернизации и динамичного развития образования в России, изменения парадигмальных основ педагогической науки и образовательной практики, усиления интеграционных связей педагогики с другими научными дисциплинами идет интенсивное обновление ее понятийно-терминологической системы. Сегодня появляются новые педагогические понятия и термины, причем масштабы и темпы обогащения как общенаучной, так и отраслевой терминологии увеличиваются. С одной стороны, это является свидетельством активного обновления теоретического педагогического знания и практической образовательной деятельности, возникновения

новых идей и направлений в педагогике, с другой – создает определенные трудности и актуализирует необходимость в систематизации и упорядочении понятийно-терминологического аппарата педагогической науки, историко-педагогическом изучении процесса терминологического образования в педагогике. Одним из таких понятий является понятие «вид профессионального образования».

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В исследованиях по вопросам образования авторы по-разному определяют понятие «вид профессионального образования». Во избежание терминологической пу-

таницы, существующей в современной педагогике отнositельно этого понятия, будем опираться прежде всего на словарную литературу, в частности, Словарь-справочник современного российского профессионального образования, составителями которого являются В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков [1]. Исходя из того, что профессиональное образование понимается в этом издании как «организованный процесс овладения определенными видами профессиональной деятельности, обеспечивающий развитие социально и профессионально значимых качеств личности» [1, с. 11], а также как «результат этого процесса (подготовленность человека к определенному виду профессиональной деятельности, подтвержденная аттестатом или дипломом об окончании соответствующего образовательного учреждения профессионального образования» [Там же], и солидаризуясь с авторами, под видом образования в данной работе мы понимаем (вслед за В. М. Полонским и А. С. Ворониным) «разновидность обучения, организованную в соответствии с тем или иным основным типологическим принципом (например, степень организованности, способ организации индивидуальной работы обучающегося, способ взаимодействия обучающегося и обучающего)» [2; 3, с. 13].

Учитывая вышесказанное, под видами высшего профессионального образования мы понимаем:

- додипломное (включающее в себя базовое высшее (уровень бакалавра) и законченное высшее (уровень специалиста)) образование;

- последипломное (или же полное высшее) (магистратура) образование;

- послевузовское высшее образование, которое включает в себя как основные образовательные программы (аспирантура, адъюнктура, ординатура), так и систему дополнительного высшего образования (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировка) [4].

Выделенные структурные части высшего профессионального образования требуют специального рассмотрения по причине их непрерывной трансформации в условиях постсоветской России.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Цель статьи заключается в сущностном анализе каждого из видов высшего профессионального образования, тенденций их становления и развития, специфических функций, определении перспектив будущих изменений.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Додипломное образование (вузовский этап) предполагает приобретение будущим специалистом необходимой суммы базовых знаний, формирование у него основы мышления, развитие общей культуры, эрудиции, этики, гражданственности и т. д. Додипломная подготовка завершается выдачей выпускнику диплома государственного образца, свидетельствующего об уровне полученного им образования и о полученной базовой специальности.

Последипломное образование (вузовский этап с получением степени магистра) является особой самостоятельной системой, представляющей собой активную педагогическую технологию, имеющей ряд своих особенностей (организационных, методических и т. д.). Основной задачей последипломного образования является развитие личности в ходе приобретения профессиональной квалификации, ориентирующейся на социальные потребности общества и государства. «Как правило, процесс обучения направлен на реализацию нескольких целей. Одной из приоритетных является формирование активной личности, способной самостоятельно строить и корректировать свою учебно-познавательную и профессиональную деятельность. В зависимости от потребностей общества требуется подготовка специалиста к активному самостоятельному решению многих жизненно важных вопросов, среди которых – выбор образова-

тельной траектории» [Там же].

Отметим, что современные проблемы в российской системе высшего вузовского образования обусловлены не только существенными сдвигами в обществе, но и в определенной степени являются следствием абстрактного общего подхода к ее организации и финансированию, преобладанием экстенсивного развития образования.

В сегодняшнем российском обществе разрушено большинство форм самоутверждения и выживания человека. Ранее его самоутверждение в основном осуществлялось на основании образования. Однако в последнее время теряется ценность образования как формы самоутверждения. Исходя из этих обстоятельств, самое опасное в современном развитии общества видится не в экономическом и социальном кризисах, а в появлении ощущения духовной пустоты и бесперспективности существования. Молодежь теряет интерес к реальным знаниям, поскольку получение образования не обеспечивает сегодня потребностей человека в нормальном образе жизни. В этих условиях создается новая система ценностей.

Другая особенность трансформационных процессов в российской системе высшего профессионального образования вызвана ее структурным кризисом, являющимся следствием экстенсивного развития предыдущей системы образования, чьей конечной целью была реализация идеологической установки «догнать и обогнать». Современное образование в РФ является наследником советского образования. Последнее целиком зависело от государственного бюджета и, несмотря на свои масштабы, не имело никаких собственных ресурсов самосохранения, отсутствовали также механизмы саморазвития. Образование оказалось совсем «незастрахованным» от автоматического влияния негативных процессов в экономике [5].

Безусловно, советская высшая школа имела много преимуществ. По данным сравнительных международных исследований, в середине XX века она получала высокие экспертные оценки, которые выглядели достаточно убедительно на фоне мирового кризиса образования, однако достижения того времени оказались вершиной, после которого вначале по инерции продолжался экстенсивный рост, а затем началось ускоренное падение качества образования, несмотря на все попытки его реформирования. [6; 7, с.76].

Социально-экономические трансформации российского социума способствовали внедрению рыночных отношений в сферу образования. Это введение платной системы обучения, появление наряду с государственными альтернативных форм образования, широкое распространение частной деятельности в сфере образовательных услуг. Такие нововведения сразу остро поставили вопрос о доступности и равных возможностях в получении образования, что, собственно, было характерным для советской высшей школы.

Отметим, что природа любого социального явления такова, что наряду с деструктивными элементами она содержит и творческие. Так и в данном случае, наряду с кризисом государственной системы образования в РФ, отмечаются и некоторые положительные изменения в современном образовании. Так, например, создана новая законодательная база для реформирования государственной системы образования и развития альтернативного, негосударственного образования [8; 9]. Произошел переход от бинарной системы образования к 3-4 ступенчатой [10], которая позволяет четко дифференцировать различные его виды и уровни. Система высшего образования в РФ избавляется от доминирования в ней идеологии (в том числе авторитаризма, бюрократизма, технократизма, ориентации на запоминание и репродукцию схоластических знаний). Наблюдается переориентация на человека, его практические потребности, происходит дифференциация форм общего, профессионального и высшего образования. К позитивным

изменениям в современном образовании РФ можно отнести появление гибкости в системе государственного образования, что сказалось, прежде всего, на изменении содержания дисциплин, возникновении новых педагогических технологий, методов и средств обучения.

Важно отметить создание совершенно новых для российской социальной жизни феноменов: альтернативных негосударственных форм высшего профессионального образования, получивших широкое распространение [11]. Это явление реально создало рынок образовательных услуг, включая различные услуги, создавая между ними конкурентные отношения, особенно в сфере популярных специальностей (экономика, юриспруденция, менеджмент). Наряду с этим формируются новые черты в системе образования, которые подталкивают его к саморазвитию, самотрансформации, побуждают быть чувствительным к нуждам общества.

Тенденции, трансформирующиеся в образовательном пространстве, отражают общие направления изменений образования в мире, и наоборот, эти направления представляют собой отражение тенденций, складывающихся в образовании. Конечно, эти изменения находят свое воплощение в научном осмыслении, обобщены в теориях обучения, в его образовательных направлениях.

Важной и центральной частью концепции высшего профессионального образования в РФ сегодня является модель специалиста, которого готовит вуз в условиях гуманистической парадигмы образования [12]. Для гуманистически-ориентированного человека понятие цели и смысла существования, научной основы деятельности, критериев оценки, решения задач пересекаются с понятиями профессиональных функций.

Профессиональное образование является процессом и, одновременно, результатом приобретения определенного уровня знаний, умений и навыков, норм и ценностей в конкретной профессии, при этом оно способствует формированию общей культуры личности. В современных рыночных условиях требуется постоянное развитие и саморазвитие человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Средством решения данной задачи и является концепция непрерывного образования, которую на XIX Генеральной конференции ЮНЕСКО определили как неограниченную во времени, по срокам обучения, в пространстве относительно методов обучения. Эта концепция объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования, она направлена на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности и прогресса образования в обществе [13]. Разделяя эту точку зрения, считаем, что непрерывное образование – это нормальная и необходимая деятельность человека во все периоды его жизни, предусматривающая возможность для всех людей любого возраста применять, обновлять, дополнять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру и развивать способности, получать профессию и совершенствоваться в ней.

Современное непрерывное образование относится к числу сложнейших образовательных систем, созданных обществом. Возникает потребность в индивидуальном, «искусственном» профессиональном образовании, когда специалист сможет сам выбрать, какую подготовку ему необходимо получить, какие учебные предметы необходимо изучить, чтобы впоследствии успешно реализовать свои жизненные планы и занять свою нишу в многоукладной экономической структуре общества. Новое условие выживания цивилизованного общества – перейти от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь» [14]. Понятие такого образования носит интегральный характер и предполагает использование в его истолковании такие понятия, как единство, координация, преемственность, взаимосвязь общего и профессионального образования, что позволяет производить современные трактовки непрерывного образования.

Структурная модель непрерывного профессионального образования в РФ «разработана с учетом мировых тенденций развития образования в течение жизни, социально-экономических, технологических и социокультурных изменений; непрерывность образования реализуется путем обеспечения преемственности содержания и координации учебно-воспитательной деятельности на разных ступенях образования, функционирующих как продолжение предыдущих и предусматривающих подготовку граждан для возможного перехода на следующие степени, формирование потребности и способности личности к самообразованию, оптимизацию системы переподготовки работников и повышения их квалификации» [15, с. 7].

Проблему непрерывного образования невозможно рассматривать без специальной разработки ее методологических, психолого-педагогических, организационно-управленческих и экономико-правовых аспектов. Буквальное понимание непрерывного образования, когда оно определяется как процесс, не имеющий перерывов, упрощает саму идею нового подхода к образовательной деятельности.

В развитии целостной системы высшего образования важное значение имеет дальнейшее развитие многоуровневого образования в соответствии с положениями, зафиксированными в Болонской декларации [16]. Практика свидетельствует о необходимости пересмотра действующих моделей подготовки, их гибкости в отношении определенных объектов труда и орудий, обеспечивает большую мобильность выпускников, лучшую адаптацию их к различным условиям труда. С этой целью на вузовском этапе выделена профессионально-ориентированная модель подготовки бакалавра, специалиста и магистра по определенной специальности.

Особое место среди видов образования сегодня принадлежит послевузовскому профессиональному образованию.

Основные стратегические направления развития дополнительного (послевузовского) профессионального образования, в частности его подсистемы повышения квалификации и переподготовки кадров, – это последовательная интеграция в европейское образовательное пространство; достижение сбалансированности между спросом и предложением специалистов на рынке труда, постоянная работа с научно-педагогическими и педагогическими работниками; внедрение новых концепций и технологий; существенное улучшение научно-методического обеспечения процесса обучения [17]. На их реализацию направлена работа институтов последиplomного образования, которые в своей деятельности руководствуются Конституцией Российской Федерации [18], Законом РФ «О высшем и послевузовском образовании» [19], Национальной доктриной развития образования в России [20] и др. Опыт развития учебных заведений последиplomного образования РФ [21] и центров повышения квалификации свидетельствует, что большинство из них концентрируют внимание на потребности государства в конкурентоспособной личности, обновлении содержания, методов и форм обучения слушателей, что предполагает повышение качества профессионального образования. В целом под повышением квалификации понимается «обновление теоретических и практических знаний и навыков специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и с необходимостью освоения новых способов решения профессиональных задач» [22]. Повышение квалификации, периодичность которого составляет не менее одного раза в течение 5 лет на протяжении всей трудовой деятельности, может «осуществляться в виде как краткосрочного тематического обучения, тематических и проблемных семинаров, длительного обучения для углубленного изучения актуальных проблем или приобретения профессиональных навыков, самостоятельного обучения, подготовки по индивидуальным программам. Повышение

квалификации заканчивается сдачей соответствующего зачета, экзамена, защитой реферата или итоговой работы» [Там же]. Слушатели, которые выполнили все требования учебного плана, получают соответствующий документ (удостоверение или свидетельство о повышении квалификации).

Под профессиональной переподготовкой понимается «получение дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологии, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, а также получения дополнительной квалификации без изменения ранее полученного образования. Профессиональная переподготовка проводится как длительное обучение по учебным программам двух уровней, необходимым специалистам для выполнения нового вида профессиональной деятельности или получения дополнительной квалификации. Формы и сроки обучения устанавливаются в соответствии с его целями. Ранее подобный вид обучения именовался специализацией» [Там же].

Развитие современной системы дополнительного образования обусловлено многими социальными, экономическими, культурологическими, личностными факторами и потребностями реформирования национального образования. Среди них важное место занимает определение научно-методических основ его функционирования в данный исторический период, под которыми мы понимаем теоретически обоснованные и объективно обусловленные цели, задачи, принципы, функции, структуру, содержание и методическое обеспечение.

Цель послевузовского этапа профессионального образования характеризуется приведением профессиональных знаний и умений специалиста в соответствие с требованиями развития образования и задач, которые ставятся сегодня государственными органами управления образованием [23].

Основными заданиями для послевузовского профессионального образования (ППО) определены: восстановление, обновление и углубление необходимых общеобразовательных и профессиональных знаний, умений и навыков специалиста; содействие приобретению профессионального опыта и профессиональной адаптации; создание условий для повышения общекультурного уровня, развития интеллектуального и творческого потенциала личности; преодоления существующих стереотипов, предотвращения возникновения новых; стимулирование самообразования и саморазвития специалиста [24].

Составляющими ППО являются: самообразование как осознанное, целенаправленное непрерывное совершенствование профессионального мастерства; курсовая подготовка, которая обеспечивает взаимодействие всех звеньев и форм повышения квалификации; научно-методическая работа в межкурсовой период на всех уровнях.

Специфические функции заведений и учреждений образования, которые занимаются повышением квалификации специалистов, можно сформулировать таким образом:

- на уровне страны – специалисты повышают свой методологический и теоретический уровень на базе новейших достижений науки по ключевым проблемам их профессиональной деятельности;
- на областном уровне – решаются проблемы теоретико-методического характера с опорой на методологические и теоретические знания специалистов;
- на муниципальном уровне – происходит знакомство специалистов с методическими и практическими знаниями и умениями на базе достижений науки и передового опыта.

В 80-90-е годы XX в. большое значение приобрела разработка психолого-педагогических и организационных условий деятельности ППО, которая обеспечила выбор ведущих идей его развития, психолого-педагогических и организационных условий его эффективности.

Среди ведущих идей значительное место заняли идеи интеграции, дифференциации, индивидуализации, оптимальности, диагностирования, психологизации, выбора.

В 90-е годы XX в. – в начале XXI в. прослеживаются новые тенденции по определению научных подходов к организационным формам и методическому обеспечению учебного процесса на курсах повышения квалификации в заведениях ППО, имеющих своим источником, с одной стороны, прогрессивные педагогические идеи исследователей процесса обучения, а с другой – критический анализ практики повышения квалификации.

Исходными положениями, обуславливающими функционирование системы послевузовского образования специалистов, являются, с одной стороны, социально-экономическая детерминированность, с другой – ориентация на индивидуальные образовательные потребности [25], пронизывающие и subordinирующие всю систему профессионального образования в целом.

Развитие системы ППО характеризуется объективно существующими, существенными связями явлений образования и общественной жизни. Такими закономерными связями является зависимость ППО как особого вида образования от совокупности объективных и субъективных факторов общественной жизни; единство и взаимосвязь развития и обогащения в процессе непрерывного образования общекультурной (общеобразовательной), профессионально-квалификационной и функциональной составляющих совокупной культуры специалиста; взаимосвязь ППО с активным самообразованием, саморазвитием и самовоспитанием; зависимость эффективности ППО от целесообразно организованной деятельности и разумно построенного общения [26].

Движущими силами развития системы ППО является противоречие между требованиями по удовлетворению общественных потребностей, предъявляемых обществом, и интересами, потребностями конкретного индивида; между темпами устаревания образования, знаний, информации и темпами их обновления; между углублением и расширением человеческого опыта и естественной ограниченностью возможностей человека в овладении им; между узкопрофессиональной замкнутостью профессиональной деятельности специалиста и всесторонним и гармоничным развитием личности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Структурный и функциональный анализ современной системы ППО России позволил определить ее как многофункциональное целостное системное образование, в состав которого входят общекультурный (общеобразовательный), профессионально-квалификационный и функциональный компоненты, являющиеся взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Структурными элементами системы ППО на современном этапе являются: повышение квалификации, получение новой и родственной специальности, получение квалификации в соответствии со специфической функциональной деятельностью, дополнительное образование, аспирантура, докторантура, самообразование. Связи, существующие между структурными элементами, являются системообразующими, характеризующими систему ППО как целостную и динамичную.

Таким образом, тенденции развития видов высшего профессионального образования являются результатом влияния общих закономерностей его становления и функционирования в конкретных социально-культурных условиях, итогом развития образовательных систем в РФ. Сегодня интегративная модель высшего образования в РФ, функционирование вузовского и послевузовского видов высшего профессионального образования, существование научно-образовательно-производственных и научно-образовательно-методических центров непрерывной подготовки специалистов, позволяет осуществлять подготовку высококвалифицированных ка-

дров различных специальностей, специализаций и профилей.

При этом для осуществления необходимых изменений в системе учебных заведений профессионального образования с учетом сохранения стабильности и устойчивости системы, а также возможности ее к самообеспечению, считаем, что изменение функций элементов профессионального образования должно происходить в следующих направлениях:

1. Основы профессионального образования должны рассматриваться как базис для родственных профессий на первом этапе обучения и многоуровневого профессионального образования, базирующегося на нем, на следующих этапах. Важно определить, какие дисциплины должны содержать начальное профессиональное образование, чтобы на нем выстраивалась многоуровневая система непрерывного профессионального образования.

2. На этапе начального профессионального образования следует выделить и усилить теоретические компоненты, что позволит при необходимости изменять квалификацию, обучаться по нескольким профессиям сразу, для более уверенного поиска рабочего места на рынке труда.

3. На этапе высшего, послевузовского, дополнительного профессионального образования ведущим направлением является обучение взрослых, что определено ООН как приоритетная задача для обеспечения устойчивого развития мирового сообщества [27]. Проблема непрерывного профессионального образования обусловлена поиском путей самореализации личности, ее индивидуальных особенностей в новых социально-экономических условиях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В. И., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Лейбович А. Н., Новиков П. Н. – Вып. 1. – М.: ФИРО, 2010. – 19 с.

2. Полонский В. М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский // Мир образования – образование в мире. – 2007. – №4. – С. 71–84.

3. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ УПИ, 2006. – 135 с.

4. Терминология, формы и виды обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/15\\_2811\\_terminologiya-formi-i-vidi-obucheniya.html](http://studopedia.ru/15_2811_terminologiya-formi-i-vidi-obucheniya.html) (Дата обращения: 27.01.2016).

5. Фадеева И. М. Трансформационные процессы в современной высшей школе России: социологический аспект: дисс. ... д-ра социолог. наук. – Саранск, 2005. – 392 с. – С. 45–50.

6. Лукин В. Н. Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты) [Электронный ресурс] / В. Н. Лукин, Т. В. Мусиенко, Т. Н. Федорова. – Режим доступа: <http://www.vivakadry.com/81.htm> (Дата обращения: 20.01.2016).

7. Садовникова Е. В. Институциональные особенности высшей школы современной России в контексте мировых тенденций: сопоставительно-теоретический анализ: дисс. ... канд. социолог. наук. – М., 2009. – 175 с.

8. Платонова В. П. Стратегия развития образования в России [Электронный ресурс] / В. П. Платонова. – Режим доступа: <http://www.booksite.ru/fulltext/str/ate/gui/yar/1.htm> (Дата обращения: 23.01.2016).

9. Реформирование системы образования в России // Реформирование некоторых отраслей социальной сферы России / М. Дмитриев, Е. Потапчук, С. Салахутдинова, О. Соловьева, С. Шишкин. – 1999 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://old.nasledie.ru/fin/6\\_3/6\\_3\\_1/kniga1/article.php?art=2](http://old.nasledie.ru/fin/6_3/6_3_1/kniga1/article.php?art=2) (Дата обращения: 21.01.2016).

10. Ткач Г. Ф. Некоторые особенности признания периодов обучения в Российской Федерации и зарубеж-  
АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

ных странах [Электронный ресурс] / Г. Ф. Ткач, С. А. Нефедов. – Режим доступа: [http://www.russianenic.ru/pismoconf/texts/tkach\\_nefedov.pdf](http://www.russianenic.ru/pismoconf/texts/tkach_nefedov.pdf) (Дата обращения: 27.01.2016).

11. Утин Е. В. Негосударственные вузы в условиях модернизации российского образования: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01, 13.00.08. – Кемерово, 2006. – 396 с.

12. Перевозчикова Л. С. Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования [Электронный ресурс] / Л. С. Перевозчикова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskaya-obrazovatel'naya-paradigma-kak-aksiologicheskoe-osnovanie-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya> (Дата обращения: 26.01.2016).

13. 19th General Assembly of States Parties [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://whc.unesco.org/en/sessions/19GA/> (Дата обращения: 05.02.2016).

14. Модестов А. А. От образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь [Электронный ресурс] / А. А. Модестов. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ot-obrazovaniya-na-vsyu-zhizn-k-obrazovaniyu-cherez-vsyu-zhizn> (Дата обращения: 03.02.2016).

15. Астахова Е. В. Инновационный поиск продолжается...: из мирового опыта становления непрерывного образования: монография / [авт. кол.: Ануфриева И. Л., Артеменко Л. А., Астахов В. В. и др.]; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х.: изд-во НУА, 2012. – С. 3–10.

16. Болонская декларация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gubkin.ru/links/umongo/bolon/declaration.doc> (Дата обращения: 03.02.2016).

17. Коваленко И. В. Система повышения квалификации преподавателей вуза в образовательном пространстве университета [Электронный ресурс] / И. В. Коваленко. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-povysheniya-kvalifikatsii-prepodavateley-vuza-v-obrazovatel'nom-prostranstve-universiteta> (Дата обращения: 27.01.2016).

18. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.constitution.ru/> (Дата обращения: 14.06.2015).

19. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», №125-ФЗ от 22.08.1996. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-o-vysshem-obrazovanii/9/> (Дата обращения: 25.06.2015);

20. Национальная доктрина развития образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (Дата обращения: 28.01.2016).

21. Тюнников Ю. Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория, практика: монография / М. А. Мазниченко, Ю. С. Тюнников. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 384 с.

22. Терминология, формы и виды обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/15\\_2811\\_terminologiya-formi-i-vidi-obucheniya.html](http://studopedia.ru/15_2811_terminologiya-formi-i-vidi-obucheniya.html) (Дата обращения: 27.01.2016).

23. Кручинина Р. С. Концептуальные основы приведения системы образования к запросам, потребностям рынка труда Кручинина Р. С. Концептуальные основы приведения системы образования к запросам, потребностям рынка труда [Текст] / Р. С. Кручинина. – Учебное пособие. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. – 38 с.

24. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», №125-ФЗ от 22.08.1996. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-o-vysshem-obrazovanii/9/> (Дата обращения: 25.06.2015).

25. Царьков В. Н. Процесс становления и развития системы подготовки специалистов образовательного

---

сервиса в России [Электронный ресурс] / В. Н. Царьков. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/protsess-ustanovleniya-i-razvitiya-sistemy-podgotovki-spetsialistov-obrazovatel'nogo-servisa-v-rossii> (Дата обращения: 08.02.2016).

26. Основы педагогики [Текст]. – Учебное пособие / А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Кановальчик; под ред. А.И Жука. – Минск.: АВЭРСЭВ, 2003. – 349 с.

27. Методический материал по вопросам, связанным с решением проблем содействия устойчивому развитию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://g.10-bal.ru/ekonomika/2125/index.html> (Дата обращения: 30.01.2016).



УДК 373.24

**СПЕЦИФИКА СТРАХОВ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА И ОПЫТ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

© 2017

**Чикова Ирина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории**Диль-Илларионовна Татьяна Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования  
*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске*  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: saxenadil@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности эмоционально-волевого развития детей на этапе дошкольного возраста в норме, и обозначается проблема эмоционального неблагополучия подрастающего поколения. Обосновывается актуальность проблемы эмоционального неблагополучия в масштабах всего общества. Приводятся дефиниции «страх» и «тревожность» с позиции теории и практики исследований. Поднимается вопрос об их специфике, видовом многообразии у детей дошкольного возраста, нормативности и патологичности страхов. Представлен опыт исследовательской деятельности в данном ракурсе на базе дошкольного образовательного учреждения. Обозначен алгоритм проведения диагностических методик с детьми дошкольного возраста. Изложены результаты экспериментального исследования заявленной проблемы на выборке дошкольников 5-6 летнего возраста, указаны их особенности. Предложена программа коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в аспекте оптимизации эмоционально-волевой сферы. Особый акцент сделан на синтезе направлений работы с дошкольниками, родителями дошкольников и педагогами группы дошкольного образовательного учреждения. Обозначены результаты контрольного этапа исследования, отмечена динамика позитивного развития детей в условиях экспериментального обучения. Результаты контрольного эксперимента обозначают действенность и эффективность разработанной и реализованной программы в аспекте оптимизации эмоционально-волевой сферы дошкольников 5-6 летнего возраста.

**Ключевые слова:** детство, дошкольный возраст, эмоции, воля, страхи, тревожность, снятие психоэмоционального напряжения, преодоление негативных переживаний, осмысление поведения, игротерапия, сказкотерапия, арт-терапия, индивидуальное и групповое психологическое консультирование.

**THE SPECIFICITY OF THE FEARS OF 5-6 YEAR CHILDREN AND THE EXPERIENCE  
OF THEIR OVERCOMING IN THE CONDITIONS OF THE PRESCHOOL  
EDUCATIONAL INSTITUTION**

© 2017

**Chikova Irina Vyacheslavovna**, candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, a leading researcher of a scientific research laboratory**Dil-Illarionova Tatyana Vasilyevna**, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Head of Department of preschool and primary education  
*Orenburg state University branch in the city of Orsk*  
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15 A, e-mail: saxenadil@mail.ru)

**Abstract.** The article deals with the peculiarities of the emotional strong-willed development of children at the stage of pre-school age in the norm and the issue of the emotional distress of the younger generation. The urgency of the problem of emotional distress in the whole society is given. The definitions of "fear" and "anxiety" from the perspective of the theory and practice of research are provided. The question about their specificity, the species diversity of the children of preschool age, normativity and pathological fears is raised. The experience of research activities in this perspective, on the basis of preschool educational institutions are presented. The algorithm of the diagnostic techniques with preschool children are designated. The results of the pilot study, the problems on the sample of preschool children of 5-6 years of age, with their characteristics are provided. The program of correctional-developing work with the preschool children in aspect of optimization, the emotional-strong-willed sphere is given. Particular emphasis is placed on the synthesis of ways of working with the preschoolers, the parents of the preschoolers and the teachers of a group of preschool educational institutions. The results of the control phase of the study, noted the positive dynamics of development of children in experimental learning. The results of the control experiment indicate the effectiveness and efficiency of the developed and implemented programme in the aspect of optimization of emotionally-strong-willed sphere of preschool children 5-6 years of age.

**Keywords:** childhood, preschool age, emotions, will, fears, anxiety, removing the emotional stress, overcoming negative feelings, understanding the behaviour, game-based rehabilitation, fairy therapy, art therapy, individual and group counseling.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современная ситуация развития общества обозначает в качестве проблемы – воздействие неблагоприятных факторов, тормозящих развитие личности и особенно, находящейся в стадии становления [1; 2; 3]. К одним из таких факторов относится страх и подверженность ему современных детей разного возраста [4; 5]. Статистика актуализирует значимость данной проблемы, обозначает рост числа детей со страхами, повышенной возбудимостью, чрезмерно выраженной тревожностью [6; 7; 8; 9].

Методологическую основу работы составили представление концептуальные позиции отечественных психологов по проблеме возникновения страхов в онтогенезе (А. И. Захаров [10], В. Н. Мясищев [11], А. М. Свядош [12] и др.).

Страхи дошкольников могут иметь временный характер и быть обусловленными возрастными особенно-

стями [10; 13]. Однако, у многих дошкольников отмечается длительный период преобладания страхов, возбудимость, ослабленность ребенка, тревожность, что уже является свидетельством неблагополучия. Чрезмерно выраженные страхи формируют тревожность личности и в последующем приводят к ее деформации при отсутствии оптимизирующих воздействий [14; 15]. Исходом подобной ситуации может быть враждебность к миру в целом.

Невротические страхи возникают при неразрешенности каких-либо переживаний, при возникновении острых потрясений длительного действия. Именно эти страхи инициируют особое внимание к ребенку со стороны психологов, педагогического состава дошкольного учреждения, родителей. А в этой связи обозначается вопрос ранней диагностики невротических страхов, стабилизации психики ребенка и его гармонизации с миром.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.*

Проблема страха в отечественной и зарубежной науке не имеет однозначного решения, а напротив, отмечается ее разнообразная трактовка. В психолого-педагогической науке представлены различные взгляды на природу страха, его причиннообусловленность, варианты коррекции и преодоления (А. И. Захаров [10], Л. С. Выготский [16], А. Н. Леонтьев [17], А. В. Запорожец [3], А. Адлер [18], Г. Салливан [19] и др.).

Рассматриваемая проблематика в большей степени обозначена в зарубежной психологии в теориях Д. Леви, М. Клейна, З. Фрейда, Дж. Тафта, В. Экслейн и др.. Отечественная разработка проблемы велась в русле исследований В.М. Бехтерева, Г.Е. Сухаревой, В.Н. Мясищева, В.Е. Рожнова, А.М. Свядоца и др.

Ограничиваясь рамками статьи, остановимся лишь на некоторых теоретических позициях, положенных в основу настоящего исследования. В современной науке еще с XIX века существовало четкое разграничение тревоги и страха, которые рассматривались порождением социума. Однако тревога представлялась как болезненное состояние психики, в страх как катализатор чувств, сил и активности человека.

А.И. Захаров отмечает, что «страх может развиваться у человека в любом возрасте» [10]. У каждого растущего человека страхи природосообразны. Но лишь в ситуации доминантности многих видов страхов, частоты их проявления возможна констатация тревожности как черты характера, что является неблагоприятием.

Захаровым А.И. определена типология страхов по характеру, по степени реальности, по интенсивности [10]. Социальные страхи возникают у ребенка посредством научения в ходе онтогенетического развития и причиннообусловлены недостатком информации о внешнем мире. Выделяются и патологические страхи, которые разграничить в детском возрасте достаточно сложно, однако они уже нарушают ход психического развития, ведут к дезадаптации ребенка.

З. Фрейд, анализируя проблему тревожности, в частности невротической, обозначает отличия тревожности и собственно страха, таким образом: «опасность является внутренней, а не внешней, и в том, что она сознательно не признается» [20].

Истоки тревожности необходимо искать в раннем детстве, по мнению отечественных и зарубежных психологов (З. Фрейд, К. Хорни, Д. Леви, А.И. Захаров и др.).

В возрасте 5-7 лет у старших дошкольников обозначается максимальное количество страхов, которые могут иметь временный характер, но при определенных условиях приобрести статус патологических [10; 20; 21; 22].

Тревожность и страх применительно к ребенку дошкольного возраста не являются устойчивой чертой характера, а соответственно обратимы при верной тактике психолого-педагогического сопровождения [10; 23].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Изучение возрастных страхов дошкольников 5-6 лет и определение путей их оптимизации составляет цель данной статьи.

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

Поставленная цель обусловила определенный порядок проведения опытно-экспериментальной части исследования. Экспериментальной площадкой выступило МОАУ СОШ №52 г. Орска Оренбургской области (дошкольные группы).

Целью констатирующего этапа исследования определялось – диагностирование наличия страхов у дошкольников 5-6 летнего возраста и выявление его доминирующего вида.

Постановка цели обусловила определенную структуру комплекса диагностических методик: «Наши страхи»

[10]; «Что мне снится страшное или чего я боюсь днем» [24]; «Страху в глаза» [25].

Использование данного комплекса диагностических методик позволило нам констатировать наличие страхов у дошкольников и выявить их специфичность применительно к возрасту.

В качестве основных критериев наличия страхов у дошкольников нами были определены:

- доминантность страхов;
- тколичественная представленность страхов у дошкольников;
- частота/ глубина страхов.

Первично дошкольники были включены в диагностическое обследование на предмет выявления доминирующего страха с помощью методики «Наши страхи». Систематизация и обработка результатов диагностики позволили выделить страхи следующих видов:

- «страх смерти» зафиксирован у 20% дошкольников,
- «страх опоздать в детский сад» - обозначен у 20%,
- «боязнь сделать что-то не так» выявлена у 32% испытуемых,
- «боязнь наказания» определена у 28%.

Далее, следуя логике построения констатирующей части исследования, дошкольники были обследованы по методике «Что мне снится страшное или чего я боюсь днем». По этой части диагностики нами получены данные: «страх смерти» зафиксирован у 20% дошкольников; «страх наказания» отмечен у 30% испытуемых; «страх опоздать в детский сад» - обозначен у 20%; «боязнь сделать что-то не так» выявлена у 30% испытуемых.

Методика «Страху в глаза» позволила выявить детей с эмоциональным неблагоприятием, испытывающих тревогу, страх и напряжение, что подтвердило факты предыдущих методик.

Обобщение полученного эмпирического материала и его количественная обработка позволила подойти к следующим выводам:

у дошкольников 5-6 летнего возраста обозначены страхи четырех видов (смерти, наказания, опоздания, сделать что-то не так);

ранжирование доминантности страхов у детей выражено следующей последовательностью: страх наказания, страх сделать что-то не так, страхи смерти и опоздания (представлены в одинаковой степени);

в процентном соотношении страхи дошкольников распределены в выборке: 18% - страх смерти; 18% - страх опоздать куда-либо; 28% - страх сделать что-то не так; 36% - страх наказания.

Поскольку у многих испытуемых страхи вызывали напряжение, повышенный уровень тревожности, выступали стопором в их познавательном, социальном развитии и нарушали процесс межличностной коммуникации со сверстниками и взрослыми, нами была разработана система оптимизирующей работы ориентированной на оптимизацию эмоционально-волевой сферы данной выборки дошкольников.

Данная программа составлена на основе уже имеющихся разработок (Сорокиной Л.И. [26]; Орловой Л.В. [27]; Баженовой О.В. [28]; Суздальцевой Л. [29] и др.).

Однако в рамках решаемой нами проблемы необходима их целостная система и взаимосвязь, которая позволит успешно разрешить поставленные задачи на данном этапе исследовательской работы.

Развивающе-коррекционная работа была реализована в трех направлениях:

1. Работа с дошкольниками;
2. Работа с родителями дошкольников;
3. Совместная работа психолога и воспитателя группы.

В рамках первого направления (работа с дошкольниками) нами реализовались:

- блок игровых упражнений (проводится воспитателем группы при поддержке психолога);

- игровая программа оптимизации эмоционально-волевой сферы дошкольников, рассчитанная на 25 занятий групповой и индивидуальной форм с элементами арт-терапии, сказкотерапии, релаксации (проводится психологом).

Второе направление работы (работа с родителями дошкольников) подразумевало проведение консультационных мероприятий (групповых, индивидуальных), просвещения родителей (памятки, листы, папки-передвижки, листы информации).

В ходе реализации программы нами отмечались постепенные изменения качественного характера в эмоционально-волевой сфере детей: утрата психоэмоциональной напряженности, скованности при взаимодействии со сверстниками и взрослыми, высвобождение негативных чувств, эмоций, преодоление переживаний, осмысление поведенческих особенностей, конструктивность взаимодействия, личностный рост.

Именно эти позитивные изменения в большей степени позволяют утверждать успешность нашей деятельности на формирующем этапе исследования.

На контрольном этапе исследования нами проводилась повторная диагностика наличия страхов у дошкольников и их специфичности. Диагностический материал, используемый на этом этапе, идентичен этапу констатации.

Целью контрольного эксперимента определяется – сравнение результатов полученных до и после проведения формирующего эксперимента с дошкольниками 5-6 летнего возраста.

По данным контрольного этапа исследования наблюдаются нижеисследуемые позитивные изменения в эмоционально-волевой сфере дошкольников 5-6 лет после проведения формирующего эксперимента:

- 1) у дошкольников выборки обозначены страхи трех видов (наказания, сделать что-то не так, смерти);
- 2) ранжирование доминантности страхов у детей выражено следующей последовательностью: страх наказания, страх сделать что-то не так, страх смерти;
- 3) в процентном соотношении страхи дошкольников распределены в выборке: 2% - страх смерти; 0% - страх опоздать куда-либо; 16% - страх сделать что-то не так; 21% - страх наказания.

Таким образом, прослеживается позитивная динамика в стабилизации и оптимизации эмоционально-волевой сферы дошкольников 5-6 лет, включенных в формирующий эксперимент. Эти приращения вносят и количественную и качественную направленность.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Апробация программы по оптимизации эмоционально-волевой сферы дошкольников 5-6 летнего возраста была успешна и результативна. Это обозначено нижеисследованными обстоятельствами: достоверно зафиксирована оптимизация эмоционально-волевой сферы в аспекте снятия психоэмоционального напряжения, высвобождения негативных чувств, эмоций, преодоления переживаний, формирования продуктивных тактик взаимодействия со сверстниками и взрослыми, осмысления поведенческих особенностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева Е.Е. Страхи у детей дошкольного возраста / Алексеева, Е. Е. // Дошкольная педагогика, 2006. - N2. - С.58-61.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан. - Москва : Моск. псих.-соц. ин-т ; Воронеж : Модэк, 2000. - 304 с.
3. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет.сада /А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. / Под ред. А.Д. Кошелевой. - М. : Просвещение, 1985.
4. Кошелева А.Д. Эмоциональное благополучие ребенка в ДОУ / А.Д. Кошелева, В.И. Кулаковская, О.Г. АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

Лопатина // Ребенок в детском саду, 2010. - N 4. - С. 9-12.

5. Локалова Н.П. Связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик старших дошкольников / Н.П. Локалова, Л.И. Никонова // Вопросы психологии, 2012. - N 4. - С. 13-23

6. Чикова И.В. Особенности внутренней жизни ребенка дошкольного возраста. в сборнике: Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования материалы международной (заочной) научно-практической конференции. научно-издательский центр «Мир науки», 2016. - с. 134-137.

7. Чикова И.В. К проблеме нарушений эмоционального развития дошкольников в сборнике: Новые подходы в науке и образовании материалы международной (заочной) научно-практической конференции. научно-издательский центр «Мир науки», 2016. - с. 137-140.

8. Мантрова М.С. Становление проблематики «образа я» личности в человекознании / М.С. Мантрова. // Известия самарского научного центра российской академии наук. социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, 2016. - т. 18. - № 1. - с. 71-74.

9. Степаненко Н.А. Методологические аспекты воспитания в современном обществе / Н.А. Степаненко // Успехи современной науки и образования, 2016. - т. 1. - № 11. - с. 156-158.

10. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А.И. Захаров. - Санкт-Петербург : Речь, 2005. - 320 с. - (Детская психология и психотерапия).

11. Мясищев В.Н. Личность и неврозы [Электронный ресурс] / Мясищев В.Н. - Изд-во Ленингр. ун-та, 1960.

12. Свядощ А.М. Неврозы : монография /А.М. Свядощ. - М. : Медицина, 1982. - 366 с.

13. Леви В.Л. Приручение страха / В.Л. Леви. - М. : Метафора, 2006. - 192 с.

14. Григорьева Н. Развитие эмоциональной сферы / Н. Григорьева // Дошкольное воспитание, 2010. - N 2. - С. 67-71.

15. Данилина Т.А. В мире детских эмоций [Текст] : пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. - Москва : Айрис-пресс, 2004. - 160 с. - (Библиотека психолога образования)

16. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. - М.: Тривола, 1994. - 168 с.

17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : научное издание / А.Н. Леонтьев. - М. : Политиздат, 1975. - 304 с.

18. Адлер А. Понять природу человека : пер. с нем. / А. Адлер. - СПб. : Акад. Проект, 1997. - 256 с.

19. Салливан Г. Интерперсональная теория в психиатрии / Предисл. Х.С. Перри, М.Л. Гавел. - М. : Ювента, 1999. - 345 с.

20. Фрейд З. психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд. - М. : Просвещение, 1990. - 448 с.

21. Мантрова М.С. К вопросу о компонентах Я-концепции личности / М.С. Мантрова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016. - № 3-7. - с. 34-37.

22. Стожарова М.Ю. Эмоциональное развитие дошкольников / Стожарова М.Ю. // Ребенок в детском саду, 2005. - N2. - С.65-68.

23. Преодоление тревожности и страхов у детей 5-7 лет [Текст] : диагностика, занятия, рекомендации / авт.-сост. Н.Ф. Иванова. - Волгоград : Учитель, 2009. - 191 с.

24. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника [Текст] : учебное пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. - Минск : Университетское, 1997. 236 с.

25. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова. - Ростов н / Д : Феникс, 2008. 317 с.

26. Сорокина Л.И. Коррекция страхов у детей

4-6 лет / Сорокина Л.И. // Ребенок в детском саду, 2008. - N3. - С.73-76.

27. Орлова Л.В. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста средствами сенсомоторной арт-терапии / Орлова Л.В. // Наука и школа, 2008. - N 2.. - С. 55-56.

28. Баженова О.В. Тренинг эмоционально-волевого развития для дошкольников и младших школьников [Текст] / О.В. Баженова. - СПб. : Речь ; Москва : Сфера, 2010. - 192 с.

29. Суздальцева Л. Сказка как средство эмоционального развития детей / Л. Суздальцева // Учитель, 2010. - N 2. - С. 5-11.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЕДУЩЕГО И УЧАСТНИКОВ ТРЕНИНГОВОЙ ГРУППЫ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

© 2017

**Шипуля Александр Борисович**, аспирант (педагог), психолог*Оренбургский государственный университет**(460018, Россия, Оренбург, просп. Победы, 13, e-mail: wizard056@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья имеет несколько целей. Первое, анализ взаимодействия между ведущим тренинга и участниками тренинговой группы, определение его динамики и ключевых элементов (проведен анализ литературных источников и личного опыта работы тренером). Второе, оказание помощи и информирование начинающих специалистов решивших работать в сфере проведения тренингов. Причиной появления статьи является недостаток материалов посвященных рассмотрению взаимодействия в сфере практического применения. Данная статья посвящена рассмотрению с практической точки зрения проблемы взаимодействия в сфере тренинга. Мы рассматриваем особенности тренинга как современного, активного обучающего процесса и взаимодействие между ведущим тренинговой группы и участниками, как основного элемента обучающего процесса и средства гуманизации образования. Нами рассмотрены ключевые субъекты тренинга и их интересы, основные группы факторов влияющих на взаимодействие на тренинге, подробно рассмотрены их ключевые элементы и назначение, а так же возможные последствия от потери контроля над ними. Выделены основные обязанности тренера и ключевые способы для построения конструктивного взаимодействия. Рассмотрен алгоритм развития взаимодействия в тренинге, начиная с формирования группы, до ее завершения.

**Ключевые слова:** тренинг, образование, образовательные технологии, взаимодействие, взаимодействие в группе, субъекты образования, активные методы обучения, групповая работа, гуманизация образования, групповые процессы.

**INTERACTION BETWEEN THE FACILITATOR AND THE PARTICIPANTS  
OF THE TRAINING GROUP (FROM WORK EXPERIENCE)**

© 2017

**Shipulya Alexander Borisovich**, graduate student (pedagog), psychologist*Orenburg State University**(460018, Russia, Orenburg, Pobedy ave., 13, e-mail: wizard056@mail.ru)*

**Abstract.** The article has several purposes. First, the analysis of the interaction between a leading training and participants in training group, determination of the dynamics and key elements (the analysis of literary sources and personal experience as a coach). Second, assisting and informing young professionals who decided to work in the field of training. The reason for the article is the lack of materials devoted to the cooperation in the field of practical application. This article is devoted to consideration from a practical point of view the problem of interaction in the field of training. We consider features of the training as a modern, active teaching process and the interaction between leading a training group and participants as a key element of the learning process and means of humanization of education. We examine the key actors in training and the interests of the main groups of factors affect the interaction at the training discussed in detail the key elements and purpose, and possible consequences of the loss of control over them. The main duties of the coach and key ways to build constructive interaction. The algorithm for the development of cooperation in training, since the formation of the group, before it is finished.

**Keywords:** training, education, educational technology, interaction, interaction in a group, the subjects of education, active learning methods, group work, humanization of education, group processes.

В настоящее время проводится огромное количество тренингов и не будет секретом, что тренинг разительно отличается от классических форм образования. Одно из главных отличий тренинга является иная форма взаимодействия между преподавателем (ведущим или тренером) и обучающимися (участниками тренинговой группы).

Проблема практического применения тренингов от этого не исчезает, не смотря на большой объем выходящей литературы посвященной тренингам, где рассматривается общая структура процесса тренинга, материалов описывающих взаимодействие тренера и участников группы (как они формируются, регулируются и зачем нужны) крайне мало. Целью этой статьи является расширение видения процессов взаимодействия, происходящего в тренинге, но ни в коем случае не поставить точку в решении этого вопроса.

Так что же подразумевается под взаимодействием в тренинге?

С экпсихологической точки зрения взаимодействие должно обеспечивать условия для создания учебных ситуаций продуктивного типа и способствовать формированию у учащихся субъектной позиции по превращению образовательной среды из объекта восприятия, воздействия и субъекта взаимодействия в субъективное средство познавательного, личностного и духовно-нравственного развития [1].

Сегодня в связи с развитием идей гуманизации выдвигается гуманно-личностный подход в обучении – как принцип образования и воспитания, предписывающий

гуманное отношение к учащемуся, развитие его субъектности, становление личностных смыслов, моральных способностей и других личностных структур сознания, обеспечивающих его творческую самореализацию и саморазвитие [2].

Обратите внимание, речь идет о субъектах взаимодействия, таким образом, взаимодействия в тренинге носят субъект-субъектный характер, в отличие от субъект-объектных отношений в классическом образовании.

Стоит обратить внимание, что субъект-субъектные отношения являются тенденцией современного образования [3].

Взаимодействие в тренинге выступает в качестве системообразующего фактора образования в целом и одновременно средства управления активностью участников образовательного процесса, а также механизма его регуляции [4].

Обращаясь к тренингу, мы видим, что тренинг – это такой вид обучения, в котором часть содержания учебного материала минимизирована. Основное внимание уделяется отработке практических умений и навыков, компетенций [5].

При этом, по мнению многих исследователей (Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянов, С.И. Макшанов и др.), наиболее эффективной формой практико-ориентированного обучения с целью формирования и развития управленческих компетенций, в том числе коммуникативных и организаторских способностей, является тренинговая форма обучения [6].

Условия тренинга дают возможность участникам

осознать важность развития личности и профессионально важных способностей, актуализируют потребности в качественном деловом общении, стимулируют обучающихся к проявлению творчества и инициативы, дают возможность максимального самораскрытия, изучения и анализа психологических аспектов поведения людей, научения эффективной личной и командной работе, закрепления освоенных коммуникативных и организаторских умений на практике [6].

Так как направлений в тренингах много, то и формы взаимодействия в них различаются, поэтому, мы будем рассматривать тренинг в контексте гуманистического, группа-центрированного подхода, основателем которого является К. Роджерс.

Прежде всего, отметим стороны (субъектов) взаимодействия в тренинге: ведущий, группа, отдельные участники группы. Помимо них неявно могут проявляться заказчики тренинга (организации), непосредственно не участвующие в тренинге.

Тренинг – это обучающий процесс, который имеет свою структуру и ограничения. Так и взаимодействие в тренинге обусловлено двумя ключевыми факторами: структурой группы и групповыми процессами. Структура тренинга устанавливает рамки взаимодействия, групповые процессы отображают непосредственно процесс взаимодействия. Структура и групповые процессы существуют одновременно и неотделимы друг от друга.

Особенность тренинга как обучающего процесса заключается в том, что участники тренинга обучаются по средствам получения опыта, а не заучивания правил и последовательностей действий. Так получается, что участники группы, в основном, обучаются самостоятельно выполняя поставленные перед ними задачи и получая обратную связь от других членов группы, а так же по средствам наблюдения за другими участниками. В этом отношении, ведущий тренинга выступает не в роли учителя, а как организатор пространства (структуры) в котором участники способны обучаться, внося, при необходимости, коррективы в действия участников.

В процессе усвоения материала участники контактируют с ведущим и между собой, порождая групповые процессы. Эти процессы могут идти как на пользу группе, так и во вред. Контроль групповых процессов также является задачей ведущего группы, некоторые процессы необходимо стимулировать, другие пресекать. Но непосредственно вмешаться в сами групповые процессы невозможно, так как они носят эмоциональный, энергетический характер. Так, единственным способ для ведущего вмешаться в групповой процесс остается изменение структурных элементов группы.

В структуру тренинга входит ряд элементов: тема, цели, план, правила, действие, расположение участников, обратная связь, продолжительность. К групповым процессам относят: поле группы, групповую динамику, стиль ведения тренера.

Подробно разберем отдельные элементы и их связь между собой.

Тема. Большинство тренингов имеют четко поставленную тему (исключения являются группы личностного роста, но это направление психотерапии, поэтому мы не рассматриваем его в данной статье). Тема отражает общее направление, в котором будет происходить работа. Темы бывают разные «Построение партнерских отношений», «Разрешение конфликтов», «Навыки публичных выступлений» и т.д. Тема является первым обращением от тренера к группе, являясь приглашением заинтересованным лицам (потенциальным участникам) и обозначением границ, в рамках которых будет проходить взаимодействие.

Цели. Стоит сразу пояснить, что цели у всех субъектов в тренинге разны и их стоит разделять. Мы можем отдельно говорить о цели тренинга как обучающего мероприятия (познакомить участников с новыми техноло-

гиями коммуникации, выработать у участников навыки разрешения конфликтов, стимулировать участников к саморазвитию и т.д.), личных целях тренера (поделиться собственным опытом, просвещение населения в психологической сфере, получение финансового вознаграждения за проделанную работу, необходимость выполнения поставленного плана и т.д.), цели конкретных участников (повышение квалификации, профессиональные потребности в определенных навыках, личное саморазвитие, получение очередного сертификата для резюме, отсидеть время тренинга, чтобы отчитаться перед начальством и т.д.). Кроме этого, могут быть и другие заинтересованные стороны. Организация, занимающаяся обучением, на базе которой проходит тренинг или где он заказывается, целями организации могут быть получение прибыли, самореклама, заработок хорошей репутации на рынке, пиар своих специалистов. Еще один возможный субъект имеющие собственные цели в тренинге, фирма заказчик. Отдельные фирмы могут заказывать тренинги для своих сотрудников, их цели так же могут быть различны (повышение производительности, качества и прибыли, создание и сплочение команд и т.д.).

Как вы можете видеть, субъектов взаимодействия много и каждый преследует собственные цели, хорошо, если они совпадают, в противном случае сторонам придется вести диалог и придти к общим знаменателям. Результатом таких переговоров может стать как продуктивная работа всех членов группы, так и уход некоторых участников, если общих сфер интересов не было найдено.

План. Если Тема тренинга отображает общее направление работы, то План это конкретная последовательность действий, отображающая предполагаемый ход работы. План четко следует Целям тренинга и заказчика (если тренинг разрабатывается под конкретную организацию). В план включены диагностические процедуры, основные теоретические положения и схемы, упражнения и деловые игры, а также их последовательность, отведенное на них время и предполагаемые результаты. Прежде всего, план необходим ведущему тренинга (участники могут вообще не знать о его существовании), чтобы ориентироваться в процессе (если тренинг длительный или имеет перерывы на существенные отрезки времени, тренер может забыть или упустить некоторые моменты).

Но, несмотря на необходимость плана, он не является жестко закрепленной неизменной моделью (для гуманистического подхода который мы рассматриваем, в сфере бизнес тренингов жесткое следование приветствуется многими специалистами). Причин этому несколько, при согласовании целей и ожиданий группа может выказать желание углубиться в определенную область, предлагаемую на рассмотрение в тренинге. Ведущий группы, услышав пожелание группы может скорректировать план, уделяя больше внимания и времени требуемой области, добавляя примеры и упражнения по требуемой тематике, но одновременно с этим уменьшая время и количество упражнений в других темах. Другая причина изменения плана тренинга может крыться в скорости выполнения заданий группой. На некоторые упражнения может уйти больше времени в силу человеческого фактора и ошибок при выполнении заданий. Протиположная ситуация когда группа выполняет задания очень быстро. Как следствие, ведущему приходится перестраивать План добавляя новые элементы или убирая менее значимые. Часто встречаемой причиной изменения плана становится конфликт (между ведущим и группой или между участниками). Пока конфликт не разрешен или не перенаправлен в конструктивное русло ведущему приходится уделять время на его разрешение (если конфликт не разрешен последствия могут быть различны, от снижения работоспособности группы, до полного ее распада).

Существует еще множество причин, которые могут повлиять на план тренинга, но большинство из них вы-

ходит из сферы взаимоотношений ведущего и участников тренинга.

Правила. Правила – это те законы, нормы поведения и общения которые обязуются выполнять участники тренинга (как члены группы, так и ведущий). Все субъекты, участвующие в тренинге, должны быть ознакомлены с правилами. Перечень правил вырабатывается совместно членами группы и ведущим, и каждое правило должно быть одобрено всеми участниками этого процесса. Чем дольше должна существовать группа, тем больше времени уделяется на создание групповых правил в начале. Так, если курс тренингов с фиксированной группой будет длиться в течение года или больше, то на первом занятии обсуждение правил может длиться несколько часов (а иногда и дней). С другой стороны, если тренинг краткосрочный или это мастер класс на несколько часов, то на правила уделяют 5-10 минут.

Правила необходимы для регуляции взаимодействий в группе и обеспечения безопасности участников группы. Если участники не чувствуют себя в безопасности (нет доверия, сложно открыться, есть опасения высказывать собственное мнение), то обучающий процесс останавливается или сильно замедляется.

Далее мы рассмотрим часто встречающиеся правила и их влияние на взаимодействие в группе:

Конфиденциальность – правило принимаемое для предотвращения распространения личной информации участников вне тренинговой группы. Участники могут делиться своими впечатлениями и опытом с третьими лицами, но обязуются не раскрывать личную информацию других участников (имена, места работы, реакции на упражнения и т.д.).

Обращение друг к другу – в процессе тренинга могут быть разные формы обращения между участниками тренинга. Участники могут обращаться друг к другу на «Ты», на «Вы», обращаться по именам или псевдонимам. Форма обращения должна быть едина и приниматься для всех членов группы. Нередки случаи, когда у участников возникают конфликты или обиды просто по тому, что к ним не так обратились. Данное правило не является обязательным, но снижает риск травмирования участников и регламентирует отношения.

Уважительное отношение друг к другу – еще одно правило регулирующее взаимодействие участников. Данное правило подразумевает соблюдение основных этических норм поведения при общении (к сожалению, они часто забываются, особенно в пылу дискуссий или при обсуждении спорных моментов). Это значит не перебивать говорящего, не допускать нецензурных высказываний, переходов на личности и т.д.

«Я» высказывания – данное правило подразумевает принятие участниками ответственности за свои действия и высказывания. Когда участник делает выводы, умозаключениями он должен высказывать их от себя «Я считаю...», «Я заметил...», «Я пришел к выводу...», вместо «Все знают...», «Все в группе согласны...», «Мы видим...». Подобные обобщенные высказывания снижают достоверность информации и препятствуют формированию индивидуальных представлений и стилей поведения у других участников, которые могут быть ограничены должностующей и подавляющей позицией «общего» мнения.

Отключение телефонов – в настоящее время, телефон является не только средством связи, но и существенным отвлекающим фактором. Когда в процессе выполнения упражнений или обсуждения звучит сигнал телефона, группа неизбежно отвлекается от обучающего процесса. Тоже происходит, если участник начинает разговаривать по телефону или постоянно отвлекается на приходящие сообщения. Это может восприниматься как неуважение к участникам группы.

Это далеко не полный перечень возможных правил и их трактование.

Подразумевается, что за соблюдением правил следят

все участники тренинга, но по факту, основной орган контроля и соблюдения правил это ведущий группы. Кроме того, ведущий группы должен своим примером показывать соблюдение групповых правил.

Действо. Содержательно, в рамках тренинга, протекает множество действий, в процессе которых участники взаимодействуют друг с другом и с тренером, это разминки, дискуссии, упражнения, деловые игры и т.д. Как правило, действия соответствуют Плану тренинга и отображены в нем. Во время действия участники получают практический опыт посредством включения в деятельный процесс. Порядок и форма действий определяется ведущим группы и предлагается участникам.

Обратная связь. Обратная связь подразумевает отклик чувств, мыслей и поступков в ответ на проделанную работу или наблюдаемый процесс. В формате тренинга обратную связь можно воспринимать в двух ключах. Первый, Обратная связь, которую воспринимает ведущий. В процессе ведения тренинга ведущий должен наблюдать за реакцией участников группы на происходящие действия (как они реагируют на упражнения, легко ли справляются с поставленными задачами, какой эмоциональный климат в группе и т.д.), от этой обратной связи зависят корректировки в Плане тренинга и выборе конкретных Действий для достижения поставленных Целей. Кроме этого, в конце тренинга участники дают Обратную связь за вест тренинг (что они получили, чему научились, что удивило, с чем не согласны и т.д.). На основании Обратной связи для ведущего он может произвести оценку эффективности проделанной работы, найти свои сильные и слабые стороны в процессе ведения групп (для самосовершенствования) и вносить коррективы в План тренинга (если данный тренинг периодически повторяется).

Вторая форма Обратной связи – это отклики участников тренинга на действия друг друга. Некоторые недооценивают значимость обратной связи и обсуждения упражнений, но именно на этом этапе и происходит обучение. Несомненно, опыт и навык вырабатывается на стадии Действия (в ходе выполнения упражнений), но осознание процесса и расширение видения по рассматриваемым проблемам происходит именно на стадии Обратной связи. Особенно важно уделять этому внимание на тренингах по развитию навыков (психологического консультирования, переговоров, разрешения конфликтов и др.). Обратная связь имеет свои правила и проходит в два этапа, на первом участники перечисляют те действия, которые были эффективны для достижения поставленной в упражнении цели. На втором, что можно было сделать по-другому. Именно эти формулировки «Эффективно было» и «Можно было сделать по-другому» (или «Я бы сделал по-другому»). Они относятся непосредственно к проходящему действию, исключают переход на личность и критику. Подобное безоценочное отношение способствует расширению кругозора и усвоению материала не только тому участнику, которому дается обратная связь, но и всей группе участвующей в ее выдаче. Ведущий группы также может давать Обратную связь участникам следуя установленной форме или резюмируя сказанное группой.

Расположение участников. Расположение участников в тренинге является одним из ключевых в его структуре. Обычно, участники рассаживаются в форме круга, без использования стола или иных предметов которыми можно «отгородиться» от других участников. Ведущий группы сидит в общем кругу на общих основаниях.

Круговое расположение способствует установлению зрительного контакта между участниками, повышает доверие участников друг к другу и облегчает коммуникации в группе. Кроме этого, подобное расположение не дает некоторым участникам «спрятаться» и отмолчаться в ходе упражнений и обсуждений.

Продолжительность. Четкие требования в продолжительности неотъемлемая часть тренинга, его весомая

структурная единица. В тренинге должно быть четко прописано количество часов и занятий, обозначены даты и время начала и завершения тренинга или курса тренингов.

Установление временных границ регламентирует взаимодействие так же, как Тема регламентирует направление тренинга. Временные ограничения стимулируют участников использовать имеющийся ресурс времени наиболее эффективно.

Кроме перечисленного есть и другие структурные элементы, например количество участников (проводить одной тренинговой программы для 6, 12, 24 или 100 человек совершенно разные вещи) и стоимость тренинга (наибольшая мотивация проявляется у участников заплативших за тренинг из своего кармана). Но данные переменные могут быть вне власти тренера, а воздействие на них в процессе тренинга не представляется возможным, поэтому мы не рассматриваем их подробно в этом перечне.

Переходя к рассмотрению групповых процессов (в которых и происходит взаимодействие всех субъектов тренинга) стоит еще раз напомнить, что групповые процессы неотделимы от структуры тренинга и обусловлены ими.

Поле группы. Под полем в психологии понимают совокупность переживаемых субъектом актуальных — «здесь и теперь» — побудителей его активности. Понятие поля разрабатывалось в рамках гештальт-психологии и психологии топологической, трактуясь согласно принципам этих школ. С помощью понятия поля характеризуется поведение субъекта в конкретной ситуации в зависимости от принятой им ориентации.

Аналогично с этим определением образуется понятие группового поля — совокупность переживаний членов группы, относительно протекающих в группе процессов. Другими словами эмоциональный фон.

Не стоит путать понятия поля группы и психологического климата. Групповое поле отражает происходящее в настоящем времени и может быстро меняться в зависимости от структурных изменений, в то время как климат является более устойчивой характеристикой.

От поля группы во многом зависит взаимодействие между членами группы и ведущим, и внутри групповое взаимодействие. Отображает готовность и мотивацию группы к работе, доверие между участниками и уважение друг к другу, демонстрирует чувство безопасности (или отсутствие перечисленных факторов). Данный элемент групповых процессов является фундаментом для взаимодействия в группе и основой обучающего процесса.

Групповая динамика. Групповая динамика является «энергетической» переменной группового взаимодействия. Это готовность и скорость восприятия нового материала и обучения.

Динамика и Поле тесно переплетены между собой и протекают параллельно друг другу. Групповая динамика протекает на фоне Группового поля, где Поле выполняет эмоционально-мотивационную функцию, а динамика является отображением действенно-поведенческой сферы.

Ведущий может использовать Динамику группы в двух ключах, он может «работать динамикой» и «работать с динамикой».

«Работа динамикой» используется, когда уровень динамики «высокий», группа мотивирована и готова работать, участники испытывают потребность в действии. Тогда, на волне мотивации группы ведущий предлагает Действие, переводя энергетический потенциал группы в продуктивное русло. Если этого не сделать мотивация группы быстро снизится или перейдет в неконструктивную область, возможно неэффективное использование энергетического потенциала.

«Работа с динамикой» представляет собой регулирование уровня Динамики в группе, подведение его под

оптимальный рабочий уровень. Крайности в полюсах Групповой динамики не способствуют продуктивному усвоению материала. При низкой динамике группа двигается очень медленно, рискуя не успеть протии программу, а полученные знания и навыки не будут закрепляться. При очень высокой динамике, группа пытается быстро усвоить материал и перейти к более сложным элементам (часто не будучи готовой), но как правило упуская основы на которых строится тема, тем самым знакомясь с материалом лишь поверхностно.

Ведущему тренинга стоит помнить, что Динамика не константна, она постоянно изменяется и ее регулирование задача ведущего. Регулирование происходит за счет изменения структурных элементов тренинга в процессе взаимодействия тренера и группы. При низкой Динамике тренер вводит «разминочные» упражнения, приводит интересные примеры по заданной теме и устраивает дискуссии, а так же легализует (проясняет и проявляет) состояние Группового поля. Если Динамика слишком высокая ведущий вынужден ее притормаживать, вводя ориентировочные основы, дополнительные упражнения и объясняя необходимость рассматриваемого материала либо проводя углубленное рассмотрение предлагаемой темы.

Стиль ведения тренера. Стили ведения тренинга совпадают с основными стилями руководства, их выделяют три: Авторитарный (требование к четкому выполнению поставленных задач, жесткие рамки и нормативы поставленных действий, контроль) характерный для бизнес-тренинга, Демократический (принятие решений совместно с членами группы, уважение к людям, забота об их потребностях) часто используется в навыковых тренингах и тренингах личностного роста в гуманистическом направлении, Либеральный (слабый контроль, безынициативность, невмешательство) встречается в некоторых видах терапевтических группы [7].

Ведущий тренинговой группы непосредственно участвует в групповом взаимодействии, но как фигура обладающая большей властью служит примером и ориентиром для остальных участников. Помимо этого, стиль ведения четко отражается на управлении структурными компонентами, что в свою очередь ведет к изменению групповых процессов.

Так мы разобрали основные элементы, из которых складываются рамки взаимодействия между субъектами тренинга, теперь перейдем к рассмотрению того, как происходит развитие взаимодействия.

Начало взаимодействия начинается с постановки Темы тренинга и комплектованием группы. На этом этапе стороны (ведущий и отдельные участники) составляют представления друг о друге и вырабатывают первичные Цели. Следующий шаг во взаимодействии наступает уже с началом самого тренинга. Участники тренинга знакомятся между собой, ведущий представляет План тренинга (проводя корректировку первичных целей участников) собирает ожидания группы (согласует Цели всех заинтересованных сторон, при необходимости вводя коррективы в План тренинга) и вводит Правила (обеспечивая психологическую безопасность, готовность обучаться и устанавливая рамки и нормы взаимодействия в группе). Начальный этап очень важен, он обеспечивает фундамент дальнейшего взаимодействия и во многом обеспечивает конечный результат тренинга. Далее, ведущий идет согласно Плану, следя за проявлениями группового Поля и Динамики, вводя в них коррективы по средствам изменения структуры.

Не менее важным этапом, чем начало тренинга, является его завершение. Ведущий подводит итоги и резюмирует все, что было сделано (это необходимо, так как участники находились в процессе деятельности и могли не увидеть всей картины в целом, что ведет к риску обесценивания проделанной работы) и собирает Обратную связь. После этого группа прекращает свое существование, что означает конец взаимодействия.



В завершении, подведем итоги. Тренинг – активная, неклассическая образовательная технология, имеющая собственную специфику взаимодействия его субъектов. Взаимодействие в тренинговой группе протекает в двух связанных между собой сферах, структурной (описывающей рамки взаимодействия) и сфере групповых процессов (само взаимодействие). В обязанность тренера входит следить и контролировать обе сферы, от этого зависит качество взаимодействия, а следовательно и обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зотова С.Л. Психологические аспекты подготовки будущих педагогов к коммуникативному взаимодействию с учащимися // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 3. С. 66-72.
2. Елфимова Н.В. Проблема сетевого взаимодействия как вида межличностного взаимодействия в системе педагог – учащийся // Наука и современность. 2012. №16-1. С. 220-224.
3. Витвицкая Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета. М.: Дом педагогики, 2009. – 283 с.
4. Корнеева Е. Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. С. 264-268.
5. Кузнецов В.В. Корпоративное образование. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. Ун-та, 2010. 235 с.
6. Бабудоржиева Э.Д. Формирование коммуникативных и организаторских способностей студентов-менеджеров в социально-психологическом тренинге // Вестник Бурятского Государственного Университета. 2015. №15. С. 10-12.
7. Бендас Т.В. Психология лидерства. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2007. 384 с.
9. Емельянов Ю.М. Групповые методы социально-психологической подготовки специалистов // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 88-95.
10. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: «Смысл», 2002. – 527 с.
11. Прокопьев М. Н. К вопросу о педагогических технологиях в учебном процессе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. №3. С. 158-160.
12. Асманова Ю.И. Горячева, М.В. Личностно ориентированный подход как основа педагогических технологий // Интеграция образования. 2009. №2. С. 99-104.

УДК 378.147

## ОБ УЧАСТИИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ ВО ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

© 2017

**Шкиль Ольга Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн», руководитель Центра содействия трудоустройству выпускников и студентов

**Гаврилюк Евгения Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дизайн»  
*Амурский государственный университет*

(675027, Россия, Благовещенск, улица Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: gea\_55@mail.ru)

**Аннотация.** В связи с реализацией образовательных стандартов нового поколения актуальным вопросом в педагогической науке становится оценка качества профессионального образования, одним из важных критериев которой выступает соответствие профессиональной подготовки выпускников вузов запросам современного рынка труда. В данной статье рассматривается необходимость участия работодателей во внешней оценке качества профессионального образования как потребителей результатов образовательной деятельности вузов. Поскольку профессиональные образовательные учреждения не ведут постоянного мониторинга запросов современного рынка труда, они не могут правильно оценить, какие профессиональные компетенции необходимо формировать у будущих специалистов. Выпускники таких профессиональных образовательных учреждений часто оказываются невостребованными на рынке труда. Для максимального приближения образовательных программ к условиям будущей профессиональной деятельности необходимо активнее привлекать работодателей к участию в образовательном процессе, в том числе и внешней оценке качества профессионального образования, что обеспечит выработку общей стратегии единых действий. Качество профессиональной подготовки кадров оценивается удовлетворенностью работодателей уровнем профессиональной компетентности выпускников. Также приоритетными в оценке качества профессионального образования работодателями являются: удовлетворенность уровнем профессиональной подготовки, образовательных программ, снижение затрат на переобучение выпускников вузов. Привлечение работодателей к внешней оценке качества профессионального образования позволит осуществлять подготовку студентов, максимально приближенную к их будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** работодатели, образовательные программы, качество образования, оценка результатов обучения, профессиональная подготовка, рынок труда, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, профессиональная деятельность.

## ABOUT EMPLOYERS' PARTICIPATION IN EXTERNAL QUALITY ASSESSMENT OF PROFESSIONAL TRAINING

© 2017

**Shkil Olga Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Design», head of the Center for career transition for students and graduates

**Gavrilyuk Evgeniya Andreevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of «Design»

*Amur State University*

(675027, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatyevskoe shosse, 21, e-mail: gea\_55@mail.ru)

**Abstract.** Due to implementation of the most advanced educational standards, an important issue in pedagogical science is to assess the quality of professional education, an important criterion of which is the appropriate professional training of graduates for modern labor market. This article discusses the necessity of employers to participate in the external quality assessment of professional education. They serve as consumers of educational activity results in universities. Since the professional educational institutions do not steadily monitor the requests of the modern labor market, they can not properly assess what professional competences should be formed among future specialists. Graduates of such professional educational institutions are often stay unclaimed in the labor market. To make the educational programs more appropriate for future professional activity of the graduates we should more actively involve employers to participate in educational processes, including the external quality assessment of professional education that will ensure a common strategy of united action. The quality of professional training is estimated by employers' level of satisfaction of professional competences of the graduates. Satisfaction of professional training and educational programs, lowering cost for graduates retraining are also in prior of the quality assessment of professional education by employers. Engagement of employers to the external quality assessment of professional education will allow us to prepare students to their future professional activity as much as possible.

**Keywords:** employers, educational programs, quality of education, assessment of learning outcomes, professional training, labor market, professional competence, professional competences, professional activity.

В связи с реализацией образовательных стандартов нового поколения актуальным вопросом в педагогической науке становится оценка качества профессионального образования, одним из важных критериев которой выступает соответствие профессиональной подготовки выпускников вузов запросам современного рынка труда. Исследование данной проблемы позволило выявить следующие аспекты. Во-первых, работодатели предъявляют высокие требования к уровню подготовки будущих специалистов, их личностным качествам, общекультурным и профессиональным компетенциям [1]. Во-вторых, качество профессиональной подготовки кадров не всегда соответствует современным запросам рынка труда [2]. В-третьих, многие выпускники остаются невостребованными на рынке труда или устраиваются на работу не по специальности, которую получили в вузе [3].

Проблема о качестве профессионального образования поднималась в научных трудах А.А. Вербицкого [4], Ю.П. Адлера [5], Ю.П. Похолкова [6], Е.И. Михайловой

Е.И. [7, 8], И.А. Васильева [9], В.Е. Ковляковой [10], Т.И. Леонтьевой Т.И. [11], И.П. Пастуховой [12], Н.Я. Синицкой [13] и др. [14-21]. В работах А.М. Новикова и Д.А. Новикова говорится о «необходимости введения объективных оценок этого качества» [22]. Авторы отмечают, что эта проблема чаще всего рассматривается упрощенно. Как правило, под оценкой качества профессионального образования понимаются текущая, промежуточная и итоговая аттестация или государственная аккредитация образовательных программ и профессиональных образовательных учреждений [23-25]. Однако данная проблема намного сложнее и шире.

Несмотря на то, что субъекты образовательного процесса (государство, студенты, преподаватели) и работодатели заинтересованы в высоком уровне качества профессионального образования, их оценки профессиональной компетентности выпускника будут существенно различаться, так как каждый из них придерживается своих интересов [26].

Если рассматривать итоговую государственную аттестацию как оценку качества профессиональной подготовки кадров, то нужно отметить, что она направлена только на контроль знаний выпускника, которые чаще всего не связаны с запросами работодателей, что, в свою очередь, не предоставляет возможность оценить готовность выпускника к решению задач профессиональной деятельности. Главным критерием этой оценки выступает соответствие содержания профессиональной подготовки кадров требованиям государственных образовательных стандартов. Внутренний мониторинг [27], который осуществляется в вузах в виде опросов и анкетирования студентов, также не дает объективной оценки качества профессионального образования.

В оценке качества профессиональной подготовки кадров работодатели выступают как потребители, поэтому она будет значительно отличаться. Работодателей в значительной степени будут интересовать уровень профессиональной компетентности выпускников вузов [28-34], способность решать профессиональные задачи с помощью современных технологий, а не соответствие профессиональной подготовки требованиям государственных образовательных стандартов. Поэтому многие работодатели считают качество профессионального образования относительно низким, если уровень подготовки выпускников не соответствует требованиям современного рынка труда. Также приоритетными в оценке качества профессионального образования работодателями являются: удовлетворенность уровнем профессиональной подготовки, образовательных программ, снижение затрат на переобучение выпускников вузов.

В связи с этим возникает необходимость вовлечения работодателей во внешнюю оценку качества образования, которая позволит получать более точную информацию о соответствии профессиональной подготовки выпускников запросам современного рынка труда, что в дальнейшем будет способствовать повышению эффективности трудоустройства молодых специалистов после окончания вузов. В таком оценивании должны проверяться не только знания, но и уровень сформированности профессиональных умений и компетенций.

Работодатели во внешней оценке качества образования могут выступать как эксперты, деятельность которых осуществляется в рамках экспертных организаций, и как потребители результатов образовательной деятельности вузов.

В 2016 году Центр содействия трудоустройству выпускников и студентов Амурского государственного университета (АмГУ) провел социологическое исследование работодателей на предмет оценки качества профессиональной подготовки кадров. Объем выборочной совокупности составил 50 респондентов – руководители предприятий и организаций Амурской области и их представители, принимающие на работу выпускников АмГУ. Работодатели оценивали выпускников АмГУ по таким направлениям, как: сервис, экономика и управление, гуманитарные специальности, естественные науки и математика, информатика и вычислительная техника, энергетика и энергомашиностроение.

Анкетирование проводилось по нескольким вопросам.

Первый вопрос анкеты – удовлетворенность работодателей качеством профессионального образования. Работодатели удовлетворены (80 % респондентов) и скорее удовлетворены (12 % респондентов) качеством профессиональной подготовки выпускников АмГУ.

Следующий вопрос – уровень профессиональной подготовки выпускников АмГУ, который оценивался работодателями по пятибалльной системе:

- 1 – уровень подготовки абсолютно неудовлетворительный, необходимо переобучение;
- 2 – уровень подготовки довольно слабый;
- 3 – уровень подготовки посредственный;
- 4 – уровень подготовки хороший, могут работать по

специальности;

5 – уровень подготовки отличный, способны выполнить любое задание.

Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень профессиональной подготовки выпускников АмГУ

Предмет оценки	Оценка выпускников (%)				
	1	2	3	4	5
Профессиональные знания по полученной специальности	0	0	10	62	26
Профессиональные умения по полученной специальности	0	2	10	54	36
Функциональные универсальные навыки, необходимые любому работнику: работа в команде, планирование, саморазвитие, быстрое принятие решений и пр.)	0	0	22	46	32
Личностные качества и социальные компетенции	0	0	10	42	48
Широта кругозора	0	0	10	38	52
Словарный запас	0	0	0	22	88

В целом, работодатели у выпускников АмГУ отмечают хороший уровень профессиональных знаний (62 % респондентов) и умений (54 % респондентов) по полученной специальности. По мнению работодателей, у выпускников уровень теоретических знаний преобладает над практическими умениями.

Третий вопрос анкеты был направлен на выявление методов оценки кандидатов, которые используют работодатели при отборе кадров. Результаты представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Методы оценки кандидатов, которые используют работодатели при отборе кадров

Как показало проведенное исследование, 100 % респондентов при отборе кадров используют собеседование. Профессиональные испытания и проверку рекомендаций осуществляют 42 % работодателей. Другие методы оценки кандидатов используются реже. На наш взгляд, это связано с отсутствием свободного времени у работодателя.

Четвертый вопрос предусматривал изучение форм обучения выпускников, не обладающих необходимым уровнем знаний и умений. Наиболее популярными формами обучения у работодателей являются (рисунок 2): практическое обучение на рабочем месте опытным специалистом-наставником (90 % работодателей); организация краткосрочного курса обучения силами работников предприятия (68 %). Другие формы обучения такие, как направление на обучение в учебные центры, на курсы повышения квалификации (18 %), направление на стажировку на другое предприятие (16 %), организация на предприятии курса обучения с приглашением сторонних специалистов (10 %), используются реже, что объясняется большими финансовыми затратами на их реализацию.

Кроме финансовых затрат, на обучение выпускников работодателю необходимо еще и время. На вопрос «Сколько примерно времени уходит на дообучение выпускников для превращения их в полноценных работников по своей специальности?» работодатели ответили: в пределах недели – 4 %; 2-3 недели – 8 %; не менее месяца – 38 %; 2-3 месяца – 22 %; 3-6 месяцев – 10 %; 6-12 месяцев – 18 %.

В целом, большинство работодателей (38 %), со-

шлись во мнении, что на дообучение выпускников требуется не менее месяца.



Рисунок 2 – Формы обучения выпускников, не обладающих необходимым уровнем знаний и умений

На последний вопрос анкеты «Есть ли у работодателя заинтересованность и возможность влиять на подготовку студентов в АмГУ с тем, чтобы получать затем выпускника, полностью готового к работе на предприятии?» респонденты ответили: есть и заинтересованность, и возможность – 88 % работодателей; есть заинтересованность, но нет возможности – 12 %.

Резюмируя выше изложенное, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, в результате проведенного исследования подтвердилась потребность предприятий Амурской области в выпускниках АмГУ.

Во-вторых, большинство работодателей удовлетворены качеством подготовки выпускников АмГУ, но требуется ее усовершенствование с учетом требований современного рынка труда.

В-третьих, работодатели готовы взаимодействовать с университетом по вопросам профессиональной подготовки кадров.

Перспективами дальнейших изысканий данного направления станет поиск эффективных форм и методов внешней оценки качества профессиональной подготовки кадров работодателями как потребителей образовательных услуг. Привлечение представителей современного рынка труда к внешней оценке качества профессионального образования позволит осуществлять подготовку студентов, максимально приближенную к их будущей профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шкиль О.С., Бурдуковская Е.А., Чжэн Вэньчу. О соответствии профессиональной подготовки кадров современным запросам рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 348-351.
2. Красильникова В.А. Оценка качества образования с учетом требований потребителей // Экономика образования. 2006. № 1. С. 49-54.
3. Цыренов Д.Д. Оценка качества профессионального образования с учетом критерия занятости: теория и практика // Проблемы современной экономики. 2011. № 3 (39).
4. Вербицкий А.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2. С. 3-15.
5. Адлер Ю.П. МИСиС: повышение качества подготовки специалистов // Стандарты и качество. 2000. № 2. С. 68-72.
6. Похолков Ю.П. Обеспечение и оценка качества высшего образования // Высшее образование в России. 2004. № 2. С. 12-27.
7. Михайлова Е.И. Знак качества высшего образования // Аккредитация в образовании. 2013. № 7 (67). С. 16-19.
8. Михайлова Е.И. Качество образования: гаранты и гарантии // Аккредитация в образовании. 2013. № 7 (67):

Ноябрь. С. 6-11.

9. Васильев И.А. Качественное образование – детерминанта прироста интеллектуального потенциала страны // Образование и наука. 2013. № 9. С. 103-120.

10. Ковлякова В.Е. Оценка качества среднего профессионального образования в рамках государственного контроля : диссертация ... кандидата педагогических наук. М., 2013. 209 с.

11. Леонтьева Т.И., Ноздрачева Т.М., Добровольская Т.А. К вопросу оценки качества профессионального образования // Профессиональное образование. 2010. № 4.

12. Пастухова И.П., Андреева В.Н., Соловьева Т.М. Управление качеством профессионального образования как путь развития инновационной модели системы СПО // Профессиональное образование. 2010. № 8.

13. Синицкая Н.Я. Качество профессионального образования: приоритеты и критерии оценки // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2.

14. Денисова О.П., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Компетентностный подход как один из инструментов повышения результативности деятельности вуза в концепции комплексной подготовки кадрового состава вуза к экспертизе качества образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 202-206.

15. Еремина Н.Ю., Кислова Н.Н. Высшее образование сегодня: к вопросу о требованиях к качеству // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 20-24.

16. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

17. 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.

18. Петриченко Л.А. Методологические аспекты эффективного управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 52-56.

19. Худяков В.А., Гуськова Т.В. Обеспечение гарантии качества в системе высшего образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 163-169.

20. Богданова А.В. Возможности моделирования в диагностике качества образования на основе мультиагентных связей // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 109-113.

21. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.

22. Новиков А.М., Новиков Д.А. Как оценивать качество базового профессионального образования? // Специалист. 2007. №№ 9, 10.

23. Зорина Ю.П. Актуальные вопросы качества профессионального образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. Уфа, 2012.

24. Кондаурова И.К. Государственная итоговая аттестация выпускников бакалавриата направления подготовки «педагогическое образование» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 166-168.

25. Денисова О.П. Общетеоретические и методологические предпосылки к подготовке работников вуза к экспертизе качества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 78-86.

26. Саблукова А.В. Общественное мнение как инструмент социальной экспертизы в сфере образования // Право и образование. 2013. № 7. С. 41-56.

27. Соболев В.С. Концепция, модель и критерии АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 2(31). С. 102-110.

28. Сидорова С.Н. Проблема оценивания компетенций у студентов в контексте введения ФГОС ВПО третьего поколения // Инновации в образовании. 2013. № 9. С. 67-72.

29. Шумилова О.Н. Мониторинг рынка труда как условие формирования эффективного имиджа вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 153-156.

30. Иванова Т.Н. Конструирование инновационной региональной консолидационной модели «молодой специалист-работодатель» как условие регулирования социально-трудовых отношений в процессе флексибилизации рынка труда: социологический аспект // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 252-255.

31. Толикина Е.А. Коммуникативная компетентность как базовый компонент компетентностной структуры образовательного результата // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 192-195.

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

33. Шкиль О.С., Бурдуковская Е.А., Чжэн В. О соответствии профессиональной подготовки кадров современным запросам рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 348-350.

34. 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.

УДК 159.99.

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В МЕЖПОКОЛЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЕ

© 2017

Агафонов Георгий Юрьевич, аспирант

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена  
(194355, Россия, Санкт-Петербург, ул. Композиторов, дом 12 Б, e-mail: agafonov.g.yu@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье описывается результат опроса экспертов, направленного на выявление феноменологии социально-психологических барьеров в межпоколенных отношениях в семье. Под социально-психологическими барьерами понимается совокупность механизмов регуляции поведения и взаимоотношений, которые могут препятствовать результативному общению и взаимодействию. Социально-психологические барьеры в семье исследуются во взаимоотношениях между поколениями детей-подростков, родителей и прародителей. Полученные результаты показывают, что специалисты, выступившие в нашем исследовании экспертами, в большей степени сталкиваются с проявлениями социально-психологических барьеров в отношениях между поколениями детей, с одной стороны, и их родителей и прародителей, с другой. С помощью контент-анализа были выделены основные социально-психологические барьеры, возникающие в межпоколенческих внутрисемейных отношениях. В результате опроса экспертов показано, что социально-психологические барьеры являются актуальной проблемой во взаимодействии между представителями всех поколений семьи; наиболее распространенными социально-психологическими барьерами в межпоколенных отношениях в семье являются барьер жизненного опыта, коммуникативный барьер, ценностно-ориентационный барьер и сепарационный барьер.

**Ключевые слова:** социальная психология, социально-психологические барьеры, семья, межпоколенные взаимоотношения, семейные отношения, коммуникации, опрос, результаты опроса, дети, родители, прародители.

## PHENOMENOLOGY OF THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS OF THE FAMILY

© 2017

Agafonov George Yurievich, post-graduate student

*Herzen State Pedagogical University of Russia  
(194355, Russia, St. Petersburg, Composers Street, 12 B, e-mail: agafonov.g.yu@mail.ru)*

**Abstract.** This article describes the result of a survey of experts aimed at identifying socio-psychological barriers in intergenerational relations in the family. Socio-psychological barriers are understood as a set of mechanisms for regulating behavior and relationships that can hinder effective communication and interaction. Socio-psychological barriers in the family are explored in the interrelationships between generations of adolescent children, parents and grandparents. The results show that people with higher education have a higher level of knowledge and skills than other children, on the one hand, and their parents and grandparents on the other. With the help of content analysis, the main socio-psychological barriers that emerged in intergenerational intra-family relations were identified. As a result of the survey of experts it was shown that socio-psychological barriers are an actual problem in all respects between the generation of the family; The most common socio-psychological barriers in intergenerational relations in the family are the barrier of life experience, the communicative barrier, the value-orientation barrier and the separative barrier.

**Keywords:** social psychology, social and psychological barriers, family, intergenerational relationships, family relations, communication, survey, survey results, children, parents, grandparents.

В современной социальной психологии возрастает интерес к межпоколенным отношениям в обществе в целом и в семье в частности (А.В. Микляева [1], М.И. Постникова [2], М.В. Сапоровская [3], Ю.С. Чмутова, И.А. Рудакова [4], А.Г. Самохвалова [5], А.А. Бодалев [6], Е.А. Петрова [7], М.В. Сёмина [8] и т.д.). Поколенческая принадлежность, тесно связанная в обыденном сознании с возрастом человека, является одним из центральных регуляторов взаимодействия между людьми (А.В. Микляева [9], П.В. Румянцева [10], В.Н. Куницына и Е.А. Юмкина [11]) и, представляя собой очевидный фактор различий между членами семьи, создает благоприятные условия для возникновения разнообразных социально-психологических барьеров, затрудняющих коммуникацию и снижающих эффективность внутрисемейного взаимодействия в целом (Г.Н. Тигунцева [12], Е.А. Дорьева и Е.М. Королева [13], В.Р. Мухадинов и Т.И. Слугина [14], И.В. Зубкова [15]). Однако при всей очевидности актуальности данной проблемы, социально-психологические барьеры в межпоколенных отношениях в семье изучены на сегодняшний день весьма фрагментарно.

Целью данной статьи является феноменологическое описание социально-психологических барьеров, имеющих наибольшее распространение в межпоколенных семейных отношениях, на материале трехпоколенной семьи, представленной поколениями «детей» (подросткового возраста как в наибольшей степени способных к рефлексии сложившейся в семье системы отношений), «родителей» и «прародителей».

Отметим, что понятие «социально-психологический барьер» не имеет на сегодняшний день однозначной

трактовки, также как и не существует общепризнанной классификации социально-психологических барьеров. Сложность этой темы Редькина Л.В. [16] описывает таким образом: «Барьеры в психологической науке - это теоретическое понятие, основанное на высоком уровне абстракции и обобщении». Б.Д. Парыгин [17-18] все психологические барьеры считал социально-психологическими и разделял их на внутренние и внешние, так как он считал, что они бывают как производными от свойств личности, так и состояния психики. Это приводит к двойственности свойств характеристики понятия. Например, В.Н. Мясичев [19] указывает на несколько барьеров: барьеры отражения; барьеры отношения; барьеры обращения (взаимодействия). Такая классификация обозначает спектр проявлений социально-психологических барьеров. Еще одной известной классификацией является классификация В.А. Лабунской в соавторстве с Ю.А. Менждерицкой и Е.Д. Бреус [20]: социально-психологические барьеры определяются как трудности, возникающие в общении. Можно сказать, что позиции авторов сходятся в том, что социально-психологические барьеры создают препятствия или являются препятствием для эффективной коммуникации, которые происходят из особенностей механизмов регуляции поведения человека. Таким образом, под социально-психологическими барьерами понимается сочетание механизмов регуляции поведения взаимоотношений, которые могут препятствовать эффективному взаимодействию и взаимопониманию.

Отметим, что на данный момент времени существует множество работ о детско-родительских отношениях в семье, в том числе и посвященных факторам снижения

их эффективности, а также об отношениях между супругами. Однако исследований проявлений социально-психологических барьеров в отношениях внутри многопоколенной семьи, которые охватывали бы разные уровни межпоколенных отношений (в том числе, отношения между «родителями» и «прародителями», «детьми» и «прародителями») на сегодняшний день практически нет. В соответствии с этим, целью нашего исследования стало выявление феноменологии социально-психологических барьеров в межпоколенных отношениях в семье. Для описания социально-психологических барьеров, имеющих наибольшее распространение в межпоколенных отношениях в семье, использовался метод экспертного опроса. В качестве экспертов выступили 8 специалистов-психологов с профессиональным стажем более трех лет, в основном - более пяти лет, а в некоторых случаях - более 15 лет. Основная профессиональная сфера, в которой заняты эксперты, – семейное психологическое консультирование.

Экспертам было предложено ответить на следующие вопросы:

Какие социально-психологические барьеры существуют в межпоколенных взаимоотношениях в семье?

Какие из этих барьеров являются наиболее значимыми для взаимоотношений?

В каких типичных фразах, действиях и поступках они проявляются?

На данные вопросы эксперты отвечали трижды: во-первых, характеризуя взаимодействие между поколением «детей-подростков» и поколением «родителей» (для выявления социально-психологических барьеров в отношениях между поколениями детей и родителей), во-вторых, описывая особенности взаимодействия между поколением «детей-подростков» и поколением «бабушек и дедушек» (для выявления социально-психологических барьеров в отношениях между поколениями детей и прародителей), и, в-третьих, иллюстрируя особенности взаимодействия между поколением «родителей» и поколением «бабушек и дедушек» (для выявления социально-психологических барьеров в отношениях между поколениями родителей и прародителей).

В результате опроса было получено 69 семантических единиц, описывающих феноменологию социально-психологических барьеров в межпоколенном внутрисемейном взаимодействии. Из них 24 описывают барьеры между поколениями «детей-подростков» и «родителей», 27 – между поколениями «детей-подростков» и «бабушек-дедушек» и 18 – между поколениями «родителей» и «прародителей» (рисунок 1).

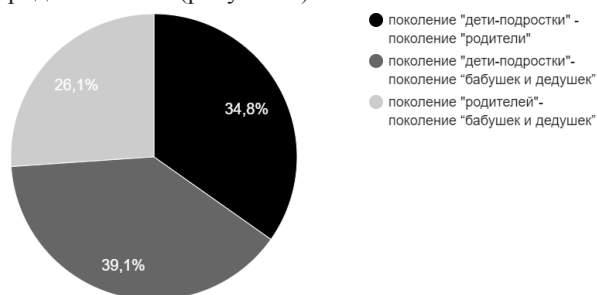


Рисунок 1 - Количественное соотношение социально-психологических барьеров, выделенных экспертами в межпоколенных взаимоотношениях в семье

Полученные результаты показывают, что специалисты, выступившие в нашем исследовании экспертами, в большей степени сталкиваются с проявлениями социально-психологических барьеров в отношениях между поколениями детей, с одной стороны, и их родителями и прародителями, с другой. Социально-психологические барьеры в отношениях между поколениями родителей и прародителей упоминаются экспертами значительно реже, что может быть проинтерпретировано как имплицитно: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

цитное представление о том, что основным источником напряжения в межпоколенных отношениях в семье являются именно дети-подростки, и именно барьеры в отношениях между детьми-подростками и взрослыми членами семьи являются наиболее значимыми в контексте межпоколенных внутрисемейных отношений. Тем не менее, упоминание экспертами и социально-психологических барьеров, возникающих в отношениях представителей старших поколений, позволяет утверждать, что проблема социально-психологических барьеров в межпоколенных внутрисемейных отношениях универсальна и затрагивает представителей всех без исключения поколений. С помощью контент-анализа были выделены основные социально-психологические барьеры, возникающие в межпоколенных внутрисемейных отношениях. В их число вошли (в порядке частоты упоминания экспертами):

- барьер жизненного опыта;
- коммуникативный барьер;
- ценностно-ориентационный барьер;
- сепарационный барьер.

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что перечисленные барьеры встречаются в отношениях представителей разных поколений:

Таблица 1 - Социально-психологические барьеры в межпоколенных взаимоотношениях в семье (по результатам контент-анализа ответов экспертов)

Социально-психологические барьеры	Частота встречаемости при характеристике отношений между		
	поколениями «детей» и «родителей»	поколениями «детей» и «прародителей»	поколениями «родителей» и «прародителей»
Барьер жизненного опыта	0,29	0,36	0,45
Коммуникативный Барьер	0,24	0,21	0,23
Ценностно-ориентационный барьер	0,25	0,20	0,05
Сепарационный барьер	0,13	0,07	-
Иное (не квалифицируемое)	0,09	0,16	0,27

Дадим более подробную характеристику выделенным социально-психологическим барьерам.

Барьер жизненного опыта – наиболее часто указываемый экспертами барьер. Барьер жизненного опыта представляет собой результат несовпадений представлений и мировоззрений, сформированных в процессе собственной жизни, переживаний, впечатлений о практических действиях и их результате.

В качестве проявления этого барьера эксперты указывали такие высказывания участников семейного взаимодействия: «я уже старенький, меня не переделаешь»; «вот в наше время...», «мы были другими, у нас все было по-другому»; «не знаю, как ты будешь жить...» и др. Интересно отметить, что это единственный барьер, который имеет, по мнению экспертов, наибольшее проявление именно во взаимоотношениях между поколениями «детей» и «прародителей» (0,45). Отметим также, что данный барьер универсален и упоминается экспертами при характеристике всех видов межпоколенных взаимоотношений с довольно значимой частотой, в частности, в отношениях между поколениями «детей» и «родителей» - 0,29; в отношениях между поколениями «детей» и «прародителей» - 0,36; между поколением «родителей» и поколением «бабушек и дедушек» - 0,44.

Коммуникативный барьер представлен совокупностью особенностей передачи информации, которые препятствуют взаимопониманию. Ярким аспектом коммуникативного барьера является «языковой барьер», выражающийся в использовании в коммуникациях неологизмов и слов, которые каждое поколение интерпретирует в соответствии со своим опытом и контекстом времени. Важно отметить, что эксперты указали существенную значимость данного барьера не только во взаимоотношениях поколений «детей» и «родителей», но и

во взаимоотношениях поколений «родителей» и «пра-родителей».

В качестве проявлений этого барьера эксперты указали следующие примеры: «чего тебе говорить, ты все равно наизнанку мои слова вывернешь», «ты слышишь только то, что хочешь слышать», «ты меня не понимаешь», «отстань... ты ничего не понимаешь!»; в поведении поколения «детей» эксперты отдельно отмечали «молчание», «уход от общения».

Данный барьер также универсален и присутствует во всех межпоколенных взаимоотношениях с такой частотой: в отношениях между поколениями «детей» и «родителей» - 0,24; в отношениях между поколениями «детей» и «прапродителей» - 0,21; в отношениях между поколениями «родителей» и «прапродителей» - 0,23.

Ценностно-ориентационный барьер представляет из себя совокупную разницу устремлений и желаемых целей у родителей, у детей и у старшего поколения как по отношению к друг другу, так и по отношению к самим себе. Ценностно-ориентационный барьер проявляется в различиях целей и стремлений личности, достижение которых для человека имеет наибольшее значение, что приводит к неумению воспринять и понять цели стремления другого человека.

По мнению экспертов, этот барьер в основном проявляется в таких высказываниях: «я лучше знаю», «сейчас ты должен думать об учебе» и др. Основным проявлением эксперты указывали полное и частичное игнорирование целей и желаний другого участника семейного взаимодействия. Один из экспертов указывает на поведение родителей, которое описывается как «игнорирование интересов подростка и сосредоточенность только на достижениях, например школьных».

Данный барьер, по мнению экспертов, также весьма распространён в межпоколенных отношениях в семье: в отношениях между поколениями «детей» и «родителей» - 0,25; в отношениях между поколениями «детей» и «прапродителей» - 0,20; в отношениях между поколениями «родителей» и «прапродителей» - 0,05

Сепарационный барьер связан с тенденциями личности отстраниться от других людей во внутрисемейном взаимодействии. В качестве проявления данного барьера эксперты фиксировали, прежде всего, проявления физической и психологической сепарации со стороны поколения «детей»: «бегание из дома», «отвержение каких-либо авторитетов» и др. Частота его упоминаний экспертами такова: в отношениях между поколениями «детей» и «родителей» - 0,13; в отношениях между поколениями «детей» и «прапродителей» - 0,07.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

- межпоколенные различия между людьми, естественные для отношений внутри семьи, создают предпосылки для возникновения разнообразных социально-психологических барьеров, снижающих эффективность внутрисемейного взаимодействия;

- несмотря на то, что основным фактором возникновения социально-психологических барьеров в межпоколенных отношениях в семье имплицитно считается позиция поколения «детей», практика психологической помощи семье показывает, что социально-психологические барьеры являются актуальной проблемой во взаимодействии между представителями всех поколений семьи;

- наиболее распространенными социально-психологическими барьерами в межпоколенных отношениях в семье являются барьер жизненного опыта, коммуникативный барьер, ценностно-ориентационный барьер и сепарационный барьер;

- барьер жизненного опыта, коммуникативный барьер, ценностно-ориентационный барьер проявляются в межпоколенных отношениях в семье универсально, в то время как сепарационный барьер характерен преимущественно для отношений между поколениями «детей», с

одной стороны, и «родителей» и «прапродителей», с другой.

Результаты данного исследования позволяют расширить знания о социально-психологических барьерах в межпоколенных отношениях в семье. На основе полученных результатов планируется разработка авторской анкеты, направленной на оценку распространенности описанных видов барьеров в семейных взаимоотношениях, а также на выявление специфики их содержания в отношениях между представителями различных поколений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Микляева А.В. Психология межвозрастных отношений. М.: Перо, 2014. 159 с.
2. Постникова М.И. Психология отношений между поколениями: теоретико-методологический аспект. Архангельск: изд-во Поморского университета, 2010. 172 с.
3. Сапоровская М.В. Поколения в семье: методология, теория и практика исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Том 18. № 1-2. С. 170-176.
4. Чмутова Ю. С., Рудакова И. А. Разработка новой типологии коммуникативных барьеров в современной педагогике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. №3 (35) С.197-202.
5. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб.: Речь, 2011. 432 с.
6. Бодалев А.А. Психологические трудности общения и их преодоление. // Педагогика. 1992. № 5-6. С. 25-32.
7. Петрова Е. А. История семьи как межпоколенный ресурс совладающего поведения и средства его получения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. №2 С.201-208.
8. Сёмина М. В. Семья с позиций системно синергетического подхода // Вестник БГУ. 2011. №6 С.30-35.
9. Микляева А.В. Личность как субъект межвозрастных отношений: социально-психологический анализ // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3 С.637.
10. Микляева А.В., Румянцева П.В. Соотношение центральных и периферических компонентов в структуре социальной идентичности личности // Психологический журнал. 2011. № 5. с. 36-45
11. Куницына В. Н., Юмкина Е. А. Семейный уклад в социально-психологическом аспекте // Современные проблемы науки и образования. 2012. №4 С.367.
12. Тигунцева Г. Н. Психологические факторы возникновения коммуникативных деструкций делинквентных подростков // Известия ИГЭА. 2015. №5 С.904-912.
13. Дорьева Е. А., Королева Е. М. Факторы сохранения и завершения (распада) близких отношений: обзор современных психологических исследований // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. №4 С.112-116.
14. Мухадинов В. Р., Слугина Т. И. Способы преодоления коммуникативных барьеров в межличностном общении // Вестник МГУ. 2011. №2 С.123-127
15. Зубкова И. В. Коммуникативные барьеры как фактор повышения риска непонимания в межличностных отношениях // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. №2 С.72-76.
16. Редькина Л. В. Психологические барьеры: структура и содержание // Вестник ТГУ. 2010. №10 С.102-105.
17. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ГУП, 2003. 616 с.
18. Парыгин Б.Д. Социальная психология: истоки и АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)



перспективы. СПб.:СПбГУП, 2010. 536 с.

19. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т. 2. С. 110-125.

20. Лабунская В.А., Ю.А. Менждерицкая, Е.Д. Бреус. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М.: Академия, 2001. 288 с.

УДК 159.9

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

© 2017

**Карих Виктория Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Психология и педагогика дошкольного образования»

**Агеева Елена Александровна**, магистрант педагогического института

*Иркутский государственный университет*

(664003, Россия, Иркутск, улица К.Маркса, 1, e-mail: alena\_ageeva\_27@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о художественном мышлении как сложном многоуровневом явлении, объединяющем в себе в разных пропорциях аксиологическую, образно-познавательную и эмоционально-эстетическую характеристики бытия. Отмечается, что художественное мышление не является исключительной привилегией художника. Представлена динамическая система развития художественного мышления, позволяющая определить логику и динамику развития художественного мышления у детей старшего дошкольного возраста. Она связана с художественным поиском и предполагает вариативность художественно-изобразительных решений посредством художественной трансдукции через специфические художественные операции (трансформацию, реинтеграцию, персеверацию, мультипликацию). Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом в развитии художественного мышления, прежде всего, потому, что является одним из своеобразных способов духовно-практического освоения целостной картины мира. Из всех существующих детских видов деятельности, именно изобразительная, способствует художественно-творческой самореализации ребенка. Развивая ребенка как реципиента (зрителя) и как создателя, способного эмоционально эстетически видеть мир, выражать свое субъектно-актуальное содержание в изобразительной деятельности, важно научить понимать и создавать художественные образы. Это позволит заложить линии преемственности в художественном становлении детей на последующих этапах развития.

**Ключевые слова:** художественное мышление, художественная трансдукция, художественная операция, художественный образ, изобразительная продуктивная деятельность, художественное творчество, реципиент, дошкольник.

## ARTISTIC THINKING AS A PHENOMENOLOGICAL CATEGORY

© 2017

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

**Ageeva Alena Aleksandrovna**, Master's Degree Student of the Institute of Pedagogics

*Irkutsk State University*

(664003, Russia, Irkutsk, K. Marx St., 1, e-mail: alena\_ageeva\_27@mail.ru)

**Abstract.** The article considers the issue of artistic thinking as a complex multilevel phenomenon, combining variable proportions of axiological, image-bearing, emotional and esthetic characteristics of the being. It is noted that artistic thinking is not the exclusive prerogative of an artist. The dynamic system of artistic thinking development is presented. It allows defining the logic and dynamics of the senior preschoolers' artistic thinking formation. It is connected with the art search. The system of artistic thinking development is claimed to be variation of art solutions with artistic transduction through specific artistic operations (transformation, reintegration, perseveration, image multiplication). Senior preschool age is primarily considered to be sensitive period for the artistic thinking formation, and artistic thinking is one of the peculiar ways of mental and practical development of a holistic view of the world. Among preschool activities, exactly fine art activity promotes child's creative self-actualization. Educating children as recipients and creators capable to see the world in aesthetically emotional way and to express their actual personal content in the fine art activity, it is important to teach how to understand and create imagery. It will give a grounding of continuity in the artistic formation of children at the later stages of development.

**Keywords:** artistic thinking, artistic transduction, art operation, transformation, reintegration, perseveration, image multiplication, imagery, visual art, artistic creativity, preschooler.

Проведенный анализ литературы показал, что существуют различные взгляды на феномен «художественное мышление».

Так, в словаре под редакцией А.А.Беляева художественное мышление рассматривается как вид интеллектуальной деятельности, направленной на создание и восприятие произведений искусства, особая разновидность мышления человека, отличающаяся по характеру протекания, конечным целям, социальным функциям и способам включения в общественную практику [1].

Художественное мышление, по мнению М.С.Кагана, есть особая психологическая структура, обуславливающая и художественное творчество, и художественное восприятие как виды деятельности [2].

Художественное мышление в исследованиях Н.А.Винк, Б.М.Неменского, И.А.Лызловой рассматривается не только как форма отражения действительности, но и как форма «сущностного постижения мира», его «преобразования».

Художественное мышление мы рассматриваем как процесс целенаправленного опосредствованного художественного познания мира, который реализуется с помощью ряда мыслительных художественных операций (трансформации, реинтеграции, персеверации, мультипликации), характеризуется эмоционально-чув-

ственной окрашенностью, образной наглядностью и обеспечивает понимание или создание художественного образа [3].

Следует отметить, что на современном этапе исследования данный феномен изучен в большей части в философско-эстетическом, искусствоведческом и педагогическом планах. Имеющиеся отдельные педагогические исследования посвящены изучению художественного мышления в младшем и юношеском возрастах на материале музыки, литературы, живописи (Н.П.Антонец, А.А.Голуб, С.Б.Кубланов и др.).

Художественное мышление, как и собственно мышление, является сложным психическим процессом, базирующимся на более простых процессах – восприятии (непосредственное чувственное отображение действительности) (М.М.Бахтин, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн), памяти (способность воспроизводить прежние впечатления, опыт) (П.И.Зинченко, З.М.Истомина, А.Н.Леонтьев), воображении (психическая деятельность, состоящая в создании представлений и мыслительных ситуаций) (Д.С.Брунер, Л.С.Выготский, Н.И.Киященко, А.В.Петровский), речи (А.Л.Погодина, В.И.Харциева, А.Горнфельда) и интуиции (бессознательность, непроизвольность) (С.Кьеркегор, А.Шопенгауэр, М.Арнаудов, С.Грузенберг). В принципе невозможно создать условия, которые позволили бы

отделить художественное мышление от восприятия, воображения и т.д. Включенность всех психических процессов в конструирование художественного образа определяется межфункциональными связями, обусловленными созданием образа и оперированием им, как особых самостоятельных процессов.

Как утверждают исследователи, из всех существующих детских видов деятельности, именно продуктивная изобразительная деятельность способствует художественно-творческой самореализации ребенка (Н.А.Ветлугина, Т.С.Комарова, Н.П.Сакулина, Е.А.Флерина и др.).

В теории и практике развития художественной деятельности дошкольников довольно мало обращалось внимания на особенности художественного мышления, связанного с обслуживанием этой специфической сферы. Вместе с тем, освоение художественной действительности, особенности ее объектов, использование художественно-изобразительных средств и художественных эталонов обуславливают и своеобразие оперирования ими в мыслительном плане, что накладывает отпечаток на психологическую структуру и особенности мышления, определяет его направленность.

Художественное мышление является тем же обобщенным и опосредствованным познанием действительности, как и любой другой вид мыслительной деятельности, и также осуществляется через решение проблемных задач.

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития изучаемого феномена, так как для этого имеются все необходимые предпосылки. Прежде всего, это свободное оперирование различными наглядными образами при участии творческого воображения и образной памяти.

К тому же следует учесть возможности опосредованного использования старшими дошкольниками художественно-отобразительных средств и эталонов; готовность идти от замысла к его воплощению, от мысли к действию, а не наоборот. Кроме этого, для создания старшими дошкольниками художественного образа, который является продуктом художественного мышления, значимыми являются новообразования: появление «умных эмоций» и «эмоциональной мысли» (Л.С.Выготский); элементов логического мышления; овладение смысловой стороной речи, эмоционально-оценочной лексикой (С.Л.Рубинштейн, О.И.Никифорова, Б.М.Неменский и др.). Имеются исследования, показывающие возможность овладения детьми старшего дошкольного возраста метафорами на материале ознакомления с пословицами и поговорками, парадоксами в творческой мыслительной деятельности (К.И.Алексеева, Н.Д.Арутюнова, А.Н.Леонтьев, О.С.Ушакова и др.).

Изучая психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, нами была выделена следующая динамическая система развития художественного мышления, представленная на рисунке 1.

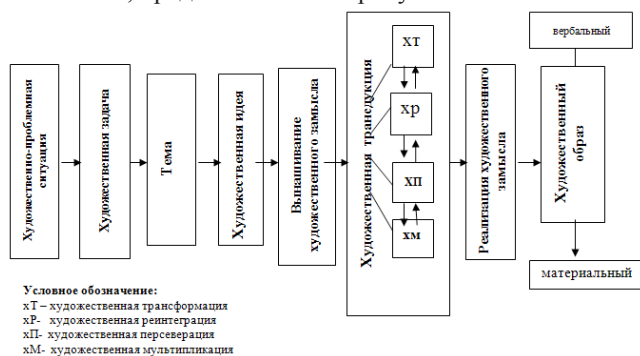


Рисунок 1 - Динамическая система развития художественного мышления

Остановимся на ее рассмотрении более подробно. Художественно-проблемная ситуация связана с художественным поиском, который является пусковым моментом в развитии будущего художественного образа и предполагает вариативность художественно-изобразительных решений.

Тема – это только название, определение предмета изображения, определенный круг явлений действительности, получивших воплощение в сюжете картины.

Художественная идея характеризуется субъективной свободой дошкольника в выборе, комбинировании, отборе, истолковании, преобразовании данных целостной картине мира в зависимости от того, каковы особенности художественного мышления индивида (Е.В.Волкова, Н.В.Гросул, С.Р.Коравкевич).

Художественный замысел – это представление будущего рисунка; придумывание содержания рисунка, определение изобразительного материала, приемов, способов последовательного создания художественного образа, где ведущая роль отводится художественному мышлению.

Экстраполируя исследования Л.Б.Ительсона [4,5], К.И.Чуковского и др. по проблеме трансдукции как формы умозаключения в рамках образного мышления на феноменологию художественного мышления, мы выделяем художественную трансдукцию. Художественная трансдукция – это своеобразный вид умозаключений основанный на процессе улавливания сходства образов целостной картины мира с художественными эталонами (цвет, колорит, форма, линия, композиция, перспектива, пропорция и т.д.) и категориями («красота», «прекрасное», «безобразное», «возвышенное», «трагическое», «комическое»; искусство, жанр, образ и т.д.), который способствует возникновению непосредственных художественных аналогий. Отсюда результатом художественного мышления является наличие в отражаемом явлении элементов прекрасного, комического и т.д., тех или иных жанровых, стилевых признаков, отдельных сторон художественного эталона.

Ориентируясь на исследования особенностей трансдукции в аспекте образного мышления в работах Н.Б.Берхина [6], К.К.Григорьяна [7], Л.М.Клыгина [8], мы предполагаем, что художественная трансдукция у старших дошкольников реализуется через операции: художественную трансформацию, художественную реинтеграцию, художественную персеверацию и художественную мультипликацию, направленные на создание художественного образа:

- художественная трансформация – изменение первоначального образа. В образе отражаемого объекта выделяется признак / признаки, после чего новые художественные образы формируются путем варьирования этого / их выделенного / их признака /ов, но через призму адекватных художественной идее художественных эталонов и категорий, а также средств изобразительной выразительности. Эта операция способствует формированию умения в единичном, конкретном, в детали увидеть общезначимый смысл, «зерно образа» [9];

- художественная реинтеграция – создание целой сюжетной композиционной линии, в которой первоначально встречался трансформируемый образ, в границах одной общей художественной идеи (А.Л. Андреев, Л.С. Выготский);

- художественная персеверация – сохранение какой-либо части свойства, качества, функции образа и переноса ее в новую художественную ситуацию, новую художественную идею (А.Л.Андреев, П.П.Блонский, Т. Рибо);

- художественная мультипликация – многократное приумножение какого-либо образа, его части, детали выстроенная по принципу создания художественного мультфильма, целой сюжетно-композиционной законченной линии, суммируя предыдущие операции.

Формой художественного мышления является худо-

жественный образ. Получение конечного продукта - художественного образа, влечет за собой необходимость подчинения действий человека системе особых художественных правил, формулирования у них любознательности, активности, «художественной насмотренности», ассоциативности, элементов художественной самооценки, художественного самоконтроля.

Итак, художественное мышление - процесс целенаправленного опосредованного художественного познания мира, от художественно-проблемной ситуации до создания художественного образа, реализующееся с помощью ряда мыслительных художественных операций: трансформации, реинтеграции, персеверации, мультипликации.

Нами была проведена серия занятий с детьми старшего дошкольного возраста. Суть этих занятий состояла в развитии у детей операций художественного мышления, а также умения использовать обогащенный художественно-эстетический опыт при решении художественных задач. Мы активно использовали разнообразные художественно-проблемные ситуации, позволяющие целенаправленно ставить ребенка в условия поисковой и экспериментальной изобразительной деятельности. Вариативность ситуации определялась неизвестным, в качестве которого являлись: особенности художественного мышления (парадоксальность и / или метафоричность), средства выразительности, техники изображения объекта классические и неклассические), способ создания образа и т.д.

Нами также был учтен принцип использования типов проблемных задач: от познавательной (собственно экспериментирование, «проживание», поиск деталей) к художественно-познавательной (отбор изобразительных средств выразительности, изобразительного материала) до художественно-творческой.

Операция трансформации позволяла развивать у детей ассоциативность художественного образа; реинтеграция была направлена на развитие ассоциативности и парадоксальности; персеверация – на метафоричность и парадоксальность.

Операция мультипликации выступала как интегратор особенностей художественного мышления. Мы использовали различные методы и приемы художественной дидактики: интонационный анализ художественного образа, переинтонирование художественного образа из одного жанра в другой, построение цепочек (ассоциативных, метафорических, парадоксальных) и др.

Так, мы начали с доступной для детей старшего дошкольного возраста операции – художественной трансформации в позиции «Я-Художник». Усвоение алгоритма данной операции позволило сформировать умение у детей в единичном, конкретном, в художественной детали увидеть общезначимый идейно-смысловой контекст художественного образа. В процессе работы над собственными художественными образами дети сами придумали название этой художественной операции – «изменялка». Мнения ребят сходились на том, что «тема одна, а у всех получаются разные рисунки», «непохожие друг на друга художественные образы при изображении одинакового предмета». На занятиях мы преследовали цель побудить ребенка идти не от образа к художественной идее, а, наоборот, от идеи к художественному образу, используя адекватные средства изобразительной выразительности. Анализ полученных данных свидетельствовал о том, что у большинства детей появилась художественная трансдукция.

Освоение мыслительной операции – художественной трансформации позволило мышлению ребенка перейти на новую ступень, овладеть новым содержанием через знакомство и усвоение следующей операции - художественной реинтеграции, в которой активно развивается и опредмечивается ассоциативность и парадоксальность художественного мышления. Дети именовали ее «сю-

жетной изменялкой», так как идейно-смысловая концепция образа со всеми его композиционными элементами дополняла мономентность художественного образа. При актуализации и обогащении субъектного опыта детей мы старались активно задействовать образы-памяти, дающие ключ к анализу художественно-проблемной ситуации и «открытию ее неизвестного» ее понимания, с последующей реализацией. Здесь, по нашему мнению, в художественной трансдукции сказывается ситуационная привязанность мышления, с опорой на эмоционально-чувственную основу.

Овладение следующей операцией художественного мышления – художественной персеверацией продемонстрировало активную трансформацию всего накопленного субъектного художественно-эстетического опыта ребенка-дошкольника на картинную плоскость и развитие художественной трансдукции посредством переноса разноречивых деталей в целый художественный образ, демонстрируя умение оперировать образами предметов и их частями. Дети именовали ее «превращалкой», аргументируя это тем, что «с объектом постоянно происходят какие-то неожиданные превращения». Особенно отчетливо это проявлялось в формировании метафоричности и парадоксальности. В экспериментальном исследовании знакомство с данной операцией мы реализовывали в процессе разрешения проблемно-художественных ситуаций, выделения конкретной художественной задачи (создать образ девочки из вишенки; «Яблочковой город» и т.д.).

Увидеть, отследить процесс усвоения и трансформации особенностей художественного мышления через мыслительные операции в новые художественные условия позволила следующая операция - художественная мультипликация, направленная на создание разнообразных (ассоциативных/метафорических парадоксальных) идейно-смысловых художественных образов через адекватный выбор мыслительной операции.

В работе с детьми мы выстраивали ее по принципу создания мультфильма в двух направлениях в позиции «Я – Мультипликатор»: в первом, по готовым детским рисункам, совместно с детьми сочиняя сказку, монтировали «пленку» и по ходу развития событий корректировали ее и озвучивали; во втором, самостоятельная коллективная изобразительная деятельность по созданию мультфильма, ее монтаж и озвучивание.

На основе проведенного экспериментального обучения дети овладели рядом мыслительных художественных операций, которые обеспечивали понимание и создание дифференцированных художественных образов, как на материале произведений живописи, так и в собственной изобразительной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Эстетика: Словарь / Под ред. А.А. Беляева. – М.: Политиздат, 1988. – С.220-222.
2. Каган М.С. Эстетическое и художественное восприятие в развитом социалистическом обществе. / М.С. Каган – М.: Знание, 1984. – С.15.
3. Канащенко В.В. Художественное мышление и условия его развития в старшем дошкольном возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2011. № 2 (5). С. 104-107.
4. Ительсон Л.Б. Математика и кибернетика методы в педагогике. – М., 1964. – С.25.
5. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972. – 264с.
6. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологии искусства. – М.: Знание, 1981.- Сер. «Эстетика». - № 10. – 64с.
7. Григорян К.К. Некоторые особенности процесса образного мышления: Дис. ... канд. психол. наук. – Владимир, 1971. – 136с.

8. Клыгин Л.М. Структура образного мышления: Дис. ... канд. психол. наук. – Владимир, 1971. – 242с.
9. Блонский П.П. Память и мышление. – Москва, 1935. – 288с.

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КОНФЛИКТНОЙ СЕМЬЕ

© 2017

**Амбалова Светлана Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Семья как социально устойчивая общность людей функционирует уже в течение многих веков. Она является необходимым компонентом социальной структуры человеческого общества, выполняя чрезвычайно важную задачу воспроизводства и сохранения населения. Семью создают два человека, и какой она будет в дальнейшем, зависит от них, от их нравственных, интеллектуальных, психических качеств и свойств личности. Семейные отношения – это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая и мифологические, и современные уровни сознания, и индивидуальные, и коллективные, и онтогенетические, и филогенетические основания. Большую роль во взаимоотношениях между супругами играет их умение конструктивно решать возникающие конфликтные ситуации. Немаловажная роль в зарождении конфликтных ситуаций в семье отводится тем потребностям и ожиданиям, которые сформировались у мужчины и женщины к моменту создания семьи под воздействием их индивидуальных особенностей, склонностей и специфики социокультурного пространства. Уникальность семейно-брачных отношений кроется в их эмоциональном и кровнородственном потенциале. Понимаемые как наиболее важные и тесные из всех возможных отношений, супружеские узы полностью определяют способ существования, который требует определенного искусства бытия вместе. Статью можно рассматривать как попытку отразить специфику института семьи и представляет интерес для учителей средних школ и исследователей.

**Ключевые слова:** семейные отношения, семья, кризис, конфликт, брак, адаптация, оптимизация.

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DIAGNOSIS AND OPTIMIZATION OF FAMILY RELATIONSHIPS IN CONFLICT

© 2017

**Ambalova Svetlana Alekseevna**, candidate education sciences, associate professor,  
department of pedagogy and psychology  
*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin st., 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the institution of family with its problems and the ways of solving them. Family is treated as a stable social community of people which has been in existence for many centuries. Much attention is paid to the fact that it is an essential component of the social structure of human society, performing an extremely important task of reproduction of the population. It is known that family is created by two people and what kind of union it will be depends on them, on their moral, intellectual, mental qualities and personality traits. Family relationships is a complex phenomenon, a complex psychic reality, including mythological and modern levels of consciousness, individual and collective, ontogenetic and phylogenetic basis. A big role in the relationship between husband and wife plays their ability to solve emerging conflict situations constructively. An important role in the origin of the conflict situations in the family is given to the needs and expectations that have emerged from the men and women by the time of family's creation under the influence of their individual characteristics, aptitudes and specific socio-cultural space. The uniqueness of the conjugal relations is in their emotional and hard-related potential. Being appreciated as the most significant and close of all possible relationships, marital ties completely determine the way of existence particular a certain art of being together. The article can be viewed as an attempt to reflect the specifics of family institution and it is of interest to secondary school teachers and researchers.

**Keywords:** family relationships, family, crisis, conflict, marriage, adaptation, optimization.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Взаимоотношения в семье – это сложная психологическая действительность, охватывающая и мифологические, и современные уровни сознания, индивидуальные и общественные, онтогенетические и филогенетические, социогенетические и психогенетические основания.

На всей территории России проблема внутрисемейных отношений и их профилактика обозначена довольно остро: кризис семьи является преобладающим, всепоглощающим и почти непреодолимым. Супружеские взаимоотношения как искусство жить в браке, по мнению Е.С. Калмыковой, устанавливают отношения дуальные по форме, универсальные по смыслу и неординарные по интенсивности и силе [1]. Дуальность в семейных отношениях обуславливается, с одной стороны, половым диморфизмом, а с другой стороны, двойственностью целей брака – дружной совместной семейной жизнью и продолжением рода. Универсальность брака и семьи заключается в «социальной ответственности» каждого человека, желающего жить в соответствии с природным началом, и наряду с этим с демографической обязанностью личности, которая намерена вести жизнь, полезную для себя, для окружающих, так и для человечества в целом.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Проблемы семьи, семейных отношений в последнее время рас-

крываются в исследованиях психологов (С.А. Амбалова [2], Г.Х. Джиеова [3], Т.Е. Карцева [4], Т.А. Подольская [5], Л.Б. Шнайдер [6]); социологов (Х.В. Дзуцев [7], З.М. Сабанов [8] и др.); психиатров, этнографов, педагогов (М.И. Бекоева [9], З.К. Малиева [10], Б.А. Тахохов [11], М.Ю. Хуриева [9] и др.) и т.д. Ведущими представителями в исследовании этого вопроса на сегодняшний день в нашей стране являются такие психологи, как: А.Н. Волкова [12], Т.М. Трапезникова [12], Л.Б. Шнайдер [6], С.А. Юн-Хай [13] и др. Этот интерес обусловлен тем, что традиционный институт семьи испытывает сейчас своеобразный кризис, связанный с трансформацией содержания брачно-семейных отношений. Семейный кризис проявляется в том, что, *во-первых*, идет активный поиск новых форм функционирования семьи, которые бы больше соответствовали современному содержанию и стилю семейных отношений. *Во-вторых*, непрерывно увеличивается число разводов: по статистике в среднем один развод приходится почти на каждые три брака, причем особенно страдают молодые семьи – почти треть часть всех разводов приходится на семьи, имеющие стаж совместной жизни не более трех-пяти лет.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В современном обществе еще острее стоят проблемы, связанные с жизненно важным риторическим вопросом, как организовать устойчивый, согласованный союз с другим человеком и каким образом сохранить на протяжении всей жизни этот союз. Существенное значение в преодолении возникающих на начальном этапе совмест-

ной жизни конфликтов имеет учет тех потребностей и ожиданий, которые сложились у партнеров к моменту вступления в брачно-семейные отношения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для молодых супругов наиболее характерны повышенные ожидания друг к другу, и, соответственно, потребности. При несовпадении этих ожиданий с реальностью в процессе адаптации данное явление нередко становится основой семейного конфликта. Психологическая адаптация супругов осуществляется, прежде всего, путем освоения норм и ценностей социума. К ее основным проявлениям относится взаимодействие, в том числе общение человека с окружающими людьми и активную деятельность. Т.Б. Карцева, оценивая брак как «одно из поворотных событий в жизни человека», указывает, что речь идет об изменении «всей ситуации развития личности, ведет к смене ролей, которые человеку приходится играть, изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых проблем и образа его жизни» [4, с. 123-129].

Естественно, что совершение таких этапных жизненных событий, включающих как позитивные, так и негативные по своей модальности перемены, «приводит к личностному изменению, перестройке всей системы «Я» и весьма болезненно переживается личностью» [5].

Е.С. Калмыкова, говоря о проблемах первых лет супружеской жизни, указывает, что «первые год-два совместной жизни – это время формирования индивидуальных стереотипов общения, согласование систем ценностей, выработка общей поведенческой линии» [1, с. 83-89].

В этот период происходит взаимное приспособление супругов, поиск такого типа взаимоотношений, которые удовлетворяют обоих. На этом этапе решаются следующие задачи;

- формирование структуры семьи;
- распределение функций (ролей);
- выработка общих семейных ценностей.

Как отмечают А.Н. Волкова и Е.И. Трапезникова, до рождения детей молодой семье наиболее свойственны трудности выработки своего семейного уклада, разочарование друг в друге как следствие более глубокого узнавания, конфликты по поводу распределения семейных обязанностей, проблемы во взаимоотношениях с «новоиспеченными» родственниками, материальные, экономические и бытовые проблемы [12, с. 110-116].

Брачно-семейную адаптацию супругов следует изучать как последовательный процесс приспособления супругов друг к другу, и в целом, к семейной жизни, последствием которого должно стать формирование стабильного семейного уклада, непринужденное распределение супружеских ролей с учетом гендерных особенностей, выработка допустимого стиля общения друг с другом, использование демократических приемов разрешения и профилактики разногласий и конфликтов, установление взаимоотношений с окружающими и т.д.

Одним из наиболее распространенных подходов к анализу мотивов супружеских конфликтов, как отмечают многие ученые (А.Д. Гусова [5], Х.В. Дзугев [7], Т.Е. Карцева [4], Т.А. Подольская [5] и др.), является подход, основанный на том, что конфликт между супругами зарождается на почве неудовлетворенности определенных потребностей у одного из них или обоих.

Эмоционально-психологическая стабильность брака зависит от удовлетворения потребности супругов в заботе, внимании, нежности, ласке и чуткости друг к другу. Другими словами (Г.Х. Джигоева), в семье каждый из супругов должен удовлетворять свою потребность в позитивных эмоциональных чувствах по отношению к другому [3, с. 206-209]. Следовательно, брак устойчив лишь в том случае, как отмечает З.К. Малиева, когда супружеское общение несет в себе положительный эмоциональный заряд, когда ни один из супругов не испыты-

тывает чувства отчуждения и психологического одиночества [10, с. 769].

Для каждого супруга в семейной жизни должен быть достигнут какой-то минимальный необходимый уровень удовлетворения своих потребностей, в ином случае возникает дискомфорт, недовольство (М.И. Бекоева, М.Ю. Хуриева), формируются и закрепляются негативные эмоции, чувства и от ношения [9, с. 127-132]. На основе неудовлетворенных потребностей и интересов может появиться временное или хроническое психическое, либо физиологическое напряжение, которое постепенно провоцирует эмоционально-психологическую нестабильность брака. Стало быть, те или иные неудовлетворенные потребности и интересы супругов, или хотя бы одного из них, нередко становятся причинами конфликтов в семье и приводят, как следствие, к разводам.

Поскольку «при желании» в конфликтную можно превратить практически любую внутрисемейную ситуацию, то важным фактором, позволяющим сгладить большинство конфликтов, является поведение обоих супругов во время конфликтов. Так, если партнеры легко реагируют на любое противоречие, заикливаются на нем, пытаются объяснить или доказать правоту другому, то конфликт неизбежен. Но если «неприятные ситуации» обсуждаются спокойно и доброжелательно, супруги не пытаются найти, кто из них прав, а кто виноват, каждый из них стремится пойти на примирение, а не ждет, чтобы это делал другой – частота и серьезность конфликтов уменьшается. Понимание того факта, что в любом конфликте виноваты обе стороны, стремление, прежде всего, увидеть и взять на себя свою вину, а не обвинять другого – важный фактор, способствующий тому, чтобы внутрисемейные конфликты носили конструктивный, а не деструктивный характер.

Супруги неизбежно сталкиваются в жизни с многочисленными трудностями, проблемами, поэтому психические напряжения и перенапряжения просто неизбежны. Ради сохранения психического здоровья необходимо постоянно учиться регулировать свою психическую деятельность [11, с. 113-117]. Супруги должны научиться строить свои взаимоотношения, исходя из психологических особенностей характера и темперамента друг друга, учитывая привычки, стиль жизни, подъемы и спады настроения, уязвимые места, болезненные реакции друг друга, то есть должны сами разрешать или предотвращать возникающие конфликты [10, с. 769].

Стабильность брака, главным образом, зависит от того, могут ли супруги эмоционально поддерживать друг друга или нет, иначе говоря, есть ли в браке психотерапевтическая обстановка [13]. Огромную, если не решающую, роль во взаимоотношениях супругов играет их умение конструктивно решать возникающие конфликты [14-22].

Конструктивность разрешения супружеских конфликтов, как никаких других, зависит, прежде всего, от умения супругов понимать, прощать и уступать. Одно из условий завершения конфликта любящих супругов – не добиваться победы. Победу за счет поражения любимого человека трудно назвать достижением. Важно уважать другого, какая бы вина не лежала на нем. Нужно быть способным честно спросить у самого себя, что же тебя на самом деле волнует. Только от самих супругов зависит благополучие семьи.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Каждая супружеская пара представляет собой совершенно уникальную, ни с чем не сравнимую микрогруппу, аналогов которой в обществе нет. Уникальность супружеских отношений проистекает из того, что муж и жена сотрудничают друг с другом в решении неозримого круга проблем – от сугубо материальных до самых интимных, сексуальных; от самых духовных: цель и смысл жизни – до самых практических: где и как провести очередной отпуск. В ходе этого сотрудничества возникает особая близость

между мужем и женой, они как никто другой, чутко понимают все, о чем говорят и даже не говорят друг другу. Семейное общение отличается необычайной глубиной и проникновенностью.

В результате каждый из супругов проживает как бы не одну, а две жизни: собственную и жизнь своего спутника. Он становится вдвое богаче интеллектуально, эмоционально, духовно. Кроме супружеских отношений, никакие другие отношения, такого взаимопонимания не дают, и дать не могут.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни / Вопросы психологии. 2013. №3. С. 83-89.

2. Амбалова С.А. Влияние семьи на социализацию личности ребенка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 13-15.

3. Джиоева Г.Х. Владение этнопедагогическим потенциалом осетин в условиях совместной деятельности семьи, школы и вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 48-51.

4. Карцева Т.Е. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психологический журнал. 2011. Т. 9 № 5. С. 123-129.

5. Подольская Т.А., Гусова А.Д. Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 158-160.

6. Шнайдер Л.Б. Психология семейных отношений. Эксмо-Пресс, 2000. 346 с.

7. Дзуцев Х.В. Осетинский менталитет сегодня: этносоциальный анализ // Этносоциум и межнациональная культура. 2016. № 12 (102). С. 78-81.

8. Сабанов З.М. Развитие института социальной защиты населения в условиях рыночной экономики // Современный научный вестник. 2016. Т. 12. № -2. С. 86-90.

9. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 3. С. 127-132.

10. Малиева З.К. Роль современных образовательных технологий в решении проблемы морального отчуждения личности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 769.

11. Тахохов Б.А. О духовно-нравственном воспитании // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. № 2. С. 113-117.

12. Волкова А.Н., Трапезникова Т.М. Методические приемы диагностики супружеских отношений / Вопросы психологии. 2012 №5 с. 110-116

13. Юн-Хай С.А. Народные традиции как средство правового воспитания детей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 167-171.

14. Подольская Т.А., Гусова А.Д. Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 158-160.

15. Саттаров Р.М. Взаимоотношения в семье и ответственность супругов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 265-271.

16. Чеснокова Ю.В. Правовое регулирование алиментных правоотношений супругов и бывших супругов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 289-291.

17. Иванова Т.Н., Устинова М.В. Трансформация супружеских ролей в условиях глобализации // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 148-152.

18. Горбачева Н.Б. Межпоколенный конфликт между родителями и детьми // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 21-23.

19. Тахохов Б.А. Роль диалога в формировании личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13).

С. 113-115.

20. Мжельская Е.В. Современные подходы к сущности понятия «семейные ценности» // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 113-116.

21. Филатова-Сафронова М.А. Влияние иппотерапии на развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 72-75.

22. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 86-89.



## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА-ПЕРВЕНЦА У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

© 2017

**Биктина Насима Нигматулиновна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии  
**Соколова Дилара Убайдуллаевна**, студентка факультета гуманитарных и социальных наук  
*Оренбургский государственный университет*  
(460050, Россия, Оренбург, улица Терешковой, 134, e-mail: [biktina@rambler.ru](mailto:biktina@rambler.ru))

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты исследования мотивов рождения ребенка у мужчин и женщин. Мотивы рождения ребенка понимаются автором как движущие силы, побуждающие человека к достижению различного рода целей и личностной самореализации через рождение определенного числа детей. Среди мотивов рождения ребенка выделяют экономические, социальные и психологические, кроме того выделяют конструктивные и деструктивные мотивы. В ходе проведенного исследования автором выявлено, что существуют различия в мотивации рождения ребенка-первенца у мужчин и женщин как по силе выраженности отдельных мотивов, так и по их иерархии. Мотивация рождения ребенка-первенца у женщин характеризуется большей выраженностью большинства мотивов и преобладанием в иерархии деструктивного социального мотива соответствия ожиданиям семьи. Мотивация рождения ребенка-первенца у мужчин характеризуется меньшей, в сравнении с женщинами, выраженностью большинства мотивов и преобладанием в иерархии конструктивного психологического мотива рождения ребенка от любимого человека. Анализируя данные, автор приходит к выводу, что иерархия мотивов рождения ребенка-первенца у мужчин представляется более позитивной в силу того, что в числе наиболее выраженных оказываются оба конструктивных психологических мотива. Однако отмечается, что у мужчин, в сравнении с женщинами, статистически достоверно меньшая выраженность большинства рассматриваемых мотивов может означать более индифферентное восприятие ситуации рождения ребенка, что определяет противоречие, составляющее перспективы дальнейшего изучения проблемы.

**Ключевые слова:** репродуктивная мотивация, мотивы рождения ребенка, преобладающие мотивы рождения ребенка у мужчин и женщин, особенности мотивов рождения ребенка у мужчин, особенности мотивов рождения ребенка у женщин.

## FEATURES OF MOTIVATION FOR MEN AND WOMEN OF THE CHILD'S BIRTH THE FIRST-BORN

© 2017

**Biktina Nasima Nigmatulinovna**, Ph.D. Associate Professor, Department of Social Psychology  
**Dilyara Sokolova Ubaydullayevna**, a student at the Faculty of Humanities and Social Sciences  
*Orenburg State University*

(460050, Russia, Orenburg, Tereshkova Street, 134, e-mail: [biktina@rambler.ru](mailto:biktina@rambler.ru))

**Abstract.** The article discusses the results of a study of the motives of birth of the child of men and women. The author understands the explanations of the birth of the child as the driving forces that motivate a person to achieve various kinds of goals and personal fulfillment through the birth of a certain number of children. Among the motives of the birth of a child the author distinguish economic, social and psychological, also distinguish constructive and destructive motives. In the course of the study, the author revealed that there are differences in the motivation of the birth of the firstborn of men and women as intensity of individual motives and the hierarchy. The motivation of birth of first-born women is characterized by greater severity of most of the motives and predominance in the hierarchy of destructive social motive expectations of family. The motivation of birth of the firstborn males is less in comparison with women, the severity of most of the motives and predominance in the hierarchy of a constructive psychological motive for the birth of a child from a loved one. Analyzing the data, the author concludes that the hierarchy of motives of the birth of the firstborn males seem to be more positive due to the fact that among the most pronounced are both constructive psychological motive. However, it is noted that men in comparison with women, significantly lower the severity of most of the motives may indicate a more apathetic view of the situation of the child's birth, which determines the contradiction that constitutes the perspectives of further study of the problem.

**Keywords:** reproductive motivation, an explanation of the child's birth, the dominant theme of the birth of the child, men and women, the features of motives of the child's birth in men, the features of motives of child's birth from women.

Мотивационная сфера супругов является ключевым фактором сохранения беременности и рождения ребенка. От характера действующих мотивов во многом зависит отношение к будущему ребенку в процессе протекания беременности и в дальнейшем при осуществлении родительских функций. Само же отношение к ребенку, в свою очередь, имеет важнейшее значение для его полноценного развития [1; 2]. При этом в современной психологической науке основное внимание уделяется мотивации рождения ребенка у женщин: рассматриваются репродуктивные мотивы женщин с бесплодием (Т.В. Бендас, О.С. Карымова), беременных женщин (О.В. Магденко), женщин на разных этапах детородного возраста (И.С. Морозова, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко, Т.О. Отт, Е.А. Косарева, А.И. Антонов, А.В. Узик и др.) и т.д. [3-7]. В существующих на сегодняшний день исследованиях практически не отражены различные аспекты и факторы становления мотивации рождения ребенка у мужчин. В контексте исследований семьи и психологических аспектов деторождения особенности психологии мужчины изучаются при рассмотрении вопросов совладающего поведения в ситуации рождения второ-

го ребенка (Е.Л. Калугина) и воспитательных функций отца (Ю.В. Евсеенкова, Ю.А. Токарева, А.Я. Варга). При этом внутренние мотивационные аспекты, присущие мужчинам в ситуации рождения ребенка в психологической науке по сей день остаются не освещенными. Такая ситуация может быть обусловлена тем, что исторически рождение детей, воспитание, развитие, забота о них традиционно лежат в сфере ответственности женщины. Однако отдельными исследователями (Л.И. Божович, В.Н. Дружинин, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн и др.) отмечается высокая значимость не только матери, но и отца для полноценного развития личности ребенка [2; 8-21]. Соответственно, и мотивация рождения ребенка у мужчин, несомненно, должна иметь столь же высокое значение, как и мотивация рождения ребенка у женщин.

Теоретические и эмпирические исследования различных мотивационных аспектов рождаемости ведутся с середины 20 века. Выборочные исследования репродуктивной мотивации (мотивации рождения ребенка) стали возможны благодаря применению социологических методов и преодолению эмпирической ориентации

на выявление помех рождению большего числа детей, чем имеется в семье. Мотив рождения ребенка характеризует смысл появления ребенка любой очередности и пола [3].

В наиболее общем понимании мотивация рождения ребенка представляет собой совокупность, иерархию репродуктивных мотивов (мотивов рождения детей). Помимо этого, мотивация рождения ребенка может рассматриваться и как психическое состояние личности, побуждающее ее к достижению личных целей экономического, социального и психологического характера через рождение определенного числа детей. Содержание преобладающих мотивов рождения ребенка позволяет определить качественные стороны потребности личности в детях, ее содержание и выраженности побудительного компонента репродуктивной установки [3; 22].

Вслед за И.С. Морозовой, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко, Т.О. Отт в качестве рабочих нами принимаются следующие определения. Мотивация рождения ребенка (репродуктивная мотивация) – это совокупность, иерархия репродуктивных мотивов. Мотивы рождения ребенка (репродуктивные мотивы) – это движущие силы, побуждающие индивида к достижению разного рода целей и личностной реализации через рождение ребенка. Среди мотивов рождения ребенка выделяют экономические, социальные и психологические, кроме того выделяют конструктивные и деструктивные мотивы. Конструктивные репродуктивные мотивы включают стремление дать жизнь другому человеку со всей его уникальностью неповторимостью. Деструктивные репродуктивные мотивы проявляются в стремлении иметь существо, которое реализует мечты и планы родителя, избежать одиночества. К деструктивным мотивам рождения ребенка также относятся мотивации, связанные с социальными ожиданиями, стремлением сохранить отношения и удержать супруга в браке, достижением псевдифференциации от родительской семьи и др. [4; 7].

Целью приведенного далее анализа данных эмпирического исследования является определение преобладающих мотивов рождения ребенка-первенца у мужчин и женщин.

Получение эмпирических данных в пилотажном эксперименте осуществлялось на малой выборке, включившей 20 супружеских пар, имеющих одного ребенка в возрасте 1,5-2,5 лет. Возраст испытуемых составил 22-31 год у женщин и 25-36 лет у мужчин. Проведение исследования осуществлялось анонимно и индивидуально с каждой супружеской парой с применением готовых печатных бланков.

Для проведения исследования использовалась опросная методика «Репродуктивные мотивы» И.С. Морозовой, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко, Т.О. Отт [7]. Методика позволяет определить силу выраженности отдельных конструктивных и деструктивных мотивов рождения ребенка психологического, социального и экономического характера. Результатом анализа является выделение группы преобладающих (наиболее выраженных) и отвергаемых (наименее выраженных) мотивов.

Первоначально нами анализировались средние показатели отдельных мотивов рождения ребенка в группах мужчин и женщин (табл. 1).

Рассмотрим данные, представленные в таблице 1. Согласно предлагаемому авторами методики процессу анализа и интерпретации данных, балльное выражение показателей имеет следующее соответствие: 5-11 баллов – мотив выражен слабо, 12-18 баллов – мотив выражен средне, 19-25 баллов – мотив выражен сильно. В представленных выше данных можно видеть, что в рассматриваемой выборке в среднем практически не встречаются сильно выраженные мотивы. Близки к такому уровню показатели следующих мотивов рождения ребенка:

– у женщин – мотив соответствия ожиданиям семьи

(социальный деструктивный мотив), мотив рождения ребенка от любимого человека (психологический конструктивный мотив);

– у мужчин мотивов близких к сильно выраженным не обнаруживается.

Таблица 1 – Средние показатели мотивов рождения ребенка у мужчин и женщин

Мотивы	Женщины	Мужчины	Различия (U-Манна-Уитни)*
<i>Конструктивные мотивы</i>			
Беременность ради ребенка	13,2	12,5	144,5 (незначимо)
Беременность от любимого человека	16,5	14,4	122 (0,05)
<i>Деструктивные мотивы</i>			
Соответствие ожиданиям семьи	17,5	11,4	92,5 (0,01)
Соответствие социальным ожиданиям	14,7	10,9	116,5 (0,05)
Беременность как протест	8,2	7,6	155,5 (незначимо)
Беременность ради сохранения отношений	12,5	10,1	152,5 (незначимо)
Беременность как уход от настоящего	7,7	6,5	149 (незначимо)
Мотив рождения ребенка для получения материальной выгоды	9,9	10,2	161 (незначимо)
Мотив воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка	15,3	13,5	133,5 (0,05)
Беременность ради сохранения собственного здоровья	13,7	6,8	112,5 (0,01)

\*При  $n_1=20$ ,  $n_2=20$   $U_{кр}=138$  для  $p \leq 0,05$ ,  $U_{кр}=114$  для  $p \leq 0,01$

Так, можно отметить, что для женщин наиболее действующими мотивами рождения ребенка оказываются мотив соответствия ожиданиям семьи и мотив рождения ребенка от любимого человека. Наличие в числе преобладающих социального деструктивного мотива может быть связано с существующими традиционно в российской культуре требованиями к женщине в плане деторождения. К моменту достижения определенного возраста (возраста зрелости) и решения каких-либо учебных и профессиональных задач (окончание обучения, наличие стабильной работы и пр.) ближайшее окружение все чаще начинает обращать внимание на бездетность женщины, создавая своего рода психологическое давление, которое может стать основой возникновения и реализации соответствующего мотива. При этом существование в структуре мотивации рождения ребенка в качестве преобладающего мотива рождения ребенка от любимого человека может уравновешивать деструктивный мотив, придавая ему новый более позитивный смысл.

У мужчин мы отметили отсутствие сильно выраженных мотивов рождения ребенка. При этом можно заметить, что большинство средних числовых показателей распределены достаточно равномерно. Это может означать, что у мужчин мотивация рождения ребенка имеет более «ровную» структуру, где все рассматриваемые мотивы имеют то или иное значение. В качестве наиболее преобладающих мотивов рождения ребенка у мужчин можно выделить мотив рождения ребенка от любимого человека (конструктивный психологический мотив) и мотив воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка (деструктивный психологический мотив). Данные мотивы у всех испытуемых определяются как средние выраженные. Мотив воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка, его развитие может проявляться как ответ на потребность еще раз прожить более ярко, интересно собственное детство. Реализация такого мотива у отца может проявляться в виде навязывания ребенку каких-либо увлечений, приобретения каких-либо предметов, желаемых в детстве и пр. Все это может быть также и попыткой получить то, что в собственном детстве было недоступно или запрещалось по каким-либо причинам. Однако здесь деструктивный мотив также может компенсироваться конструктивным психологическим мотивом – мотивом рождения ребенка от любимого человека. Так, несмотря на потребность воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка, сам ребенок может наделяться особой ценностью как отражение не только самого себя, но и любимого человека, вследствие чего внимание может быть перенесено на личность ребенка, его интересы, желания, потребности.

Рассматривая особенности показателей мотивов

рождения ребенка-первенца у мужчин и женщин, мы обнаружили статистически достоверные (по критерию различий U-Манна-Уитни [23]) по ряду отдельных мотивов:

– мотив рождения ребенка от любимого человека является более выраженным у женщин (с достоверностью 0,05);

– мотив соответствия ожиданиям семьи является более выраженным у женщин (с достоверностью 0,01);

– мотив соответствия социальным ожиданиям является более выраженным у женщин (с достоверностью 0,05);

– мотив воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка является более выраженным у женщин (с достоверностью 0,05);

– мотив рождения ребенка ради сохранения собственного здоровья является более выраженным у женщин (с достоверностью 0,01).

Так, все обнаруженные значимые различия указывают на то, что те или иные мотивы рождения ребенка являются более выраженными у женщин. При этом стоит отметить, что большая часть этих мотивов имеют деструктивный характер. Возможно, такие результаты связаны с тем, что большая часть ответственности за рождение и воспитание ребенка традиционно возлагается именно на женщину. У мужчин же в силе выражены мотивы можно видеть некоторую равномерность, которая может указывать на более индифферентное восприятие ситуации рождения ребенка. Помимо этого, такое распределение показателей может объясняться и тем, что мужчины являются менее вовлеченными в процесс воспитания детей, заботы о них.

Для полноты картины мотивации рождения ребенка-первенца у мужчин и женщин нами было проведено простое ранжирование средних показателей мотивов в обеих группах. Ранг 1 присваивался наиболее выраженному мотиву, ранг 10 – наименее выраженному (табл. 2).

Таблица 2 – Положение отдельных репродуктивных мотивов в системе мотивации рождения ребенка у мужчин и женщин (по средним показателям)

Мотивы	Женщины	Мужчины
<i>Конструктивные мотивы</i>		
Беременность ради ребенка	6	3
Беременность от любимого человека	2	1
<i>Деструктивные мотивы</i>		
Соответствие ожиданиям семьи	7	4
Соответствие социальным ожиданиям	4	5
Беременность как протест	8	8
Беременность ради сохранения отношений	7	7
Беременность как уход от настоящего	10	10
Мотив рождения ребенка для получения материальной выгоды	9	6
Мотив воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка	3	2
Беременность ради сохранения собственного здоровья	5	9

Из данных таблицы 2 можно видеть, что наиболее выраженные действующие мотивы рождения ребенка-первенца неодинаковы у мужчин и женщин. Так, у женщин на первое место выходит деструктивный социальный мотив соответствия ожиданиям семьи, на второе – конструктивный психологический мотив рождения ребенка от любимого человека, на третье – деструктивный психологический мотив воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка. Деструктивные мотивы ухода от настоящего, получения материальной выгоды, протеста через рождение ребенка в группе женщин являются наименее выраженными (ранги 10,9 и 8 соответственно). Такая иерархия, на наш взгляд, отражает деструктивную направленность мотивации рождения ребенка-первенца у женщин. Наличие в числе преобладающих мотива рождения ребенка от любимого человека, несомненно, может смягчать проявления прочих мотивов. Однако выход на первое место социального деструктивного мотива может иметь негативное влияние на переживание материнства как своеобразной жертвы, приносимой во имя ребенка.

В группе мужчин наиболее преобладающими в иерархии оказываются следующие мотивы: конструктивный психологический мотив рождения ребенка от любимого человека (ранг 1), деструктивный психологический

мотив воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка (ранг 2), конструктивный психологический мотив рождения ребенка ради самого ребенка (ранг 3). Наименее выраженными у мужчин оказываются мотивы ухода от настоящего, сохранения собственного здоровья (данный мотив для мужчин может быть не актуален), протеста через рождение ребенка (ранги 10, 9 и 8 соответственно). Можно отметить, что иерархия мотивов рождения ребенка-первенца у мужчин выглядит более конструктивно в силу того, что в числе наиболее выраженных оказываются оба конструктивных психологических мотива. Такое распределение мотивов может способствовать минимизации действия неконструктивных мотивов социального, психологического и экономического характера. Однако, статистически достоверно меньшая выраженность большинства рассматриваемых мотивов у мужчин, в сравнении с женщинами, может означать их меньшее влияние на переживание и проживание родительства, отношение к ребенку.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что существуют различия в мотивации рождения ребенка-первенца у мужчин и женщин как по силе выраженности отдельных мотивов, так и по их иерархии. Мотивация рождения ребенка-первенца у женщин характеризуется большей выраженностью большинства мотивов (мотив рождения ребенка от любимого человека, мотив соответствия ожиданиям семьи, мотив соответствия социальным ожиданиям, мотив воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка, мотив рождения ребенка ради сохранения собственного здоровья; с достоверностью 0,05 и 0,01 по U-Манна-Уитни) и преобладанием в иерархии деструктивного социального мотива соответствия ожиданиям семьи, конструктивного психологического мотива рождения ребенка от любимого человека, деструктивного психологического мотива воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка. Деструктивные мотивы ухода от настоящего, получения материальной выгоды, протеста через рождение ребенка в группе женщин являются наименее значимыми в иерархии. Мотивация рождения ребенка-первенца у мужчин характеризуется меньшей, в сравнении с женщинами, выраженностью большинства мотивов и преобладанием в иерархии конструктивного психологического мотива рождения ребенка от любимого человека, деструктивного психологического мотива воплощения своих нереализованных стремлений через ребенка, конструктивного психологического мотива рождения ребенка ради самого ребенка. Наименее выраженными у мужчин оказываются мотивы ухода от настоящего, сохранения собственного здоровья (данный мотив для мужчин может быть не актуален), протеста через рождение ребенка. В целом же, иерархия мотивов рождения ребенка-первенца у мужчин представляется более позитивной в силу того, что в числе наиболее выраженных оказываются оба конструктивных психологических мотива. Однако, у мужчин, в сравнении с женщинами, статистически достоверно меньшая выраженность большинства рассматриваемых мотивов может означать более индифферентное восприятие ситуации рождения ребенка, что определяет противоречие, составляющее перспективу дальнейшего изучения проблемы. Помимо этого, перспективу данного исследования составляет необходимость изучения особенностей согласованности мотивов рождения ребенка у супругов разного пола, что может выступить в дальнейшем в качестве основы для работы по согласованию мотивов супругов к рождению ребенка как с семьями уже имеющими детей, так и с семьями, готовящимися к рождению ребенка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ильин, Е.П. Психология взрослости [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.
2. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Институт психотерапии, 2005. – 319 с.

3. Антонов, А.И. Социология семьи [Текст]: Учебник / А.И. Антонов. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 640 с.
4. Апробация опросника «Репродуктивные мотивы» [Электронный ресурс] / И.С. Морозова, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко, Т.О. Отт // Вестник КемГУ. – 2014. - №3(59), том 3. – С. 140-145. – (<http://cyberleninka.ru/article/n/aprobatsiya-oprosnika-reproduktivnye-motivy>).
5. Бендас, Т.В. Мотивы рождения ребенка при бесплодии родителей [Текст] / Т.В. Бендас, О.С. Карымова // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2010. - №3. – С. 190-195.
6. Карымова, О.С. Социально-психологические особенности репродуктивной установки бесплодных мужчин и женщин [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О.С. Карымова. – Оренбург: ОГУ, 2010. – (<http://www.dslib.net/soc-psixologia/socialno-psihologicheskie-osobennosti-reproduktivnoj-ustanovki-besplodnyh-muzhchin.html>).
7. Регуляция репродуктивного поведения и репродуктивное здоровье [Текст] / И.С. Морозова, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко, Т.О. Отт. – Кемерово: КемГУ, 2015. – 240 с.
8. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологические исследования [Электронный ресурс] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с. – ([http://elibr.gnpbu.ru/text/bozhovich\\_lichnost-i-ee-formirovanie\\_2008](http://elibr.gnpbu.ru/text/bozhovich_lichnost-i-ee-formirovanie_2008)).
9. Дружинин, В.Н. Психология семьи: монография [Электронный ресурс] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2012. – 176 с. – (<http://elibrary.ru/item.asp?id=20114070>).
10. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества: учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 488 с.
11. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 656 с.
12. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
13. Подольская Т.А., Гусова А.Д. Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 158-160.
14. Смалько О.В. Родительское отношение и родительская ответственность как основные составляющие родительства // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 70-73.
15. Ибрагимова Л.А., Чубанова Г.Р. Проблема психологического исследования семьи и детско-родительских отношений в семьях педагогов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 105-110.
16. Филатова-Сафронова М.А. Влияние иппотерапии на развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 72-75.
17. Матуняк Н.А. К проблеме формирования педагогической компетентности родителей детей с особыми возможностями здоровья в условиях социального партнерства организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 138-141.
18. Алиева Я.Н. Проблемы детского воспитания в современный период // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 10-12.
19. Горбачева Н.Б. Межпоколенный конфликт между родителями и детьми // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 21-23.
20. Богомолова М.И. Проблема семьи и семейного воспитания детей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 39-44.
21. Иванова Т.Н., Чикишева С.Ю. Участие родителей в обучении детей // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 153-156.
22. Тырнова, Н.А. Молодая семья в современной России: проблемы и тенденции развития [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Н.А. Тырнова. – М.: РАГС при Президенте РФ, 2005. – 36 с. – (<http://cheloveknauka.com/molodaya-semya-v-sovremennoy-rossii>).
23. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.

УДК 159.947.5

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКАХ У МОТИВИРОВАННЫХ  
И ДЕМОТИВИРОВАННЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В СФЕРЕ КРАСОТЫ

© 2017

Глизуцин Дмитрий Владимирович, аспирант

*Липецкий технический университет*

(398600, Россия, Липецк, ул. Московская, д.30, e-mail: gliznutsin@list.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты разработки проблемы психологического содержания феномена демотивации у предпринимателей, осуществляющих деятельность в сфере красоты. На основе авторской модели мотивационных состояний эмпирически исследован профессиональный аспект представлений о деятельности. Исследование проведено на предпринимателях и выпускниках школы ногтевого сервиса. Выборка включала 105 человек. Установлено, что предпринимательскую деятельность осуществляют носители всех четырех типов мотивации – сильно мотивированные, слабо мотивированные, слабо демотивированные и сильно демотивированные. Выявлены различия в профессиональной направленности и склонности к обучению предпринимателей, осуществляющих деятельность в сфере ногтевого сервиса, находящихся в разных мотивационных состояниях. Мотивированные испытуемые склонны к узкоспециализированной деятельности с акцентом на современные и художественные технологии у сильно мотивированных и классические технологии у слабо мотивированных. У демотивированных испытуемых обнаружен широкий спектр профессиональных интересов. Слабо демотивированные используют много разных навыков и не стремятся к обучению, что позволило отнести их к мастерам широкого профиля. Сильно демотивированные демонстрируют желание обучаться различным навыкам, но в собственной работе мало их используют, что более характерно при акценте на организаторскую составляющую бизнеса.

**Ключевые слова:** предпринимательская деятельность, представления о профессии, профессиональные навыки, профессиональная мотивация, демотивация, мотивационный тип.

CONCEPTS OF PROFESSIONAL SKILLS IN MOTIVATED AND DEMOTIVATED  
ENTREPRENEURS IN THE SPHERE OF BEAUTY

© 2017

Gliznutsin Dmitry Vladimirovich, post-graduate student

*Lipetsk State Technical University*

(398600, Russia, Lipetsk, Moskovskaya St. 30, e-mail: gliznutsin@list.ru)

**Abstract.** The article presents the results of studying the psychological content of the demotivation phenomenon for entrepreneurs in the sphere of beauty. The author's model of motivational states provides the basis for researching the professional aspect of the concepts of activity. The study was conducted on entrepreneurs and graduates of the school of nail service. The sample included 105 people. It was found that entrepreneurship is performed by the bearers of all the four types of motivation – strongly motivated, poorly motivated, poorly demotivated and strongly demotivated. Differences were established in professional orientation and inclination to training entrepreneurs operating in the field of nail service in different motivational states. Motivated subjects tend to a highly specialized activity with a focus on modern and art technologies in strongly motivated people and classic technologies in poorly motivated people. Demotivate subjects reveal a wide range of professional interests. Poorly demotivated people use a lot of different skills and do not aspire to learning, which makes it possible to treat them as multi-skilled specialists. Strong demotivated people demonstrate a desire to learn different skills, but in their own work do not use them much, which is more typical with a focus on the organizational component of the business.

**Keywords:** entrepreneurship, concepts of profession, professional skills, professional motivation, demotivation, motivational style.

Один из глобальных запросов со стороны современной экономики и российского государства состоит в создании оптимальной предпринимательской среды для субъектов малого бизнеса и поддержке начинающих предпринимателей. Удовлетворение данного запроса тесно связано с изучением мотивационных состояний предпринимателей, с одной стороны, и их представлений о разных аспектах предпринимательской деятельности, с другой.

Основой для оптимизации условий бизнеса служит, прежде всего, мотивация предпринимателей. Современные отечественные психологи (И.Г. Акперов, Ж.Б. Масликова, Е.К. Завьялова, С.Т. Посохова, Л.Н. Собчик, А.Н. Чиликин и др. [1-6]) выделяют высокую мотивацию достигшей как одно из условий успешной предпринимательской деятельности. Другой мотивационный полюс - избегание неудач – чаще связывают с неудачной деятельностью. Исследования в этой области привели к появлению в психологии мотивации нового термина – демотивации.

Психология мотивации в целом, определяя демотивацию как негативную мотивацию, не наполняет ее самостоятельным психологическим содержанием, оставляет это содержание неопределенным, что отмечает, например, Е.В. Карпова [7, с. 18]. Наполнение феномена демотивации психологическим содержанием является важной научной задачей. Содержательное наполнение феномена демотивации применительно к предпринимателям позволяет более точно решать практическую за-

дачу образовательной поддержки начинающих предпринимателей. А именно, становится возможной разработка узкоспециализированных курсов для предпринимателей с различными типами мотивации.

Отечественные научные исследования демотивации проводятся в психологии управления применительно к наемным работникам [8-11]. В недавних зарубежных публикациях [12-14], посвященных исследованиям мотивационных состояний людей при изучении английского языка выделены два вида демотивации. Первый – «антимотивация» (отказ от обучения) второй – «демотивация» (отсутствие желание учиться). Оба варианта характеризуются уникальным отношением к обучению, но рассматриваются в рамках одного мотива избегания неудач. Сам факт выделения различных видов негативной мотивации примечателен и подтверждает необходимость разработки концептуальной модели, объясняющей природу негативной мотивации.

Мотивация достижений и методики ее диагностики – тема глубоко изученная. За методикой ТАТ Г.А. Мюррея последовали работы группы Мак-Клелланда по созданию на ее основе инструментов для изменения мотива достижения. Были выявлены две мотивационные тенденции - надежда на успех (НУ) и боязнь неудачи (БН). Многочисленные попытки разделить эти две тенденции нашли свое решение в немецкоязычных работах. Получила признание модифицированная Х.А. Хекхаузенем методика ТАТ для измерения обеих мотивационных тенденций. Х.А. Хекхаузен показал, что

НУ и БН «независимы друг от друга; их корреляция, как правило, низка и отрицательна» [15, с.380] и выделил два показателя – сумму баллов по шкалам «надежда на успех» и «боязнь неудачи» (НУ+БН) и их разность (НУ-БН). Первый - как общий уровень мотивации, второй – как «чистую надежду».

С учетом этих теоретических положений было разработано несколько опросников. Один из них - «Шкала достижений с предпочтением риска» А. Мехрабиана наиболее популярен при исследовании мотивации достижений предпринимателей. Методика позволяет диагностировать на ранжированной выборке у верхней трети испытуемых мотивацию достижения успеха, у нижней трети – избегание неудач, оставляя неопределенной среднюю часть выборки.

Авторский метод интерпретации результатов диагностики снимает неопределенность, добавляя два промежуточных мотивационных состояния – «слабая мотивация» (с большой суммой баллов по шкалам и отрицательной разностью) и «слабая демотивация» (с маленькой суммой баллов по шкалам и положительной разностью).

Теоретическая модель этих мотивационных состояний [16] предложена автором на основе системно-деятельностного подхода отечественной школы психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин). Согласно модели, типы мотивации могут быть выделены в пространстве скорости борьбы мотивов (быстрая/длительная) и представляемого внешнего мира (легкого/сложного) следующим образом:

- достижение успеха (сильная мотивация) с быстрой борьбой мотивов и легким представляемым внешним миром;
- слабая мотивация с длительной борьбой мотивов и сложным представляемым внешним миром;
- слабая демотивация с быстрой борьбой мотивов и сложным представляемым внешним миром;
- избегание неудач (сильная демотивация) с длительной борьбой мотивов и легким представляемым внешним миром.

Практическая психология рассматривает предпринимательство как профессию. И здесь также содержательные исследования сталкиваются с подменой сущности демотивации на негативные явления психики (стресс, дезадаптацию, выгорание). В то время как представления о профессии могут быть исследованы применительно к предложенным типам мотивации, что позволит прояснить их психологическое содержание. Согласно Л.Б. Шнейдер [17], можно исследовать три аспекта представлений о профессии – собственно профессиональный аспект, социально-экономический и социально-психологический.

В статье представлены результаты эмпирического исследования профессионального аспекта (предпочитаемые навыки, а также желание обучаться навыкам) у предпринимателей сферы красоты – владельцев салонов и частных мастеров ногтевого сервиса.

В изучении мотивации существует сложность – неизвестно, какие из представлений испытуемых реально характеризуют глубинную мотивацию, а какие только поверхностные и мимолетные состояния. Для решения этой проблемы мы связали утверждения испытуемых с их типом мотивации.

Другими словами, связь с основополагающей характеристикой мотивации (ее типом) служит основанием рассматривать утверждение как отражающее глубинную мотивацию.

Представления о собственном профессионализме характеризуют мотивационную сферу, будучи частью самосознания. Как известно, в самосознании существует как когнитивный (значения), так и аффективный (переживания) аспекты.

Представления – интегральная, целостная характеристика. Представления содержат в себе как аффек-

тивный компонент (отношение к вопросу) так и когнитивный (образ, словесная формулировка). Примером служит одно и то же утверждение о собственных навыках – «умею, хочу научиться» и «умею, хочу повысить квалификацию». Наблюдается различие в словесной формулировке, за которым стоит различное отношение – в первом случае это открытость новой информации, во втором – уверенность в своих навыках, некоторая закрытость к новой информации и наличие конкретного запроса (устранение ошибки, увеличение скорости работы).

Таким образом, реализуется принцип единства аффекта и интеллекта. Изучаются не только отдельные значения или переживания, а представления, которые имеют дуальную природу и содержат в себе оба компонента.

Целью эмпирического исследования было выявление различий в представлениях о профессиональных навыках и необходимости профессионального обучения у предпринимателей с разными типами мотивации.

Гипотезы исследования заключались в том, что:

- предпринимательскую деятельность успешно осуществляют как мотивированные, так и демотивированные предприниматели;
- предпринимателям с разными типами мотивации присущи различные профессиональные направленности.

*Оценка представлений о профессиональных навыках мастера ногтевого сервиса.* Благодаря работе с группой экспертов (10 человек, судьи конкурсов и преподаватели школ ногтевого сервиса) был составлен закрытый список основных навыков мастера ногтевого сервиса. В авторской анкете предлагалось оценить как факт использования каждого навыка, так и уровень стремления к обучению данному навыку.

С помощью экспертов, были выделены и основные варианты ответов - «мне это не надо», «хочу научиться», «умею в достаточной степени», «умею, хочу повысить квалификацию», «использую». Стоит отметить, что формулировки «научиться» и «повысить квалификацию» различны для исследуемой профессиональной среды. Научиться - означает учиться с нуля, а повышать квалификацию - повышать продуктивность и эффективность работы, учиться «по запросу».

Интерпретация каждого варианта ответа проводилась следующим образом:

- мне это не надо – соответствует выраженному отказу от обучения навыку;
- хочу научиться – соответствует открытому желанию учиться всему с нуля;
- умею в достаточной степени – соответствует скрытому барьеру обучения;
- умею, хочу повысить квалификацию – соответствует желанию учиться по конкретному запросу, уверенности в своих силах.

Помимо этого, навыки были разделены на две группы – производственные и художественные. В производственные вошли основные процедуры и виды покрытий, в художественные – основные виды дизайна ногтей.

Для анализа полученной информации использовались количественные данные:

- количество используемых производственных / художественных навыков;
- количество каждого вида ответов («хочу научиться», «умею в достаточной степени» и т.д.) для производственных / художественных навыков.

*Описание исследования.* В исследовании приняло участие 105 предпринимателей и выпускников школы ногтевого сервиса. Опрос включал диагностику типа мотивации по методике А.Мехрабиана и оценку представлений о ключевых навыках по авторской анкете. Все испытуемые были женского пола (специфика вида деятельности), в возрасте от 17 до 67 лет, с бизнес-стажем от начинающих до осуществляющих предприниматель-

скую деятельность свыше пяти лет.

По результатам диагностики испытуемые были распределены по четырем группам с разными типами мотивации: сильная мотивация, слабая мотивация, слабая демотивация и сильная демотивация.

Частотный и корреляционный анализ полученных данных был выполнен в программе SPSS Statistics.

Анализ полученных результатов. Результаты частотного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты частотного анализа типов мотивации испытуемых в разрезе предпринимательского стажа

Стаж предпринимательской деятельности	Типы мотивации				Всего	
	Мотивация		Демотивация			
	сильная	слабая	слабая	сильная		
Менее 2х лет	Количество	7	3	9	10	29
	% в стаже	24,1%	10,3%	31,0%	34,5%	100,0%
От 2 до 5 лет	Количество	10	7	10	7	34
	% в стаже	29,4%	20,6%	29,4%	20,6%	100,0%
Свыше 5 лет	Количество	9	13	12	8	42
	% в стаже	21,4%	31,0%	28,6%	19,0%	100,0%
Всего	Количество	26	23	31	25	105
	% в стаже	24,8%	21,9%	29,5%	23,8%	100,0%

Как видно, среди предпринимателей сферы красоты присутствуют носители всех типов мотивации, демотивированных даже немного больше. Носители всех типов мотивации представлены и во всех группах предпринимательского стажа. Однако, с ростом стажа, доля демотивированных падает. Это может означать, что со временем в бизнесе остаются те, кого предпринимательство увлекает, а разочарованные отсеиваются.

Тот факт, что процент предпринимателей с сильной мотивацией сначала повышается (от 24 к 29 процентам), а затем снижается (от 29 к 21 проценту) может говорить о некотором «пике эффективности» на 2-5 году деятельности предпринимателей с такой мотивацией, оправдывая общепринятое мнение о ней, как о типично предпринимательской.

Динамика от 10 к 20 и затем к 30 процентам предпринимателей со слабой мотивацией говорит о том, что такая мотивация является крайне продуктивной и недооценена исследователями. Данное распределение подтверждает теорию «оптимума мотивации» применительно к сложной и долгосрочной задаче создания бизнеса.

Доля слабо демотивированных предпринимателей в каждой выборке практически не изменилась. Наблюдается лишь небольшое снижение от 31 к 29 процентам. Это может говорить о стабильности предпринимателей с таким типом мотивации.

Предприниматели с сильной демотивацией демонстрируют динамику от 34 к 20 и затем к 19 процентам. Это говорит о том, что отсев подобных предпринимателей происходит на начальных этапах деятельности, а на последующих они успешно сохраняют свои позиции.

Отметим, что на первом этапе предпринимательской деятельности отсеялись сильно демотивированные предприниматели, а на втором – сильно мотивированные. На фоне этих изменений интенсивный рост показали предприниматели со слабой мотивацией. То есть, они вытеснили сначала сильно демотивированных, а затем сильно мотивированных.

Результаты корреляционного анализа по Спирману типов мотивации и производственных навыков представлены в таблице 2, а типов мотивации и художественных навыков – в таблице 3.

У испытуемых группы «сильная мотивация» выражена потребность в повышении квалификации (корреляция 0,282) и освоении новых художественных навыков (0,275 аэрография, 0,185 художественная роспись). Это говорит об их стремлении постоянно совершенствоваться профессионально. Они же отказываются выполнять классический маникюр (корреляция -0,251). Это говорит о том, что такие предприниматели формируют креативные предложения клиентам, что может объяснить их первоначальный скачок. Однако, позже их присутствие на рынке снижается. Можно предположить отсутствие усилий по сегментации рынка и продвижению своих услуг АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

луг.

Таблица 2 - Результаты корреляционного анализа типов мотивации и производственных навыков

Используемые производственные навыки и отношения к обучению им	Типы мотивации			
	Мотивация		Демотивация	
	сильная	слабая	слабая	сильная
Покрытие лаком	-0,090	-0,003	<b>0,239**</b>	-0,161
	0,180	0,486	0,007	0,050
Покрытие френч-лаком	0,062	-0,028	<b>0,166*</b>	<b>-0,213*</b>
	0,266	0,387	0,046	0,015
Покрытие гель-лаком	-0,079	-0,098	0,145	0,020
	0,212	0,160	0,070	0,420
Градиент гель-лаком	-0,053	0,051	0,139	-0,145
	0,298	0,305	0,080	0,071
Классический маникюр	<b>-0,251**</b>	0,065	<b>0,186*</b>	-0,008
	0,005	0,254	0,029	0,468
Классический педикюр	-0,117	<b>0,206*</b>	0,094	<b>-0,183*</b>
	0,118	0,017	0,170	0,031
Аппаратный педикюр	0,041	0,084	0,035	-0,160
	0,339	0,198	0,362	0,051
Число используемых производственных навыков	-0,034	0,047	0,151	<b>-0,172*</b>
	0,365	0,318	0,062	0,039
Число ответов «не хочу осваивать»	-0,047	0,057	-0,134	0,136
	0,319	0,284	0,088	0,084
Число ответов «хочу научиться»	0,035	-0,150	-0,063	<b>0,177*</b>
	0,361	0,063	0,263	0,035
Число ответов «умею в достаточной степени»	-0,127	0,125	-0,155	<b>0,173*</b>
	0,099	0,102	0,057	0,039
Число ответов «умею, хочу повысить квалификацию»	0,121	0,000	-0,143	0,030
	0,109	0,498	0,073	0,379
Хочу освоить аппаратный педикюр	0,146	-0,099	-0,084	0,041
	0,093	0,186	0,225	0,356
Хочу освоить аппаратный маникюр	0,170	-0,145	-0,089	0,066
	0,058	0,091	0,206	0,271

\*\*\*) Корреляция значима на уровне 0,01

\*) Корреляция значима на уровне 0,05

Потребность в обучении художественным навыкам у испытуемых группы «слабая мотивация» удовлетворена (положительная корреляция с ответом «умею, мне этого достаточно»), а также ими выбрана предпочитаемая услуга (классический педикюр, корреляция 0,206). Это говорит о стремлении к профессиональной деятельности в узком сегменте и классическим технологиям. Возможно, именно эта стратегия позволяет им постоянно наращивать свое присутствие на рынке.

Таблица 3 - Результаты корреляционного анализа типов мотивации и художественных навыков

Используемые художественные навыки и отношения к обучению им	Типы мотивации			
	Мотивация		Демотивация	
	сильная	слабая	слабая	сильная
Художественная роспись	-0,147	0,071	<b>0,190*</b>	-0,122
	0,069	0,237	0,027	0,109
Китайская роспись	-0,124	0,021	0,103	-0,003
	0,104	0,418	0,150	0,489
Число художественных навыков	-0,157	0,068	0,139	-0,056
	0,055	0,245	0,078	0,285
Число ответов «хочу научиться»	-0,054	-0,114	0,024	0,140
	0,293	0,123	0,404	0,078
Число ответов «умею в достаточной степени»	-0,067	<b>0,246**</b>	-0,043	-0,125
	0,250	0,006	0,331	0,102
Число ответов «хочу повысить квалификацию»	<b>0,282**</b>	-0,010	<b>-0,177*</b>	-0,087
	0,002	0,461	0,035	0,188
Хочу освоить художественную роспись	<b>0,185*</b>	-0,015	-0,167	-0,008
	0,046	0,445	0,064	0,470
Хочу освоить аэрографию	<b>0,275**</b>	-0,119	-0,134	-0,020
	0,003	0,122	0,095	0,421
Хочу освоить акварель	0,065	<b>-0,194*</b>	-0,063	0,179
	0,278	0,038	0,283	0,050

\*\*\*) Корреляция значима на уровне 0,01

\*) Корреляция значима на уровне 0,05

Отсутствует потребность в повышении квалификации (корреляция -0,177) у испытуемых группы «слабая демотивация», однако у них широкий спектр используемых услуг (покрытие лаком 0,239; художественная роспись 0,190; классический маникюр 0,186; покрытие френч лаком 0,166;) Это говорит о сосредоточенности на оказании услуг, причем достаточно широкого ассортимента. Такая стратегия способствует стабильному присутствию на рынке, позволяя охватывать его различные сегменты.

Потребность в обучении производственным навыкам у предпринимателей группы «сильная демотивация» высока (корреляция 0,177 с «хочу научиться»), а также ими освоены необходимые им навыки (корреляция 0,173 с «умею в достаточной степени»). При этом, предприниматели данной группы не выполняют производственные операции в общем (корреляция -0,172 с числом используемых производственных навыков), и в частности (-0,213 с покрытием френч лаком; -0,183 с классическим педикюром). Такая стратегия больше соответствует организаторской деятельности, чем самостоятельному оказанию услуг, приводя к первоначальному отсеву

неопытных в управлении предпринимателей, а затем к укреплению присутствия на рынке.

Посмотрим далее, как проявляется принадлежность типов мотивации к основаниям теоретической модели – скорости принятия решений и представляемому внешнему миру.

Испытуемые групп «сильная мотивация» и «слабая демотивация» с установкой на быстрое принятие решений обнаружили отрицательную корреляцию с ответом «умею, мне этого достаточно». Носители сильной мотивации выбирали подходящие программы обучения в соответствии с профессиональными предпочтениями. У них узкоспециализированный подход к используемым производственным навыкам, отказ от классических технологий, и желание обучаться аппаратным технологиям. Художественные навыки они используют мало (отрицательные корреляции), но активно готовы им обучаться.

Носители слабой демотивации продемонстрировали широкий спектр используемых навыков, как производственных, так и художественных, но желания обучаться не проявили. На наш взгляд, это объясняется сложным представляемым внешним миром, где дополнительным сложностям в виде обучения места мало. Такое же нежелание обучаться характерно и для других представителей сложного внешнего мира – носителей слабой мотивации.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Исследование позволило убедиться, что среди предпринимателей, осуществляющих деятельность в сфере красоты присутствуют носители всех мотивационных состояний от сильной мотивации к сильной демотивации. В каждом мотивационном состоянии есть свои профессиональные предпочтения и свое отношение к процессу обучения.

Сильно мотивированные предприниматели – профессионалы без узкой специализации и большим желанием учиться, особенно современным технологиям. «Пик эффективности» на 2-5 году деятельности.

Слабо мотивированные предприниматели – узкоспециализированные профессионалы, ориентированные на классические технологии и не склонные к обучению. Нарращивают свое присутствие на рынке услуг на каждом этапе.

Слабо демотивированные предприниматели – профессионалы широкого профиля не склонные к обучению. Демонстрируют стабильное присутствие на рынке услуг.

Сильно демотивированные предприниматели – организаторы бизнеса, активно обучающиеся по самым разным программам. Частично отсеиваются на начальном этапе осуществления предпринимательской деятельности (2 года), а затем успешно сохраняют свое присутствие на рынке.

Мотивационные состояния изменяются со временем по мере личностного роста предпринимателя и развития его бизнеса. Представляют научный интерес дальнейшие исследования динамики типов мотивации и связанных с ней психологических особенностей предпринимателя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акперов И.Г., Масликова Ж. В. Психология предпринимательства. М.: Финансы и статистика, 2003. 543 с.
2. Завьялова Е.К., Посохова С.Т. Психология предпринимательства: учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. 296 с.
3. Собчик Т.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. - СПб., Изд-во «Речь», 2008. 624 с.
4. Чиликин А. Н. Социально-психологические основы развития предпринимательства в реальном секторе экономики: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2000. 270 с.
5. Климанова Н.Г., Трифонова Т.А. Ценностные ориентации современных предпринимателей // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 76-79.

6. Жидкова Э.В. К вопросу о компетенциях молодого предпринимателя // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 155-158.

7. Карпова Е.В. Антимотивация в структуре учебной деятельности // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. (Волгоград, 14-16 сентября 2011 г.). Волгоград: Перемена, 2011. С. 17-20.

8. Власюк Г. В. Демотивация персонала как фактор снижения организационной эффективности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки. – 2015. – №. 7-8. – С. 58-64.

9. Белкин В. Н., Белкина Н. А. Демотивация труда и оппортунизм работников организации // Челябинский гуманитарий. – 2009. – №. 1 (7). С. 37-46.

10. Гайсина Л. М. Обратная связь: мотивация и демотивация персонала нефтегазовых компаний России // Среднерусский вестник общественных наук. – 2014. – №. 4 (34). С. 162-166.

11. Тинякова А. Ю., Воронцова Г. В. Демотивация персонала // В сборнике: Модернизация экономики и управления. Сборник научных статей/Под общ. ред. ВИ Бережного. – 2013. – С. 59-60.

12. Falout J., Elwood J., Hood M. Demotivation: Affective states and learning outcomes // System. – 2009. – Т. 37. – №. 3. – С. 403-417.

13. Trang T. T., Baldauf Jr R. B. Demotivation: Understanding resistance to English language learning-the case of Vietnamese students // The Journal of Asia TEFL. – 2007. – Т. 4. – №. 1. – С. 79-105.

14. Kim T. Y. Korean elementary school students' English learning demotivation: A comparative survey study // Asia Pacific Education Review. – 2011. – Т. 12. – №. 1. – С. 1-11.

15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

16. Глизнацин Д.В. Феномен демотивации в развитии предпринимательской деятельности // Молодые ученые – столичному образованию: материалы XV Городской научно-практической конференции с международным участием. Том I. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. С. 120-122.

17. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования // Монография. М.: МОРУ, 2001. 272 с.



УДК 159.964.3

## ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ЗАЛОЖНИКОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ЗАХВАТА ТЕРРОРИСТИЧЕСКИМИ ГРУППАМИ

© 2017

Гончарова Ольга Валерьевна, студентка 4 курса кафедры  
«Правовое обеспечение национальной безопасности»

Московский технологический университет

(107996, Россия, Москва, ул. Стромынка, 20, e-mail: goncharova-olga@myrambler.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме поведения заложников в экстремальных условиях, а именно: в условиях захвата террористами. Внимание к данной проблематике привлечено вследствие отсутствия должной подготовки и отсутствия знаний об истории терроризма и целях, которые и преследуются этим явлением. Специфика поведенческих реакций жертв терроризма и способы совершения захвата заложников в настоящее время остается недостаточно исследованным, что и стало основой для его разбирательства в данной научной статье. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке криминологии и психологии. Основное содержание исследования составляет анализ поведенческих реакций толпы вследствие захвата террористами. Для проведения анализа поведения заложников в экстремальных условиях в статье изучается понятие и феномен толпы в психологии. Дополнительно определяются основные структуры и формы защиты от захвата заложников террористами и структурами, которые могут использовать людей косвенно и при этом являться организациями социально-экономической направленности. Изучена судебная практика, свидетельствующая, что психическое насилие при совершении захвата заложников, так же, как и физическое насилие, может быть применено как при захвате заложников, так и их содержании.

**Ключевые слова:** стратегия поведения, экстремальные условия, захват заложников, террористическая группа, психологические особенности.

## FEATURES AND STRATEGIES OF BEHAVIOR IN EXTREME CONDITIONS OF HOSTAGES BY TERRORIST GROUPS CAPTURE

© 2017

Goncharova Olga Valeryevna, 4th Year Student of The Department "Legal National Security"  
Moscow Technological University

(107996, Russia, Moscow, Stromynka Street, 20, e-mail: goncharova-olga@myrambler.ru)

**Abstract.** The article is devoted today to the issue of the behavior of hostages in extreme conditions namely in terms of capturing terrorists. Attention to this issue involved due to the lack of proper training and lack of knowledge about the history of terrorism and the purposes which are pursued by this phenomenon. The specificity of behavioral reactions of the victims, terrorism and the modus operandi of the hostage situation currently remains insufficiently investigated and that became the basis for his proceedings in this scientific article. The work has interdisciplinary character, written at the crossroads of criminology and with psychology. The main content of the research is the analysis of behavioral reactions of the crowd as a result of capture by terrorists. Analysis of the behavior hostages in extreme conditions this article examines the concept and phenomenon of crowd psychology. Further defined the main structure and form of protection against terrorist hostage-taking and structures that can use people indirectly and at the same time be the organizations socio-economic orientation. Studied jurisprudence indicating that psychological violence in the Commission of hostage-taking, as well as physical violence can be applied as the capture of the hostages and their contents.

**Keywords:** Strategy of Behavior, Extreme Conditions, Hostage-Taking, Terrorist Group, Psychological Characteristics.

*Не говори мне о толпе, повинной в том,  
Что перед ней нас оторопь берет,  
Она засасывает как тряпина,  
Закручивает, как водоворот.*

*И. В. Гете*

В акте терроризма участвуют четыре стороны: организатор, исполнитель, жертва, адресат. Связность и взаимосвязь совершаемых ими действий образуют завершенную схему акта терроризма. При этом одна из четырех сторон – жертва – всегда включена в систему помимо собственной воли, и именно на ее долю приходится вся тяжесть этого бесчеловечного акта. Именно поэтому хотелось бы привлечь внимание к проблеме незащищенности населения вследствие отсутствия должной подготовки и отсутствия знаний об истории терроризма и целях, которые и преследуются этим явлением.

Известно, что действие как любое волевое поведение лица существует как самостоятельное психофизическое единство и социально-правовое явление, всегда предполагает соответствующий способ его выполнения, который характеризует действие с точки зрения определенного порядка, последовательности методов, движений и приемов, применяемых лицом для совершения преступления, и выступает как один из важнейших признаков, образующих содержание действия. Нет ни одного преступления без присущего ему способа его совершения. При этом последний может быть прямо установлен в законе, или указание на способ совершения преступления однозначно вытекает из содержания уголовно-правовых статей УК РФ при их толковании. Однако диспозиции некоторых статей УК РФ не только не содержат

указаний на способ совершения преступления, но и последний также однозначно не следует из содержания соответствующих норм при их толковании. Изложенное свидетельствует о том, что способ совершения преступления в первых двух случаях является обязательным признаком состава преступления, а в третьем – дополнительным или факультативным. Такую позицию о месте способа совершения преступления в системе признаков общего понятия состава преступления разделяет подавляющее большинство авторов.

Закон не содержит указаний на способы совершения захвата заложников. Способ совершения данного преступления также не вытекает однозначно из содержания указанной криминально-правовой нормы при ее толковании. Таким образом, в этом составе преступления способ не является обязательным признаком, а, следовательно, для решения вопроса о наличии или отсутствии состава преступления способ значения не имеет. Однако его анализ дает возможность сделать вывод о других признаках и элементах состава преступления, правильно квалифицировать содеянное. В то же время вопрос о способах совершения захвата заложников в настоящее время остается недостаточно исследованным, что и стало основой для его разбирательства в этой научной статье.

Захват заложников может совершаться любыми способами. Такими прежде всего являются физическое и психическое воздействие на потерпевшего. Так, способом совершения преступления при физическом воздействии является физическое насилие, которое заключается в общественно опасном, противоправном воздействии

на телесную сферу (биологическую подструктуру) человека, что, как правило, причиняет ей физическую боль, вред здоровью или жизни. С помощью указанного влияния виновный стремится причинить вред физическим благам личности. При совершении такого преступления, как захват заложников, подобные действия выступают средством для того, чтобы подавить волю потерпевшего, преодолеть осуществляемое или предполагаемое сопротивление, принудить ее к определенному поведению и обеспечить тем самым совершение другого (основного) общественно опасного деяния – захват человека [7, с. 360].

С учетом фактических признаков, характеризующих внешне проявление физического насилия, его форм и способов, последний, как указывается в уголовно-правовой литературе, может выражаться в двух различных по характеру видах:

1) в воздействии на тело человека;

2) в воздействии на внутренние органы человека без повреждения наружных тканей (приступы, отравления).

Как уже отмечалось, захват заложников может совершаться с помощью как физического, так и психического воздействия на потерпевшего, при наличии которого воздействию подвергается сфера психики человека. При этом такое воздействие по способу его совершения и характеру может выступать в виде психического насилия или обмана. Несмотря на значительное количество работ по указанной тематике, на сегодня практически отсутствует комплексное научное исследование способов совершения захвата заложников. Поэтому цель этой статьи заключается в том, чтобы на основании тщательного анализа уголовного закона сформулировать понятие и раскрыть содержание и сущность психического насилия как способа совершения захвата заложников.

Под психическим насилием в теории уголовного права понимают общественно опасное, противоправное воздействие на психическую сферу (подструктуру) человека, что является либо конечной целью действий виновного, или средством ограничения или подавления воли потерпевшего и принуждения его к определенной – пассивной или активной – линии поведения. При захвате заложников с применением психического насилия последнее может выступать в виде отдельного действия, что обеспечивает выполнение основного деяния, которое образует объективную сторону рассматриваемого преступления [1, с. 37].

Как отмечается в литературе, психическим насилием могут быть признаны различные действия: угроза применения физического насилия, угроза совершения иных действий вопреки интересам потерпевшего или его близких, оскорбления, травля и другие подобные действия, оказывающие отрицательное влияние на психику человека, и в зависимости от характера применяемого насилия могут быть разделены на угрозы и психические насильственные действия, не связанные с угрозой. Однако в науке уголовного права существует и другая точка зрения по этому вопросу. Так, по мнению некоторых авторов, к психическому насилию следует относить только угрозу. Мы не разделяем этой позиции, поскольку при таком подходе к изложенной проблеме игнорируются другие действия, негативно влияющие на психику человека, при том, что последние так же, как и угроза, характеризуются всеми признаками, присущими психическому насилию как способу совершения преступления.

Угроза как форма выражения психического насилия заключается в сообщении лицу, которое подвергается угрозе, сведений о совершении в отношении него или других, как правило, близких ему лиц, вредных или нежелательных действий, или причинения иного вреда его законным интересам при наличии достаточных оснований опасаться реализации такого намерения. При этом виновный может угрожать совершить такие действия как немедленно, так и в будущем. Но целью, преследу-

емой субъектом при предъявлении угрозы, всегда есть желание вызвать у потерпевшего чувство страха, опасности возможного исполнения угрозы и причинения вреда ему или другим лицам в результате ее реализации. Поэтому справедливым представляется вывод о том, что сущность угрозы заключается в ограничении свободы поведения лица на основании внутренней мотивации его воли под влиянием полученной информации.

В литературе отсутствует единство мнений по вопросу о тех благах, причинением вреда которым угрожает виновный. Так, одни авторы угрозой понимают запугивание другого человека применением к нему физического насилия, отмечая при этом, что угроза причинения потерпевшему какого-либо иного ущерба, не связанного с применением физического насилия, не может быть признана угрозой применения насилия. Другие, наоборот, справедливо, на наш взгляд, отмечают, что лишения, что угрожает причинить виновный, могут иметь различный характер – физический, нравственный, имущественный, т. е. к таким благам следует относить жизнь, здоровье, честь и достоинство лица, а также имущество [10, с. 79]. Это положение обосновывается тем, что объектом любых угроз являются правоотношения, связанные с психикой человека, а не с его телесной неприкосновенностью. На психику влияют не только угрозы причинением физического вреда, но и угрозы посягательства на другие интересы, которые нередко не менее важны и ценны, чем здоровье и даже именно жизнь. Таким образом, психическое насилие в форме угрозы может выражаться как в виде угрозы физическим насилием, так и в виде угрозы совершением других действий, таких как повреждение (уничтожение) имущества, разглашение сведений, которые потерпевший желает сохранить в тайне, и тому подобное.

Понятно при этом, что, чем ценнее благо, потерей которого угрожают, и чем выше вероятность его потери, тем эффективнее действует угроза, тем больше проявляется стесненность свободы выбора возможных вариантов поведения.

В то же время при рассмотрении вопроса о содержании угрозы как формы выражения психического насилия как одного из способов совершения захвата заложников следует учитывать то, что основной критерий определения ее содержания, на наш взгляд, заключается не в том, причинением какого ущерба субъект угрожает потерпевшему и когда он угрожает совершить такие действия. Обязательным является установление того факта, что угроза была настолько серьезной, реальной и конкретной, что она подавила волю потерпевшего к сопротивлению и заставила его пожертвовать своей личной неприкосновенностью.

Для проведения анализа поведения заложников в экстремальных условиях необходимо обратиться к изучению понятия толпы и ее психологии. Поскольку на примере многочисленных террористических актов мы видим, что жертвами становятся не 1-2 человека. Это связано с тем, что захват в заложники большого количества людей придает больше огласки с помощью СМИ, среди населения нарастает чувство виктимизации и недовольства правительством. Что в свою очередь и является целью террористов. Существует более 200 определенных терроризма. Для того чтобы ответить на вопрос почему так трудно дать определение терроризму, которое может найти всеобщее признание, стоит привести слова Ницше: «Только явление, которые не имеют истории, могут быть определены» [3, с. 102]. Терроризм же имеет давнюю историю.

Что касается определения толпы в научной работе, хочу сослаться на взгляд К.С. Григорьева: «С психологической точки зрения, под толпой следует понимать изначально неорганизованное скопление людей, не имеющих общей осознанной цели, как правило, находящихся в состоянии эмоционального возбуждения» [6, с. 57].

Особым феноменом толпы является паника. Паника

(гр. «panikon» от имени древнегреческого бога Пана, который, по поверьям древних греков, был причиной массового ужаса). Г.А. Мелкумян определяет панику как один из наиболее заметных видов поведения толпы и одновременно это особое эмоциональное состояние, возникающее как следствие либо дефицита, либо чрезмерного избытка информации о какой-то пугающей или непонятной ситуации, проявляющееся в стихийных импульсивных действиях [9, с. 100]. Люди в состоянии паники могут вести себя двояким образом: паникеры – это те, кто сеет панику; алармисты – те, кто склонен к панике. На основе паники как эмоционально-поведенческого состояния возникают панические толпы с специфическим поведением.

Анализ этапов паники выявил очень интересную закономерность. Паническое поведение отличается от нормального практически полным неучастием когнитивных элементов психики. В паническом состоянии, возникающем в толпе, этапы конкретных действий чередуются с этапами всплеска эмоций.

1. Внезапный шокирующий стимул, например, взрыв, огонь, выстрел;

2. Этап действий – прерывание ранее совершаемых действий: на миг все застыли;

3. Этап эмоций – потрясение, замешательство, крик, плач;

4. Этап действий – лихорадочный, бессистемный поиск выхода из ситуации, основанный на прошлом опыте; например, все бегут к двери;

5. Этап эмоций – повышение чувства страха из-за невозможности найти выход из ситуации, взаимное заражение страхом друг друга;

6. Этап действий – индивидуальные действия каждого по спасению. Императив поведения: «Спасайся, кто может». Усиление эгоистического поведения, когда сильные давят слабых;

7. Этап эмоций – возникновение состояния обреченности из-за невозможности индивидуального спасения;

8. Этап действий – появление лидера и организация группового спасения;

9. Этап эмоций – появление надежды на спасение;

10. Этап действий – организованный групповой выход из стрессовой ситуации;

11. Этап эмоций. Последствия панического состояния проявляются, как правило, вначале в виде тревоги, возбудимости, готовности к агрессии, затем наступает усталость, оцепенение.

Если страх не подавлен, то возникает состояние ужаса. Ужас – это аффект, высшая степень эмоционального напряжения, доходящая до совершенно иррациональных реакций. Психологически от ужаса нет никакого спасения. Этот аффект совершенно парализует рассудок и отключает способность человека к рациональному мышлению. Испуг – страх – ужас: так выглядит цепочка нагнетающихся отрицательных переживаний. Максимальный ужас – это страх «в квадрате». Третий этап паники – усиление интенсивности страха по известным психологическим механизмам «циркулярной реакции» и «эмоционального кружения». Страх и ужас одних людей передается другим, отражается в их психике, что еще более усиливает страх первых. Усиливающийся страх стремительно снижает уверенность в коллективной способности противостоять критической ситуации и создает у людей ощущение обреченности. Люди, охваченные паникой, совершают неадекватные действия, которые обычно представляются им спасительными. Четвертый этап – массовое паническое бегство. Безоглядное бегство, как правило, апофеоз паники [8, с. 92].

Приведем примеры описания непосредственными участниками событий разрушения небоскребов, происшедших 11 сентября 2001 г. в Нью-Йорке. «В холле скопилась масса народа. В воздухе висело напряжение, хотя внешне все было относительно спокойны. Многие

люди переговаривались между собой, но тихо, почти шепотом. Было похоже, что все были в шоке, как-то оцепенели. Потом из шахты лифта запахло дымом. И тогда часть людей, и я вместе с ними, пошли по лестницам пожарного выхода. На лестницах было полно людей. Постепенно я перешел на бег. Дыхание сбилось. Сердце готово было выпрыгнуть из груди. Вот тут на меня и стал наваливаться страх. Наверное, под внешним влиянием. Вокруг все кричали, бежали, некоторые даже дрались и хватали меня за одежду. Лестницы тряслись, слышался нарастающий скрежет металла и бетона. Где-то со звоном вылетали окна. Я плохо помню, как добежал до нижнего этажа и выскочил из здания. Последнее, что помню, это взрыв за спиной. Я упал и потерял сознание». Очевидец описывает состояние оцепенения, затем ощущение страха, утрата памяти, а затем сознания.

Простейшее и самое могучее чувство, порожденное инстинктом самосохранения, – страх, «яркий пример психической эпидемии кратковременного свойства. Воздействие на людей в толпе осуществляется с помощью внушения, которое уподобляется им распространению болезненного микроба. Чувство страха, охватившее толпу, В.М. Бехтерев сравнивает с массовой вспышкой инфекционной болезни.

В контексте данной темы следует коснуться так называемой «болезни колючей проволоки». Термин введен А. Вишером для обозначения всего сложного симптомокомплекса, который возникает у людей в ситуации насильственного ограничения их свободы. Основополагающий симптом «болезни колючей проволоки», состоящий в состоянии апатии, приходящей на смену страху и ужасу, наблюдается и среди заложников террористических актов. Апатия или смирение весьма массовая реакция на террор. Она приходит на смену двум предшествующим ей реакциям на насилие, осуществленное против человека, а именно: панике и агрессии. Эта апатия является защитным механизмом психики.

Также имеем место проблематика Стокгольмского синдрома, синдрома заложника, ситуационную и диспозитивную атрибуции, суггестию и контрсуггестию. Поскольку такое поведение опасно. Известны случаи, когда заложник, увидев спецназовца, криком предупредил террориста о его появлении и даже заслонял террориста своим телом. Террорист даже спрятался среди заложников, никто его не разоблачил. Следует помнить, что преступник вовсе не отвечает взаимностью на чувства заложников.

Только в толпе возникает такое явление, как деиндивидуализация. Д. Майерс отмечает, что когда ослабевает чувство ответственности, то и нормативный контроль поведения становится низким. Деиндивидуализация – это утрата самосознания и боязни оценки. Результатом является действия, варьирующиеся от легкого нарушения запретов до импульсивного самовыражения и даже до разрушительных социальных актов (вандализм, уличные беспорядки, линчевание).

Наиболее распространенной формой психического насилия, применяемого при совершении захвата заложников, является угроза физическим насилием, что выражается в запугивании потерпевшего применением к нему лично или близким ему лицам физического насилия. При угрозе субъект, как правило, угрожает применением насилия непосредственно в отношении лица, являющегося заложником [5, с. 35]. Но этот вид психического насилия составляет не меньшую (а иногда и большую общественную опасность и в тех случаях, когда преступник угрожает причинить вред ее близким (например, детям, родителям и т. п.) или другим гражданам, оказавшимся на месте преступления. Такая угроза, кажется, производит аналогичное, столь же значительное влияние на волю потерпевшего, как и угроза применения насилия непосредственно к нему, и так же способна обусловить совершение им действий, необходимых виновным.

При захвате заложников может иметь место как угроза насилем, не опасным для жизни и здоровья, так и насилем, что является опасным. Речь идет об угрозе причинения физического ущерба различной степени тяжести – угроза побоями, причинением телесных повреждений, смерти. Угроза физическим насилем как способом совершения захвата заложников представляет повышенную общественную опасность, поскольку она способна предельно ограничить волю потерпевшего по оказанию сопротивления относительно действий виновных, а также выступает способом принуждения жертвы к определенному, необходимому преступникам, поведению, выполняя тем самым в структуре преступного посягательства ту же роль, что и физическое насилие.

Психическое насилие в форме угрозы может быть выражено словесно (устно или письменно), посредством демонстрации оружия, действиями, жестами, а также самой обстановкой совершения преступления. При совершении захвата заложников наиболее распространенными формами угроз выступают устная словесная угроза, подкрепленная с помощью жестов, и угроза, сопровождаемая демонстрацией оружия или предметов, его заменяющих [4, с. 35].

Словесная угроза предполагает психическое насилие, выраженное устно в форме непосредственного обращения виновного к потерпевшему. Угроза, подкрепленная с помощью жестов, предполагает такие действия виновного, которые создают у потерпевшего впечатление вполне реального посягательства на его жизнь, здоровье и другие блага. В такой ситуации психическое насилие выражается в различных жестах, например, демонстрации кулаков, угрожающих жестах и тому подобном.

Наибольшую опасность среди угроз, применяемых при захвате заложников, представляет угроза, сопровождаемая демонстрацией оружия или предметов его заменяющих. Такая угроза значительно усиливает воздействие на потерпевшего, в результате чего его воля в большинстве случаев предельно ограничивается, подавляется. При захвате заложников с целью усиления эффективности психического воздействия, что справляется на потерпевшего, часто виновный применяет не один, а несколько видов угроз одновременно. Например, угроза при совершении захвата заложников, выраженная устно, может сопровождаться жестами или демонстрацией оружия.

Кроме того, в специальной литературе справедливо обращается внимание на значение обстановки совершения преступления при применении угрозы насилем. Такая обстановка может иметь место, в частности, при совершении захвата заложников в безлюдных местах, когда явное неравенство физических сил виновного и потерпевшего настолько очевидна, что страх за свою жизнь или здоровье исключает возможность для лица, которого захватывают, сопротивляться.

Следует отметить, что значение психического насилия в различных преступных посягательствах определяется его местом среди объективных признаков состава преступления (основное и вспомогательное). В составе рассматриваемого преступления оно является одним из нескольких возможных способов его совершения и вполне охватывается УК РФ [2, с. 18]. Поэтому, если при захвате заложников имела место угроза убийством, дополнительная квалификация таких действий является излишней.

Изучение судебной практики свидетельствует о том, что психическое насилие при совершении захвата заложников, так же, как и физическое насилие, может быть применено как при захвате заложников, так и их содержании.

Следует подчеркнуть, что физическое и психическое насилие как способы совершения захвата заложников имеют гораздо большую общественную опасность, чем ненасильственные способы совершения данного преступления, например, обман или злоупотребление довери-

ем. Совершение захвата заложников с применением насилия как физического, так и психического обязательно должно учитываться судом при назначении виновному наказания.

Безусловно, перечень способов совершения захвата заложников не является исчерпывающим. Необходимо отметить, что выбор конкретного способа совершения захвата заложников зависит от целого ряда причин как объективного, так и субъективного характера. Ими могут быть признаны психологическое состояние субъекта преступления, его личностные качества и свойства, взаимоотношения с потерпевшим, окружающая обстановка и прочее.

Война против терроризма – это, по выражению Давида фон Дреле, «серая война», которая не имеет фронтов, армии и правил и будет иметь долговременный и широкомасштабный характер. На примере Израиля стоило бы помимо государственных организаций, занимающихся проблемой терроризма, способствовать созданию неправительственных организаций для работы с населением. Поскольку среди населения существует достаточно размытый образ терроризма, следует более детально информировать население о террорологии. Вести специализированные лекции в школах, вузах, на рабочем месте, популяризировать методички среди населения. В основе терроризма лежит страх. Только объединившись против этого врага с весьма «размытым» для людей лицом, мы сможем победить.

Выводы и дальнейшие перспективы исследования. Анализ всех стадий, через которые проходит человек, становясь заложником террористического акта, дает нам понять о специфике поведенческих реакций жертв терроризма. Стоит не забывать о том, что виктимология терроризма под жертвой терроризма подразумевает также родственников и знакомых заложников (виктимизация охватывает огромное число людей). Правильное поведение в данной экстремальной ситуации является залогом не только успешной нейтрализации террористов, но и сохранения жизни как можно большего количества заложников.

Итак, вышеизложенное дает возможность сделать вывод, что захват заложников образуют различные приемы и способы насильственного и ненасильственного характера, непосредственно применяемые виновными с целью воспрепятствовать потерпевшему в осуществлении им своего права на личную неприкосновенность, смысл которой заключается в возможности свободного выбора человеком (в отдельных случаях – его законными представителями) места пребывания, осуществления свободы передвижения, а также свободного выбора поведения, лишённого принуждения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бачиева А.В., Лейнова О.С. Исторический опыт международной борьбы с захватом заложников // Журнал правовых и экономических исследований. 2013. № 2. С. 36-39.
2. Боровиков В.Б. Оценка применения насилия при захвате заложника // Уголовное право. 2016. № 2. С. 17-22.
3. Будякова Т.П. Особенности визуальных контактов при захвате заложников // Вопросы психологии. 2014. № 3. С. 96-104.
4. Бутков П.П., Худякова В.Е. Правила поведения при террористических актах и захвате заложников // В сборнике: Научный форум с международным участием «Неделя науки СПбПУ» Материалы научно-практической конференции. Ответственный редактор М.В. Гравит. 2015. С. 33-37.
5. Гарбовский И.И. Всегда ли потерпевший при убийстве, сопряженном с захватом заложника, беспомощен? // Юристы - Правоведь. 2007. № 4. С. 34-35
6. Григорьева К.С. Теракт с захватом заложников (обнаружение институционализированного конфликта на «этой стороне») // Общественные науки и современность. 2017. Т. 6. № 1(18)

ность. 2009. № 5. С. 52-59.

7. Квитова К.С., Васягина М.М. Особенности психологического обеспечения ведения переговоров с преступниками при захвате заложников // В сборнике: XII Державинские чтения в Республике Мордовия материалы Всероссийской научно-практической конференции. Средне-Волжский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России). 2016. С. 359-361.

8. Мелентьев И.В. Ключевые мотивы преступлений, связанных с захватом заложников // Закон и право. 2013. № 6. С. 91-93.

9. Мелкумян Г.А. Историко-правовой анализ действий, связанных с захватом заложника // Вестник Владимирского юридического института. 2009. № 3. С. 97-101.

10. Отаров А.А. Возможности экспертизы по делам о захвате заложников // Законы России: опыт, анализ, практика. 2007. № 3. С. 78-82.

УДК: 159.944.3

## К ВОПРОСУ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2017

**Биктина Насима Нигматуллиновна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Социальная психология»

**Дикарева Юлия Николаевна**, студентка 5 курса по направлению подготовки «Психология»  
*Оренбургский государственный университет*  
(460000, Россия, Оренбург, пр. Победы 13, e-mail: yulechka\_dikareva@mail.ru)

**Аннотация.** В рамках данной статьи проводится теоретический анализ проблемы перфекционизма в студенческом возрасте. Рассмотрены основные теоретические подходы зарубежных и отечественных исследователей (А.Бек, С. Блатт, Г. Флетт, Р. Фрост, П. Хьюитт, Н.Г. Гаранян, Я.О.Жебрун, М.В. Ларских, А.Б. Холмогорова) к определению перфекционизма и актуальности его проявления в студенческом возрасте. Авторы приводят актуальность данной проблемы, раскрывая конструктивные и деструктивные последствия перфекционизма. Проведя теоретический анализ особенностей студенческого возраста, авторы считают, что студенческий возраст является сенситивным для появления и проявления перфекционистских тенденций у молодых людей, что объясняется влиянием социально-экономических и культурных факторов, а также особенностями возрастного развития студенческой молодежи. Авторы подробно рассматривают понятие конструктивного перфекционизма студентов, под которым понимается интегративное личностное образование, состоящее из нескольких компонентов: личностного, когнитивно-деятельностного, социального. Так же приводится раскрытие каждого из компонентов конструктивного перфекционизма. Особым достоинством данной работы является приведение рекомендаций для преподавателей, направленных на формирование конструктивного перфекционизма. Предложенные рекомендации, а так же теоретический обзор будет полезен всем, кому интересна тема перфекционизма, практикующим психологам, преподавателям.

**Ключевые слова:** студенческий возраст, перфекционизм, конструктивный перфекционизм, личностный компонент перфекционизма, социальный компонент, когнитивно-деятельностный компонент, адекватная самооценка, уровень притязаний.

## PRESENTATION TO THE QUESTION PERFECTIONISM IN COLLEGE-AGE

© 2017

**Biktina Nasima Nigmatullinovna**, Ph.D., assistant professor of "Social Psychology"  
**Dikareva Yulia Nikolaevna**, 5th year student in the direction of preparation "Psychology"  
*Orenburg State University*

(460000, Russia, Orenburg, Pobeda Ave, 13, e-mail: Yulechka dikareva@mail.ru)

**Abstract.** The theoretical analysis of the problem of perfectionism in the student's age is observed in this article. The main theoretical approaches of foreign and domestic researchers (A.Bek, S. Blatt, G. Flett, R. Frost, P. Hewitt, NG Garanyan, Ya.O.Zhebrun, MV Larskaya, AB Kholmogorova) are examined to the definition of perfectionism and the relevance of its manifestations in the student's age. The authors cite the urgency of the problem, revealing constructive and destructive consequences of perfectionism. On carrying out the theoretical analysis of student age, the authors believe that the student's age is sensitive to the appearance and manifestation perfectionism trends in young people, because of the influence of socio-economic and cultural factors, as well as the peculiarities of the age of the students. The authors of the report focus on the concept of constructive perfectionism students, which is understood as an integrative personal formation consisting of several components: personal, cognitive-activity, social. So each of the structural components of perfectionism is given in the article. A particular advantage of this work is to bring recommendations for teachers, aimed at creating constructive makeovers. The proposed recommendations, as well as theoretical overview will be useful to all who are interested in the theme of perfectionism, practicing psychologists, teachers.

**Keywords:** student age, perfectionism, perfectionism constructive, personal component of perfectionism, social component, cognitive component-activity, self-esteem, level of aspiration.

Проблематика изучения перфекционизма личности в условиях современного общества представляет большой интерес для всего научного сообщества, как зарубежного, так и отечественного. Особенно актуальными являются исследования специалистов, направленные на рассмотрение вопросов перфекционизма в студенческом возрасте, что объясняется рядом причин.

Во-первых, положение студенческой молодежи в обществе, ее направленность и прогнозы развития находятся в фокусе внимания ученых прежде всего потому, что именно от молодого поколения будет зависеть дальнейший ход развития как отдельно взятой страны, так и общества в целом [3].

Во-вторых, под влиянием социально-экономических и культурных факторов, среди которых, в первую очередь, отмечается непрекращающееся возрастание требований социума к молодым людям, в которых хотят видеть активных, конкурентоспособных людей, ориентированных на достижение безупречного успеха во всех жизненных сферах, а также рост числа высших учебных заведений с высокими образовательными стандартами, где поощряется культивация конкурентных отношений между студентами, происходит формирование перфекционистских тенденций среди студенческой молодежи [3].

Однако, многочисленные исследования зарубежных и отечественных психологов (А.Бек, С. Блатт, Г. Флетт,

Р. Фрост, П. Хьюитт, Н.Г. Гаранян, Я.О.Жебрун, М.В. Ларских, А.Б. Холмогорова), проведенные на студенческой популяции, позволили установить существование связи перфекционизма с психологическим неблагополучием личности студента. Указанными учеными получены многочисленные данные о связи повышенного уровня перфекционизма студента с различными психологическими проблемами и нарушениями адаптации, а именно заниженной самооценкой, проблемами в установлении межличностных контактов, трудностями в обучении, тревожными состояниями, избегающим поведением, экзаменационным стрессом и страхом публичных выступлений, намерениями суицидального характера, тенденцией к концентрации на своих ошибках, «дефицитом» творческих проявлений [1, 2, 4, 5].

Несомненно, все перечисленные психологические проблемы являются значительным препятствием для студентов при осуществлении ими профессионально-учебной деятельности. Равным образом, данные проблемы обнаруживают себя и при становлении психологически здоровой, социально адаптированной, зрелой личности будущих специалистов, в связи с чем, вопрос развития здоровых форм перфекционизма является актуальной проблемой для научного психологического сообщества.

И, в-третьих, в проявлении перфекционистских тенденций у студентов имеются основания, связанные с осо-

бенностями их возрастного развития.

Студенческий возраст является особой стадией возрастного развития человека, рассмотрение которой в виде самостоятельной возрастной категории произошло благодаря отечественному психологу Б.Г. Ананьеву. Студенчество с точки зрения возрастного периода находится в рамках психологии зрелых возрастов, выступая переходной ступенью от созревания к зрелости, и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость [1].

Необходимо отметить, что в течение продолжительного промежутка времени в центре внимания психологической науки находилась проблематика детского развития, а психология зрелости, в том числе и поздней юности, сравнительно недавно начала рассматриваться в качестве предмета психологических изысканий.

По мнению отечественного психолога Л.С. Выготского, возраст от 18 до 25 лет представляет собой начальную ступень в ряду зрелых возрастов, ввиду чего он назвал период поздней юности «началом зрелой жизни», таким образом, дифференцируя детство и зрелость.

С точки зрения Б.Г. Ананьева, период от 17 до 25 лет – важный жизненный этап, поскольку в его рамках завершается окончательное становление личности и основная ступень профессионализации [1].

По определению современного психолога И.А. Зимней, под студенчеством следует понимать общность людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [3].

Социальная ситуация развития личности в студенческом возрасте характеризуется тем, что перед молодыми людьми стоит задача поиска своего места в обществе, начала самостоятельного осуществления трудовой деятельности. В связи с этим, изменениям подвергаются социальные требования к юношам и девушкам, изменяются общественные условия, в которых происходит их личностное формирование: они должны быть подготовлены к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей.

Стержневым направлением развития в студенческом возрасте является интеллектуальное развитие. Именно в рамках поздней юности достигаются наиболее высокие показатели интеллектуальных функций. Исследования, проводимые Б.Г. Ананьевым, позволили обнаружить, что трансформации интеллектуальной системы совершаются под влиянием многочисленных факторов, среди которых самый важный в студенческом возрасте – профессионально-учебная деятельность, обуславливающая высокий тонус интеллекта [1].

Согласно А.А. Реану, ключевой особенностью студенческого мышления выступает комплексный характер видов мышления, в свою очередь проявляющегося в синтезе чувственного (наглядно-образного) и теоретического (логического) мышления [7].

Структурные модификации, кроме процессов мышления и речи, наблюдаются в период ранней зрелости и в других психических познавательных процессах, таких как память и внимание. Вследствие этого, пиковые показатели интеллектуальных и творческих способностей студентов способствуют стремлению к самореализации и самоутверждению себя как личности, что, при чрезмерном доминировании такого стремления может способствовать формированию перфекционистской направленности [6].

В студенческом возрасте структурные трансформации затрагивают и структуру самосознания молодых людей. Под самосознанием понимается «совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, а его представления о самом себе складываются в определенный «образ Я» [8].

Одним из структурных компонентов самосознания является притязание на признание. В студенческом возрасте существенным представляется притязание на профессиональный успех, собственная способность к созданию чего-то значимого, ввиду чего для большинства студентов особый характер приобретает учебная успеваемость, а также участие в профессиональных конкурсах и конференциях, где имеется возможность профессионального самопреодоления [7].

В студенческом возрасте наряду с выраженным притязанием на признание в учебно-профессиональной сфере немаловажным является признание в межличностных отношениях, в особенности значимо признание окружающими индивидуальности.

В период ранней зрелости существенным оказывается поиск партнеров жизни и единомышленников, усиливается потребность в установлении контактов с людьми, упрочиваются отношения со своей социальной группой, возникает чувство интимности при общении с некоторыми людьми. По замечанию А.В. Толстых, время ранней зрелости возможно назвать возрастом «человеческой близости» и «привилегированным» возрастом дружбы.

Необходимо отметить, что в сфере межличностного взаимодействия в период студенчества проявляются две полярные направленности, среди которых, во-первых, расширение области общения с другими людьми и рост числа межличностных контактов, а во-вторых, увеличивающееся стремление к индивидуализации, своего рода отделение от социума.

Тенденция расширения сферы общения отражается в стремлении молодых людей к отождествлению себя с другими людьми. Активное физическое, интеллектуальное, социальное развитие представителей студенческого возраста способствует приумножению сферы их познавательных интересов в отношении окружающих людей и окружающего мира в целом. Возрастающая необходимость молодых людей в признании своей индивидуальности, в приобретении нового опыта, в эмоциональной интимности также содействует росту потребности в общении с окружающими людьми, желанию быть принятым и признанным социумом.

Данная тенденция, по внешним показателям, проявляется в количественном возрастании времени, расходом именно на общение, в значительном расширении социального пространства общения, а также в устойчивой готовности молодых людей к межличностному взаимодействию, своеобразному поиску общения, названного «ожиданием общения».

Противоположной тенденцией в сфере общения в студенческом возрасте является упрочивающееся стремление к индивидуализации, отграничению от социума. Данная закономерность находит свое проявление в высоком уровне избирательности при установлении дружеских отношений, в отдельных случаях приобретающая максимальную требовательность к партнеру по общению. Необходимость молодых людей в обособлении в этом случае представляет стремление оградить свой внутренний уникальный мир от вмешательства посторонних людей с целью сохранения своей индивидуальности, реализации своих притязаний на признание.

В период ранней зрелости качественные изменения совершаются по отношению ко времени, а именно у юношей и девушек наблюдается иное осознание прошлого и будущего. Отметим, существенной психологической особенностью студенческого возраста является устремленность в будущее, проявляющаяся в построении и осуществлении жизненных планов. Идеальный образ будущего в студенческом возрасте зависит от активной позиции молодых людей в настоящий период жизни, иными словами, представления о будущем значительно обуславливают формы активности молодежи, направленные на достижение жизненного успеха.

По определению доктора педагогических наук Г.А.

Мелекесова, студенческий возраст представляет собой начало становления истинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни [8].

Таким образом, студенческий возраст является сенситивным для появления и проявления перфекционных тенденций у молодых людей, что объясняется влиянием социально-экономических и культурных факторов, а также особенностями возрастного развития студенческой молодежи. Происходящие на данном возрастном этапе изменения, а именно приобретение молодыми людьми самостоятельности, формирование собственных мировоззренческих позиций, обращенность в будущее, а также достижение ими пиковых значений интеллектуальных и творческих способностей, обуславливающих стремление к самореализации и утверждению себя в профессионально-учебной и межличностной сферах, могут способствовать формированию перфекционных тенденций в среде студенческой молодежи.

В результате проведенного теоретического анализа нами выявлена необходимость формирования конструктивного перфекционизма студентов-первокурсников.

Под конструктивным перфекционизмом студентов мы понимаем интегративное личностное образование, состоящее из нескольких компонентов: личностного, когнитивно-деятельностного, социального. В связи с таким комплексным пониманием конструктивного перфекционизма студентов нами разработаны психологические рекомендации преподавателям с учетом формирования каждого компонента.

1) Для продуктивного развития личностного компонента конструктивного перфекционизма студентов-первокурсников необходимо способствовать формированию адекватной самооценки и уровня притязаний студентов-перфекционистов. Студентам необходима помощь в самопознании: осознании ими своих как позитивных, так и негативных качеств личности, своих реальных возможностей и способностей, а также в последующем принятии выявленных личных качеств.

2) Для продуктивного развития когнитивно-деятельностного компонента конструктивного перфекционизма студентов-первокурсников необходимо:

- Способствовать формированию у студентов умения постановки целей в любой деятельности, в том числе профессионально-учебной. С этой целью, возможно рекомендовать студентам использование техники постановки целей SMART. Цели студентов должны быть конкретны, измеримы, достижимы и реалистичны, иметь временные сроки исполнения.

- Способствовать формированию антиципационной компетентности студентов-перфекционистов, под которой понимается способность студентов использовать накопленный индивидуальный опыт для вероятностного прогнозирования предстоящих ситуаций, результатов деятельности и собственных реакций на них с целью анализа причин возможного возникновения ошибок, подготовки адекватных и эффективных действий по разрешению возможных трудностей.

- Акцентировать внимание перфекционистов на том, что неуспех, неудача не должны у них ассоциироваться с личностью в целом, так как от ошибок не застрахован никто, они являются сопровождением любой деятельности. Необходимо оценивать неудачу в качестве сигнала о том, что ваше решение не работает и нужно найти новое. Ошибочное действие подлежит, прежде всего, исправлению, а не осуждению как свойства совершившего его.

- Способствовать развитию навыков гибкого поведения при реализации поставленных целей, то есть пониманию перфекционистами того, что успех имеет самые разнообразные формы и к его достижению ведут множество самых разнообразных путей.

- Ориентировать студентов-перфекционистов не только на конечный результат деятельности, но и на

процесс его достижения с целью получения студентами-перфекционистами процессуального удовлетворения от выполнения деятельности. С этой целью осуществление деятельности студентам можно предложить поделить на конкретные последовательные этапы выполнения со своими задачами, поочередное выполнение которых позволит студенту целостно и осознанно воспринимать свою деятельность, наглядно воспринимать успешное завершение одного этапа и переходить к следующему.

3) Для продуктивного развития социального компонента конструктивного перфекционизма необходимо способствовать формированию реалистичной социальной перцепции перфекционистов, под которой подразумевается адекватное восприятие, понимание и оценка студентами других людей.

Реализация разработанных рекомендаций может быть осуществлена путем проведения социально-психологических тренингов для студентов-перфекционистов по коррекции самооотношения, постановки реалистичных целей, развитию коммуникативной компетентности, эмпатии, либо обращения к целенаправленно разработанным отечественными психологами (М.В. Ларских, А.С. Распопова, Я.О. Жебрун) тренингам по формированию конструктивного перфекционизма студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. Л., 1974. Выпуск 2. – 280 с.
2. Биктина, Н. Н. Школьная дезадаптация как следствие психологического неблагополучия образовательной среды / Биктина Н. Н. // Проблемы современного педагогического образования, 2016. - № 53-3. - С. 370-375.
3. Жебрун, Я.О. Социальные установки как фактор формирования Я-образа студента-перфекциониста / Я.О. Жебрун // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 20-24.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
5. Кобзева, Н.И. Возрастной и социально-психологический портрет современного студента образовательного процесса вуза / Н.И. Кобзева // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 4. Т. 8. – С.23-30.
6. Корчагин, В.М. Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор / В.М. Корчагин // Вопросы педагогики и психологии. – 2011. – № 6. – С. 75-78.
7. Хухлаева, О.В. Психология развития: Молодость, зрелость, старость: учеб. пособие / О.В.Хухлаева. – М.: Академия, 2009. – 208 с.
8. Юдеева, Т. Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Т. Ю. Юдеева; Москва, Моск. научн.-иссл. инст. психиат. – М., 2007. – 23 с.



УДК 159.9

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОПЫТА  
И ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2017

**Зайцева Ольга Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Психология и педагогика дошкольного образования»  
**Карих Виктория Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Психология и педагогика дошкольного образования»  
*Иркутский государственный университет*  
(664003, Россия, Иркутск, улица К.Маркса, 1, e-mail: venera\_can@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования художественного мышления детей старшего дошкольного возраста на основе системно-структурного анализа. Установлена типология художественного мышления детей старшего дошкольного возраста (дохудожественный, фрагментарно-художественный, художественный); определена взаимосвязь художественного мышления и субъектного художественно-эстетического опыта, выявлены каналы приобретения субъектного опыта, задающие высокую художественную активность. Субъектный художественно-эстетический опыт понимается нами как освоенный ребенком опыт в форме элементарных художественных метагнаний и представлений об особенностях изобразительного искусства, обобщенных интеллектуально-художественных и изобразительно-технических умений и навыков, субъектного отношения (эмоционально-эстетические переживания). Изучение субъектного опыта детей, анализ и сопоставление общих и частных сочетаний структурных компонентов (знаний, представлений, умений, навыков и отношений) позволило нам определить следующие его типы: «житейский», чувственно-эмоциональный, художественно-эстетический. Анализ эмпирического материала показал, что между типом художественного мышления и типом опыта имеется определенная взаимосвязь. Так, установлено, что каждому типу художественного мышления детей соответствует определенный субъектный тип опыта: «житейский» тип опыта соответствует дохудожественному мышлению, чувственно-эмоциональный тип – фрагментарно-художественному мышлению, художественно-эстетический – художественному типу мышления. Типы опыта различаются содержанием и структурой, а также каналами (путями), через которые осуществлялось его приобретение. Художественному типу мышления детей соответствует художественно-эстетический тип опыта, который приобретается через экспериментирование, поисковые действия в изобразительной деятельности, продуктивное художественное общение, обучение на занятиях в изостудии. К числу условий формирования относятся также организация художественно-эстетической среды, применение методов и приемов художественной дидактики, смена субъектной позиции ребенка (от реципиента до «Я-Художник»). Опыт не только входит в структуру личности, но и составляет целостное образование, так как собственно добытый опыт прожит личностью, осознан ею и пропущен через себя. Благодаря освоению и присвоению опыта, выработанного человечеством, происходит развитие ребенка.

**Ключевые слова:** субъектный опыт, тип опыта, субъектный художественно-эстетический опыт, метагнание, изобразительно-технические умения и навыки, отношение, художественное мышление, изобразительная деятельность.

**THE RELATIONSHIP OF THE SUBJECTIVE ARTISTIC AND AESTHETIC EXPERIENCE  
AND ARTISTIC THINKING OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN**

© 2017

**Zaytseva Olga Yuryevna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Preschool Education  
Pedagogics and Psychology Department  
**Karich Victoria Vyacheslavovna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Preschool  
Education Pedagogics and Psychology Department  
*Irkutsk State University*  
(664003, Russia, Irkutsk, K. Marx St., 1, e-mail: venera\_can@mail.ru)

**Abstract.** The article presents the results of the study of artistic thinking of preschool age children on the basis of system-structural analysis. The typology of artistic thinking of preschool age children is established (pre-artistic, fragmentarily artistic, artistic), the relationship of artistic thinking and the subjective artistic and aesthetic experience is defined, the channels of getting the subjective experience that sets high artistic activity are found out. Subjective aesthetic experience is understood as mastered by the child experience in the form of elementary artistic metaknowledge and representations about the features of fine art, generalized intellectual-artistic and fine art technical skills, subjective attitudes (the emotional-aesthetic experience). The study of the children subjective experience, the analysis and comparison of public and private combinations of structural components (knowledge, concepts, skills and attitudes) let us to identify the following types: common-sense, sensual and emotional, artistic and aesthetic. The analysis of the empirical material showed that there is a certain relationship between the type of artistic thinking and experience. So, it is established that each type of children's artistic thinking corresponds to a certain type of subjective experience: common-sense type of experience corresponds to pre-artistic thinking; the emotional type corresponds to fragmentarily artistic, artistic and aesthetic to artistic thinking. The types of experience differ in content and structure, as well as channels (ways) through which it is purchased. The artistic thinking of children corresponds to the artistic-aesthetic type of experience that is acquired through experimentation, the search steps in the fine art, productive art communication, teaching classes in the Art studio. Among the conditions of formation are also the organization of artistic and aesthetic environment, applied methods and techniques of art didactics, change of a child subjective position (from the recipient to the "I'm an artist"). Experience not only includes the structure of the individual, but it is an integral body because the self obtained experience is lived by the person, is realized, is flown through. Due to development and appropriation of the humanity experience, the development of children takes place.

**Keywords:** subjective experience, type of experience, the subjective aesthetic experience, meta -, technical skills, attitude, artistic thinking, visual activities.

Существуют различные взгляды на феномен «художественное мышление». Теоретическое исследование данного феномена нам представляется целесообразным начать с определения концептуальных основ данной де-

финиции.

Анализ психологических позиций позволяет сделать вывод о том, что большинство исследователей не отрицают существование художественного мышления

[1,2,3,4]. В широком смысле термин «художественное мышление» употребляется в следующих значениях: художественное мышление как культура мышления того или иного времени (В.С.Библер), художественное мышление как стиль мышления эпохи (Е.И.Кукушкина). В узком – для обозначения тематической избирательности искусства (А.В.Бакушинский, В.Л.Чайковский, Б.С.Цукерман, А.И.Муха и др.); определения специфических способов воплощения художественной идеи произведения (Е.С.Громов, Н.Л.Лейзеров и др.); соотношения между постижением мира художника и претворением собственного видения в том или ином виде искусства (О.Вайман, К.Станиславский, В.Варданян). Приведенные выше позиции позволяют сделать вывод о том, что природная сущность феномена художественного мышления напрямую связана не только с художественной творческой деятельностью самого художника, но и деятельностью реципиента (зрителя) одновременно, так как объект конструируется и осмысливается через призму трансформации личностно значимых общечеловеческих ценностей и неповторимый художественный образ.

Резюмируя все вышеизложенное, мы можем констатировать, что художественное мышление – это особый познавательный по своей направленности процесс, связанный с осмыслением и отражением художественной картины мира, имеющий особую психологическую структуру [5,6].

Анализ исследований (Л.И.Божович [7], В.С.Мухиной [8], Н.Г.Косолаповой [9] и др.) позволил констатировать, что субъектный (личный) опыт дошкольника выступает как результат когнитивно-целостного отражения действительности, влияет на различные сферы развития ребенка.

Исследуемый субъектный художественно-эстетический опыт понимается нами как освоенный ребенком опыт в форме элементарных художественных метазаданий и представлений об особенностях изобразительного искусства, обобщенных интеллектуально-художественных и изобразительно-технических умений и навыков, субъектного отношения (эмоционально-эстетические переживания), приобретаемых в процессе всей жизнедеятельности. Это позволило нам выделить три типа субъектного опыта у данной выборки испытуемых на материале изобразительной деятельности, отличающихся содержанием и структурой: художественно-эстетический, чувственно-эмоциональный и «житейский». Под типом художественного мышления мы понимаем основную направленность и преобладающую форму – художественную трансдукцию, опредмеченную в изобразительном образе. Внутри каждого типа были выделены уровни, отражающие особенности художественного мышления детей: низкий – сенсорно-графический, средний – образный, высокий – художественный. Критериями оценки уровня развития художественного мышления являлись: по ассоциативности – богатство и разнообразие, диалектика «далекости» и правомерности, создание ассоциативного «вторичного» изобразительного образа; по метафоричности – понимание, распознавание и создание метафорического изобразительного образа; по парадоксальности – понимание, разнообразие видовых парадоксов и создание парадоксального изобразительного образа.

Дохудожественный тип мышления детей (36% - экспериментальная группа, 34% - контрольная). Этому типу свойственно отсутствие художественного образа, схематичность, репродуктивность, наличие графического изображения, а также автономное существование идеи и образа. Отличается проявлением стереотипного ассоциативного поля, неумением объяснять художественные метафоры и парадоксы и создавать ассоциативный, метафорический и парадоксальный изобразительные образы.

Фрагментарно-художественный тип (48% - экспе-

риментальная группа, 50% - контрольная). Для данного типа характерно конкретно-описательное изображение, отражающее фрагментарную художественную картину мира. Художественный замысел реально не отражается в создаваемом образе. Ему присуще диадное доминирование особенностей художественного мышления. В связи с этим нами было выделено два подтипа: ассоциативно-метафоричный, ассоциативно-парадоксальный. Первый, ассоциативно-метафоричный, характеризуется наличием неустойчивого, бедного ассоциативного поля, умением находить близкие, но автономные художественному образу ассоциации, частично понимать и распознавать художественную метафору, умением частично создавать «вторичный» ассоциативный образ и локально использовать метафоричность в изобразительном образе. Второй, ассоциативно-парадоксальный, характеризуется наличием неустойчивого, бедного ассоциативного и парадоксального полей, умением находить близкие, но автономные художественному образу ассоциации, пониманием художественного парадокса присутствия и умением частично создавать «вторичный» ассоциативный образ и парадокс присутствия в изобразительном образе.

Художественный тип (16% - экспериментальная группа, 16% - контрольная). Данному типу свойственны гармоничность и уравновешенность между художественной идеей и полученным художественным образом, отражающим обобщенную художественную картину мира. Для него характерны триадичность особенностей: наличие художественно-образного ассоциативного и парадоксального «полей»; правомерно найденные ассоциации, понимание и оперирование художественными метафоричностью и парадоксальностью; самостоятельное создание оригинального, ассоциативного, метафорического и парадоксального изобразительного образов. Созданные детьми образы отличаются композиционной обобщенностью, оригинальностью, динамичностью, раскрытием идейно-смысловых связей, адекватностью использования средств изобразительной выразительности.

Проанализируем соотношение структурных компонентов у детей, представителей разного типа опыта.

Субъектный художественно-эстетический тип опыта характеризуется наличием у ребенка достаточно осознанных, полных, точных, обобщенных художественных метазаданий и представлений об особенностях изобразительного искусства (видах, жанрах, стилях и т.д.), средствах изобразительной выразительности (колорит, линия, композиция, перспектива и т.д.), способах художественного отображения действительности; умением самостоятельно планировать, анализировать, оценивать художественно-проблемную ситуацию, сознательно использовать разнообразные изобразительно-технические и выразительные средства выразительности, изобразительные техники и изобразительный материал; художественно-эстетическим отношением. Так, высокому уровню художественных метазаданий и представлений (о художественных и эстетических категориях: «красота», «прекрасное», «безобразное» и др.), художественных умений (видеть замысел, сохранять его, планировать тему рисунка и др.) соответствует адекватный уровень обобщенных изобразительно-технических умений. К ним мы относим: умение использовать изобразительный материал (акварель), учитывая его возможности в передаче того или иного настроения; умение согласовывать цветовое решение с будущим образом, умение улавливать цветовое и композиционное звучание художественного образа.

Чувственно-эмоциональный тип опыта характеризуется полными, точными, но недостаточно осознанными образными знаниями и представлениями; владением отдельными интеллектуальными умениями: неточностью планирования и анализа, недостаточным использованием выразительных изобразительно-тех-

нических средств и изобразительной техники; эмоционально-эстетическими, чувственно-сенсорными отношениями. Элементарные изобразительно-технические умения и навыки выступают направляющим вектором. Изобразительные материалы употребляет в некоторых сочетаниях друг с другом, например, акварель с цветными карандашами.

«Житейский» тип опыта характеризуется житейскими знаниями и представлениями; неумением планировать, анализировать и оценивать художественно-проблемную ситуацию, поверхностным и схематичным использованием изобразительных средств выразительности; житейскими оценочными отношениями. Нам представляется, что недостаточно осознанные знания и представления, низкий уровень изобразительно-технических умений и навыков приводит к затруднениям на этапе замысливания образа, размытости его целостности, низкой проработанности его деталей. Это показывает, что в данном случае доминируют несогласованные представления, что позволяет ребенку лишь на уровне вербальных рассуждений демонстрировать свой потенциал. Дети схематично рассказывают о предстоящем процессе создания образа. Из представленного изобразительного материала предпочтение чаще отдают цветным карандашам. Реализуют свой замысел либо сложившейся стереотипной техникой, либо вообще отказываются рисовать, ссылаясь на то, что «я не умею», «у меня не получится», «сделаю в другой раз».

Анализ эмпирического материала показал, что между типом художественного мышления и типом опыта имеется определенная взаимосвязь (рис. 1). Из рисунка видно что, каждому типу художественного мышления детей соответствует определенный субъектный тип опыта: художественно-эстетический тип опыта соответствует художественному типу мышления, чувственно-эмоциональный тип опыта – фрагментарно-художественному мышлению, «житейский» тип опыта – дохудожественному мышлению. Кроме того, нами было установлено, что типы опыта различаются не только содержанием и структурой, но также каналами (путями), через которые осуществлялось его приобретение и субъектной позицией ребенка.

Так, рассматривая взаимосвязь между субъектным художественно-эстетическим типом опыта и художественным типом мышления, мы пришли к выводу, что разнообразные каналы приобретения опыта, такие как собственное изобразительное экспериментирование, поисково-исследовательская деятельность, общение с произведениями изобразительного искусства (посещение музеев), беседы с взрослыми на художественные и искусствоведческие темы, специализированные занятия искусствоведческого и изобразительного содержания, влияющие на качество художественного мышления.

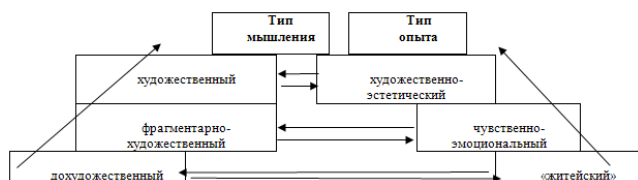


Рисунок 1 - Взаимосвязь типов художественного мышления и типов субъектного опыта

Созданные детьми, представителями разного типа художественного мышления и опыта художественные образы отличаются по степени оригинальности, целостности и динамичности. Обнаруженная нами взаимосвязь между субъектной позицией ребенка-дошкольника и типом опыта проявляется в контексте трех модальностей: субъекта изобразительного познания, субъекта изобразительной деятельности и субъекта изобразительного созидания.

Дети, отнесенные нами к художественного типу АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

мышления (носители художественно-эстетического опыта) способны аргументировать субъектную позицию, которая проявляется как в оценке художественного произведения, так и собственного рисунка. Дети этого типа активно используют экспериментирующие и поисковые действия, разнообразные способы изобразительно-выразительных действий, как на вербальном, так и невербальном уровне. Это указывает на свободное оперирование, переконструирование субъектного опыта, возможность его трансформации детьми старшего дошкольного возраста.

Взаимосвязь между чувственно-эмоциональным типом опыта и фрагментарно-художественным типом мышления указывала, главным образом, на доминирование таких каналов приобретения опыта как занятия по изобразительной деятельности, подражательная изобразительная деятельность, наблюдения за явлениями, событиями. Художественный образ детей отличался статичностью, эмоциональной чувствительностью, незаконченностью. Содержание опыта используется преимущественно в модальности – субъект изобразительной деятельности.

Рассматривая взаимосвязь между «житейским» типом опыта и дохудожественным типом мышления мы констатируем, что каналами приобретения опыта являются занятия по изобразительной деятельности (традиционного типа) и стихийное обучение. Художественный образ отличается схематичностью, репродуктивностью. Позиция субъектности выражена слабо.

Таким образом, рассмотренная взаимосвязь между типами художественного мышления и опытом позволяет утверждать, что качественное развитие первого зависит не столько от количества каналов приобретения опыта, сколько от насыщенности получаемой художественной содержательной информации, а также проявляющейся при этом субъектной позиции ребенка.

Анализ полученных данных диагностического исследования позволил нам выявить типичные каналы (пути) приобретения субъектного опыта детьми старшего дошкольного возраста, представленные в таблице 1.

Таблица 1- Каналы приобретения детьми старшего дошкольного возраста художественно-эстетического опыта

№	Выявленные каналы приобретения детского опыта	Высказывания детей	Группа	
			Э	К
1.	Взаимодействие с детьми на занятиях по изобразительной деятельности	«...это на занятии проходили», «нам воспитатель объяснял...»	49	47
2.	Наблюдения за окружающей действительностью, телевидение	«похожа на нашу березу во дворе...», «у моей бабушки такая же картина на даче над диваном висит...», «по телевизору видел, как тенька рисовала...»	20	19
3.	Взаимообучение детей	«меня Маша научила так красиво рисовать»	9	11
4.	Собственные исследовательские действия детей	«сам догадался, когда рисовать начал», «...рисовал, рисовал, да и получилось»	10	9
5.	Подражание родителю	«видела, как папа рисует, да сама попробовала», «...мама рассказывала...»	6	7
6.	Посещение художественного музея, выставок	«видел, куда с мамой в музей ходили...»	5	6
7.	Посещение художественной школы	«я так научился рисовать деревья в школе искусств»	1	1
Итого (%)			100	100

В таблице 1 приведены наиболее повторяемые каналы, определенные нами с помощью метода ранжирования. Мы установили, что наиболее типичным каналом приобретения старшими дошкольниками художественно-эстетического опыта является обучение на занятиях по изобразительной деятельности в детском саду или изостудии (49%-Э.г., 47%-К.г.). Изучение и анализ планов воспитательно-образовательной работы, а также анализ занятий свидетельствуют о большом преимуществе организованной продуктивной изобразительной деятельности. К сожалению, мы констатируем такой факт как предпочтение педагогами вербальных способов обучения и монологического общения. Обнаруживается явный дефицит использования способов художественного отображения действительности, эмоционально-чувственного проживания художественного образа. 69% воспитателей отдают предпочтение авторитарным методам обучения, которые, на наш взгляд, также явля-

ются причиной появления шаблонности, схематичности в детских работах. Используется одноканальность обогащения субъектного опыта – только через дидактический процесс, преимущественно в форме занятий. Произведения же изобразительного искусства в детском саду чаще применяются в тех случаях, когда детей знакомят с творчеством писателя, художника, музыканта на занятиях по развитию речи (рассказывание по картине). Живописным произведениям отводится роль когнитивного познания, но не художественного. Редко используются каналы приобретения детьми художественно-эстетического опыта, связанные с обучением детей в художественной школе, студии, посещением художественного музея, разных выставок (5%-Э.г., 6%-К.г.).

Опрос 16 воспитателей, показал, что все они подчеркивают значение и роль изобразительного искусства и изобразительной деятельности в развитии дошкольников. Однако, большинство из них (87%) не применяют на практике законы изобразительного искусства, отсюда недостаточно ориентируются в содержании и руководстве процессом осмысления и интерпретации художественного образа. Наличие разработанных нами рекомендаций по формированию художественного мышления позволит педагогом целенаправленно использовать методы, развивающие ту или иную особенность художественного мышления.

Анализ анкетирования родителей свидетельствует о том, что большинство родителей (92%) ограничиваются воспитанием и обучением ребенка в условия дошкольного учреждения, а 8% считают необходимым дополнительно развивать ребенка в кругу семьи, через совместные занятия изобразительной деятельностью, просмотр познавательных телевизионных программ, рассматривание иллюстраций и художественных альбомов, посещение художественных выставок, музеев. Незаинтересованность и художественная педагогическая безграмотность большинства родителей способствует бедному запасу художественно-эстетических впечатлений и переживаний, а, следовательно, и скудности содержания изобразительной деятельности в целом.

Итак, резюмируя все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между типом художественного мышления и типом субъектного опыта дошкольника. Однако качество художественного мышления зависит не от количества каналов приобретения опыта, а от «проживания» художественной информации, которая связана с субъектной позицией ребенка. Вместе с тем, представленная типологическая взаимосвязь в экспериментальной части исследования позволит выстроить стратегию формирования художественного мышления, отобрать эффективные для этого условия в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Запорожец А.В. Мышление и деятельность детей // Очерки психического развития ребенка. – М.: Просвещение, 1965.
2. Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.- 154с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Академия наук СССР, 1940. – С.291.
4. Теплов Б.М. Вопросы психологии восприятия и мышления. – М.: Изд-во АПН РСФСР.- Вып.13, 1948.
5. Канащенкова В.В. Подходы к исследованию феномена «художественное мышление» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – 2011. - № 3 (6). – С. 143-146.
6. Канащенкова В.В. К вопросу о роли художественно-эстетического опыта в развитии художественного мышления ребенка-дошкольника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – 2012. - № 2 (9). – С. 131-

134.

7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.

8. Мухина В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981. – 238с.

9. Косолапова Н.Г. Содержание личного опыта дошкольника, его организация и использование в процессе обучения (на материалах бытового труда и конструирования): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1980. – 20с.

УДК 159.952.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СИНДРОМА ГИПЕРАКТИВНОСТИ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2017

**Зайцева Ольга Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики  
дошкольного образования*Иркутский государственный университет**(664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6, e-mail: yasy\_z@mail.ru)*

**Аннотация.** Целью исследования было выявление социально-психологических факторов, влияющих на развитие синдрома дефицита внимания на ранних этапах онтогенеза. Выборку составили родители детей старшего дошкольного возраста организаций дошкольного образования Иркутска и Иркутской области – 36 родительских пар и 36 детей старшего дошкольного возраста. В исследовании применялись стандартизированные методики: «Анкета скрининговой диагностики развития ребёнка (клинико-биографический метод, основанный на мультимодальном подходе к коррекции детей с СДВГ)», наблюдение на основе диагностических критериев синдрома дефицита внимания с гиперактивностью по классификации DSM-IV, разработанное американской психиатрической ассоциацией; тест Тулуз-Пьерона (в модификации Ясюковой Л.А., 2000); тест-опросник родительского отношения (Варга А.Я., Столин В.В.) ориентированный на выявление родительского отношения к детям, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков; тест «Рисунок семьи», направлен на выявление внутрисемейных отношений, переживаний, на восприятие ребёнком своего места в семье в целом и к отдельным её членам; опросник «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребёнка» (Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.). Результаты эмпирического исследования показали зависимость синдрома дефицита внимания от социально-психологических детерминаций системы детско-родительских отношений, специфики родительского отношения; модальности восприятия ребенка в семье.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания, детско-родительские отношения, скрининговая диагностика, социальная перцепция, социально-психологическая характеристика семьи, когнитивная и эмоционально-поведенческая сфера детей с синдромом дефицита внимания, тип родительского отношения.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DETERMINATION OF SENIOR PRESCHOOL  
AGE CHILDREN HYPERACTIVITY

© 2017

**Zaytseva Olga Yuryevna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Preschool Education  
Pedagogics and Psychology Department*Irkutsk State University**(6664011, Russia, Irkutsk, st. Nizhnyaya Naberezhnaya 6, e-mail: yasy\_z@mail.ru)*

**Abstract.** The research deals with social-psychological factors that affect the formation of hyperkinetic syndrome on the early stages of ontogeny. The sample group consisted of parents and their senior preschool children from Irkutsk and Irkutsk region kindergartens - 36 couples and 36 children. The following standardized techniques were used in the research process: "Screening diagnostics of children's development" (clinical and biographical method based on multimodal approach to correction of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD); monitoring on the basis of the diagnostic criteria, which help to identify attention deficit hyperactivity disorder syndrome according to the classification DSM-IV, developed by the American Psychiatric Association; Toulouse-Pieron test in Yasyukova's interpretation (L.A. Yasyukova, 2000); "The parents' relationships questionnaire" (A.J. Varga, V.V. Stolin), which helps to identify the parents' attitude to children, behavioral communication stereotypes, practiced in the family, the patterns of how parents perceive and comprehend their children's personalities, features of their personality traits and their acts; test "Family drawing", which aims to diagnose family relations, feelings, child's perception of his or her position in the family and child's attitudes to its members apart; questionnaire "Children's emotional indicator scale" (L.A. Golovey, E.F. Rybalko). The results of empirical studies revealed the dependence of the attention deficit hyperactivity disorder on the social-psychological determination of the parent-child relationship system, on the specific character of the parents' attitudes to children; modality of how children are accepted in their families.

**Keywords:** attention deficit hyperactivity disorder, parent-child relationships, screening diagnostics, social perception, social-psychological characteristics of the family, children with attention deficit disorder, a type of parents' attitude.

Существует несколько толкований термина «гиперактивный». «Активный» – от латинского «activus» – деятельный, действенный. «Гипер» – от греческого «hyper» – над, сверху – указывает на превышение нормы. Гиперактивность – комплексное нарушение поведения, проявляющееся в неуместной двигательной активности, нарушении концентрации внимания, неспособности к организованной, целенаправленной деятельности.

Многие авторы [1-5] определяют гиперактивность как синдром (скопление, стечение признаков, объединённых единым механизмом возникновения). Данный синдром часто обозначается как гипермоторный, гиперактивный, гипердинамический, синдром двигательной расторможенности. По данным психолого-педагогической литературы, в описании гиперактивных детей употребляются термины: «подвижные», «импульсивные», «шустрики», «непоседы».

Анализ литературы по данной проблеме показал, что в большинстве случаев наблюдения велись за детьми школьного возраста, когда признаки заболевания проявляются наиболее отчетливо, а условия развития в раннем и дошкольном возрасте практически не рассматри-

вались.

В настоящее время единое мнение о факторах, ведущих к возникновению СДВГ, отсутствует. На современном этапе выделяют три основные группы факторов, детерминирующих развитие СДВГ: раннее повреждение ЦНС, связанное с негативными влияниями на развивающийся мозг различных форм патологии течения беременности и родов, генетические факторы и внешние социальные факторы.

Наряду с биологическими факторами риска СДВГ анализируются социальные факторы, например, педагогическая запущенность, ведущая к СДВГ. Психологи И. Лангмейер и З. Матейчик [2] среди социальных факторов неблагополучия различают, с одной стороны, депривацию — преимущественно сенсорную и когнитивную, с другой — социальную и когнитивную. К неблагоприятным социальным факторам они относят недостаточное образование родителей, неполную семью, депривацию или деформацию материнского ухода.

О.В. Ефименко [1] большое значение в возникновении СДВГ придает условиям развития ребенка в младенческом и дошкольном возрасте. Дети, воспитанные

в детских домах или в атмосфере конфликтных и холодных взаимоотношений между родителями, чаще подвержены невротическим срывам, чем дети из семей с доброжелательной атмосферой. Число детей с дисгармоничным и резко дисгармоничным развитием среди воспитанников детских домов в 1,7 раза больше, чем число аналогичных детей из семей.

Также считается, что возникновению СДВГ способствует деликвентное поведение родителей – алкоголизм и курение. Так, З. Тржесоглава показал, что у 15% детей с СДВГ родители страдали хроническим алкоголизмом. Кроме того, токсикологи возникновение синдрома связывают с употреблением в пищу ароматизаторов, пищевых добавок, чрезмерным потреблением сахара и сахарозы, содержанием свинца в организме. Увеличение уровня свинца в крови коррелирует у детей с проблемами нарушения нервно-психического развития и поведения, нарушением внимания, двигательной расторможенностью, а также тенденцией к снижению коэффициента интеллекта.

Однако на современном этапе исследования СДВГ считаются доминирующими три основные группы факторов, детерминирующих развитие СДВГ: генетические, физиологические (нарушение деятельности отдельных структур мозга, патологии беременности и родов, инфекции и интоксикации в первые годы жизни) и психосоциальные факторы.

Рассмотрим факторы, характеризующие как внешнее социальное окружение ребёнка, так и взаимоотношения внутри семьи. Результаты обработки данных по тесту-опроснику родительского отношения (Варга А.Я., Столин В.В.) ориентированному на выявление родительского отношения к детям, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков показали, что для 18,2% характерен такой тип родительского отношения как «принятие», т.е. родителю ребёнок нравится таким, какой он есть. Он уважает индивидуальность ребёнка, симпатизирует ему, стремится проводить много времени вместе с ним, одобряет его планы и интересы. В одной семье (9,1%) доминирующим является такой тип родительского отношения как «кооперация». Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всём помочь, сочувствует ему. Высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребёнка, испытывает чувство гордости за него. Родитель доверяет ребёнку, пытается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Для 27,3% семей характерны «авторитарная гиперсоциализация» и «симбиоз». В первом случае отчётливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается во всём навязать свою волю, не в состоянии встать на точку зрения ребёнка. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребёнка, его мыслями, чувствами.

При «симбиозе» (27,3%) родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребёнком. Он ощущает себя с ним единым целым, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребёнка, который ему кажется маленьким и беззащитным.

В двух семьях доминируют негативные родительские отношения: 9,1% воспринимают своего ребёнка плохим, неприспособленным, неудачливым. Родителю кажется, что ребёнок не добьётся успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей («отвержение»).

В другой семье (9,1%) в родительском отношении имеются стремления инфантилизировать своего ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит его младше по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства

кажутся родителям детскими, несерьёзными, ребёнок в их глазах неприспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребёнку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим старается оградить от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

С целью изучения особенностей и свойств внимания детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности использовался тест Тулуз-Пьерона. Полученные данные показывают, что при СДВГ у детей имеются значительные нарушения психических функций, проявляющиеся патологией основных свойств внимания, таких как «скорость» и «концентрация». Показатель «скорость выполнения теста» включает в себя определение особенностей нейродинамики, оперативной памяти, визуального мышления и личностных установок. Особенности нейродинамики детей с СДВГ складывались из деятельности восприятия – переработки информации – и осуществления двигательного акта.

По шкале «К – концентрация» получены низкие показатели по развитию внимания – 0,87, что не соответствует возрастной норме. Так как детям с СДВГ свойственны перепады настроения, это сказалось на качестве выполнения теста, привело к неустойчивости скоростных характеристик: по шкале «V – скорость выполнения» получены также низкие показатели – 13, что не соответствует возрастной норме.

Детям с СДВГ при зачёркивании фигур на первых этапах свойственно делать работу быстро, при этом к окончанию работы показатель скорости постепенно снижается. Низкие результаты связаны с повышенной отвлекаемостью, отсутствием мотивации и настрою на деятельность. Качество работы из-за желания сделать работу быстрее падает, особенно к концу задания.

Анализ эмпирических данных показывает, что при СДВГ у детей имеются значительные нарушения психических функций, проявляющиеся патологией основных свойств внимания. Однако в семьях, где отношения в системе «Родитель – ребёнок» благополучные, основные показатели внимания у детей («V – скорость выполнения», «К – концентрация») несколько выше, чем в семьях с дисгармоничными родительско-детскими отношениями. Так, в сравнении с детьми, в семьях которых доминирует негативное родительское отношение, выявляется существенная разница по основным показателям внимания. По шкале теста Тулуз-Пьерона «точность выполнения» разница у детей составляет 0,4; по шкале «скорость выполнения» – 6. Таким образом, при дисгармоничных родительско-детских отношениях показатели внимания попадают в зону патологии, при положительном типе родительского отношения к детям – в зону слабого уровня развития.

Для изучения аффективной сферы развития личности ребёнка – дошкольника педагогам предлагалось определить степень выраженности показателей по шкалам опросника «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребёнка». Полученные данные показывают общую картину эмоционально-психологической нестабильности детей с СДВГ. Для всех детей независимо от типа родительского отношения характерны высокие показатели по таким шкалам как возбуждаемость и нетерпеливость. Низкие показатели по шкале «сочувствие» говорит об эмоциональной отчуждённости, поверхностном характере, неумении выражать свои чувства, что свойственно детям с СДВГ. Повышение профиля по шкале эмоциональных проявлений свидетельствует о наличии у детей с данным синдромом изменений на уровне аффективной регуляции. Данные показатели говорят о том, что у детей с СДВГ снижен уровень эмоционального контроля, т.е. наблюдается дезадаптация регуляции эмоциональной сферы. Однако отмечаются и существенные различия в существенных проявлениях детей в зависимости от того, как к ним относятся родители.

Рассмотрим показатели шкал данного опросника с АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

учёт типа родительского отношения к детям. В семьях с положительным родительским отношением для детей более свойственны такие эмоциональные проявления как ласковость и весёлость, так как отношения между родителями и детьми основаны на взаимной привязанности, характеризуются эмоциональной насыщенностью взаимодействия ребёнка и взрослого, в отличие от семей с дисгармоничными родительско-детскими отношениями. Это подтверждают и результаты теста «Рисунок семьи». В трёх семьях (27,3%), в которых родители в общении с ребёнком используют такой тип родительского отношения как «принятие» (18,2%), «кооперация» (9,1%) (см. приложение 2), в рисунках дети изображают благоприятную семейную обстановку. Изображают всех членов семьи, занятых общей деятельностью, на рисунке отсутствуют показатели враждебности, штриховка, отмечается хорошее качество линий.

В семьях с амбивалентным типом родительского отношения отмечается следующее: при доминировании такого типа родительского отношения как «симбиоз», для детей характерно повышение показателей по таким шкалам, как «боязливость», «плаксивость», «капризность», отмечается повышенная тревожность. Симбиотические отношения являются приоритетными в трёх семьях (27,3%). Мать на бессознательном уровне идентифицирует себя со своим ребёнком и воспринимает отношение окружающих к нему очень ревностно. Происходит полное растворение в ребёнке, что приводит к инцестным по природе отношениям, деформирующим общее развитие и процесс социализации ребёнка в обществе (Фрейд А., 2003). Беседа с Е.Н.К. 28 лет, тип родительского отношения – «симбиоз», ребёнок - Лида К. 6 лет, показала, что она стремится удовлетворить все потребности ребёнка, оградить от трудностей жизни. Мама постоянно ощущает тревогу за свою дочь, которая кажется ей маленькой и незащищённой.

В рисунках семьи в данном случае дети использовали штриховку, линии с сильным нажимом, стирание, что говорит о наличии такого параметра как «тревожность» (см. рис.1).

По параметру «тревожность в семье» выявлено наличие повышенной тревожности у детей, составляющей 27,3% (см. приложение 2). Обратимся для примера к рисунку Лиды К. (рис.1).



Рисунок 1 - «Рисунок семьи» Лиды К..

Лида первой нарисовала маму (слева направо), затем – брата и в последнюю очередь себя. Рисунок выполнен в темных тонах (полностью закрашены все три фигуры), контурное изображение с сильным нажимом.

Для 27,3% семей доминирующим является такой тип родительского отношения к детям, как «авторитарная гиперсоциализация». Детям характерна повышенная АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

конфликтность, упрямство, обидчивость. В исследуемых семьях чаще всего наблюдались удовлетворительные взаимоотношения, которые проявлялись в желании дать ребёнку хорошее воспитание и образование, используя жёсткие, даже завышенные требования. Так, Дима Р. посещает секцию по рукопашному бою, бассейн, подготовительные курсы к школе. Родители требуют от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. При этом большой удельный вес в воспитании ребёнка, со слов матери, принадлежит ей. Отец устраняется от участия в воспитании. Данный тип взаимоотношений ведёт к возникновению и нарастанию проблем внутри семьи, а также проблем в отношениях с внешним социальным окружением. У родителей в процессе беседы было выявлено «чувство вины» за конфликтное поведение ребёнка.

Дети в данном случае в рисунках семьи отображали «конфликтность». Это проявилось в виде барьеров между фигурами (см. рис.2), стирании отдельных деталей, отсутствии основных частей тела у некоторых фигур. Результаты по параметру «конфликтность в семье» (18,2%) показывают, что при воспитании детей с синдромом, где обычными являются постоянные ссоры, конфликты, пьянство, у детей не вырабатывается умение сдерживать свои эмоции. Как правило, возбудимые и конфликтные, они, наблюдая за взрослыми, переносят наблюдения на своих сверстников (Безруких М.М., Ефимова С.П., 1996). Учитывая эти факты, обратимся к рисунку семьи, выполненному Димой Р. (рис.2).

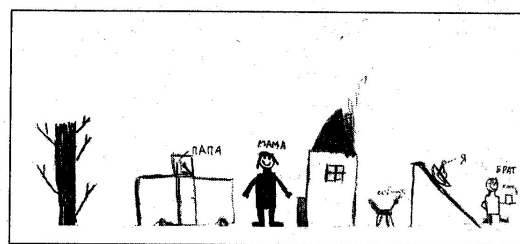


Рисунок 2 - «Рисунок семьи» Димы Р.

Каждая фигура, выполненная на рисунке, разделена барьером. По словам Димы: «Мама часто кричит на меня и брата и ругает папу, а папа тоже кричит на маму и на меня».

Для иллюстрации рассмотрим также рисунок Андрея С. (рис.3).

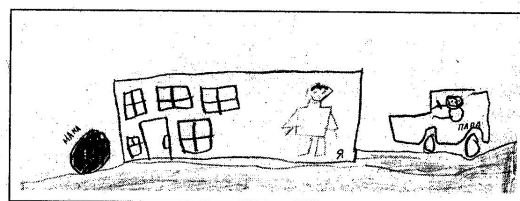


Рисунок 3 - «Рисунок семьи» Андрея С.

На своём рисунке Андрей нарисовал папу, который подрался с мамой (она плачет слева от дома, свернувшись клубочком) и «побил меня, я стою в углу». Это свидетельствует о том, что в семьях с дисгармоничными родительско – детскими отношениями у детей формируются личностные изменения: в клинической картине проявляются агрессивность, тревожность, плаксивость, конфликтность, что на психологическом уровне представляет форму компенсаторного поведения.

В семьях с негативным типом родительского отношения (18,2%) у детей отмечаются не только ярко выраженные агрессивные наклонности на уровне вербального и физического проявления, но и жестокость, злобность, завистливость. Главное в таких семьях – удовлетворить биологические потребности ребёнка, т.е. накор-

мать, одеть и т.п. Мать стремится удовлетворить нужды ребёнка, не считая нужным общаться, взаимодействовать и играть с ним. Так из беседы с О.А.Г. - 30 лет, тип родительского отношения – «маленький неудачник», ребёнок Саша Г. - 6 лет, выяснилось, что её основная задача – вырастить ребёнка физически здоровым, чтобы он был сыт, одет, обут, а всё остальное ребёнок получит в детском саду и в школе. У родителей так же, как и в предыдущих семьях, наблюдается чувство вины за поведение ребёнка, однако оно проявляется не в строгом отношении к детям, а в самоустранении от жизни ребёнка.

В данных семьях доминирующими являются такие типы родительского отношения к детям, как «маленький неудачник» (9,1%), «отвержение» (9,1%). В первом случае ребёнок своё отношение к семье проявил в рисунке через такой параметр, как «чувство неполноценности», что проявилось в отсутствии на рисунке самого автора. Во втором случае в рисунке преобладает параметр «враждебность в семейной ситуации» (см. рис. 4).

Дети с СДВГ чаще подвержены депрессии из-за конфликтных отношений дома, ощущения своего неуспеха, неполноценности (18,1%) и отверженности. Они более восприимчивы к действию негативных стресс-факторов. Наиболее тяжёлыми для растущего организма детей с СДВГ являются неблагоприятные микросоциальные условия воспитания – конфликтные ситуации в семье, безнадзорность или, наоборот, излишняя опека.

Учитывая эти факты, обратимся к рисунку семьи, выполненному Климом Р. (рис.4)

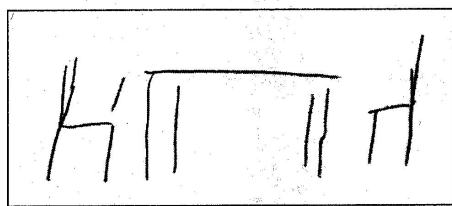


Рисунок 4 - «Рисунок семьи» Клима Р.

Информация, которую несёт рисунок Клима Р., наглядно демонстрирует непонимание слова «семья»: полное отсутствие всех членов семьи. В центре листа автор расположил стол с двумя стульями, при наличии двух членов семьи – мамы и бабушки.

Изучение параметров «тревожность» (27,3%), «конфликтность» (18,2%), «неполноценность» (18,2%), «враждебность» (9,1%) (приложение 3), дают возможность оценить неудовлетворённость в сфере семейных коммуникаций, наличие барьеров, затрудняющих или блокирующих деятельность, вызывающих фрустрацию, изменение поведения ребёнка, проявление болезненной симптоматики.

Показатели шкал опросника «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребёнка» и теста «Рисунок семьи» отражают систему сложившихся стереотипов внутрисемейных взаимоотношений, являясь базовой составляющей мировоззрения, и затрагивает все уровни развития личности ребёнка.

Таким образом, исходя из анализа развития детей с СДВГ на социальном, когнитивном и аффективном уровне, можно заключить, что социальный статус семьи, тип родительского отношения, эмоциональные связи ребёнка с родителями по результатам данного исследования играют значимую роль в возникновении и развитии синдрома дефицита внимания и гиперактивности у ребёнка.

При положительном типе родительского отношения к детям основные показатели внимания располагаются в следующем диапазоне: точность выполнения (К) 0,89 – 0,90, скорость выполнения (V) 15 – 16, что свидетельствует о слабой точности и скорости выполнения тестового задания. В данных семьях (27,3%) родители в обще-

нии с ребёнком используют такой тип родительского отношения как «принятие» (18,2%) и «кооперация» (9,1%), что подтверждают результаты проективной методики «Рисунок семьи». В рисунках дети отображают благоприятную семейную обстановку (27,3%). Детям более свойственны такие эмоциональные проявления как ласковость и весёлость, так как детско – родительские отношения основаны на взаимном чувстве любви и понимании между членами семьи.

Таким образом, социально-психологическая детерминация синдрома дефицита внимания кроется в модальности отношения родителей к ребёнку с синдромом СДВГ, чем негативнее отношения со стороны воспитывающих взрослых, тем патогеннее когнитивные и эмоциональные составляющие синдрома, которые проявляются в низких показателях развития основных свойств внимания, нарушениях в эмоционально - поведенческой сфере.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ефименко, О. В. Особенности состояния здоровья детей раннего возраста в домах ребёнка [Текст]: автореф. дис. ... канд. мед. наук. / О. В. Ефименко. – М., 1991. - 28 с.
2. Лангеймер, И. Психическая депривация в детском возрасте [Текст] / И. Лангеймер, З. Матейчик. - Прага, 1984. - 334 с.
3. Моница, Г. Б. Гиперактивные дети: психолого – педагогическая помощь. Монография [Текст] / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова – Робертс, Л. С. Чутко. - СПб.: Речь, 2007.
4. Сиротюк, Л. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам [Текст] / Л. А. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.
5. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями [Текст] / Л. А. Ясюкова. – СПб., 1997. – 78 с.



УДК:159.944.3

## АТТЕСТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА

© 2017

**Зародина Варвара Васильевна**, аспирант кафедры экономической психологии и психологии труда  
*Институт мировых цивилизаций*

(107078, Россия, Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр. 1, e-mail: r-varvara@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрена сущность и описание необходимости аттестации персонала, его сущность, виды. Основной задачей руководства компании становится оценка эффективности деятельности персонала и определение перспектив его развития. Новизна выбранной темы обусловлена тенденцией роста осознания ценности человеческих ресурсов в организации и необходимости интенсивной работы с кадрами. Совершенно справедливо отмечено, что трудовые ресурсы играют первоочередную роль в производственном процессе, именно от них зависит, насколько эффективно используются на предприятии средства производства и насколько успешно работает предприятие в целом. По многим данным, в современной России трудовой потенциал персонала (полный пакет профессиональных знаний и навыков, личностных и демографических характеристик, деловых связей) используется далеко не в полной мере. В связи с этим возникает потребность в проведении комплексной аттестации персонала, которая позволяет определить уровень соответствия занимаемой должности, владение необходимыми знаниями и навыками. Современная теория и практика управления человеческими ресурсами располагает широким арсеналом методов оценки соответствия сотрудника занимаемой должности и результатов деятельности персонала. Объектом исследования является аттестация персонала. Предмет исследования – методы и технологии аттестации персонала.

**Ключевые слова:** Аттестация, персонал, кадры, проведение аттестации, оценка персонала, руководство, организация, знание персонала, кадровая политика, работник, сотрудник, оценка уровня знаний, должность.

## CERTIFICATION IN THE SYSTEM OF PERSONNEL EVALUATION

© 2017

**Zarodina Varvara Vasilevna**, Postgraduate Student, Department of Economic Psychology and Psychology of Labor of the Institute for World Civilizations  
*Institute of World Civilizations*

(107078, Russia, Moscow, 1st Basmany pereulok, 3, Building 1, e-mail: r-varvara@yandex.ru)

**Abstract.** In the article, the essence and description of the need for certification of personnel, its type of nature. The main objective of the company's management is to evaluate activities of staff and definition of prospects and its development. The novelty of the chosen topic due to the trend of increasing awareness of the value of human resources in organizations and the need for intensive staffing. It is rightly pointed out that the labor resources play the most important role production process; it depends on them how effectively used in the enterprise means of production and how successfully the company operates as a whole. In many reports in the modern Russian labor potential of personnel (full package of professional knowledge and skills, personal and demographic characteristics and business relationships) is not used in full. In this regard, there is a need for comprehensive staff appraisal, which allows determining the level of compliance of a post, possession of the necessary knowledge and skills. Modern theory and practice of human resource management has a wide Arsenal of methods and conformity assessment of the employee, position and performance of the personnel. The object of study is the certification of personnel. Subject of research – methods and techniques of staff appraisal.

**Keywords:** Certification, Personnel, Staffing, Certification, Employee Evaluation, Leadership, Organization, Knowledge of Staff, Personnel Policy, Employee, Employee, Assessment of the Level of Knowledge and Position.

Аттестация персонала и результатов деятельности представляет собой важнейший элемент в системе организационных и производственных отношений, качество использования которого определяет и формирует уровень соответствия затрат на управление кадрами ожидаемым результатам [6. С. 74].

Оценка уровня знаний персонала - очень важный шаг к повышению эффективности его деятельности. Каждое предприятие заинтересовано в том, чтобы сотрудники выполняли свою работу в соответствии с возложенными на них задачами и полномочиями, чтобы уровень их знаний и навыков соответствовал предъявляемым требованиям и позволял исполнять обязанности эффективно.

Чем более квалифицированные сотрудники работают в организации, тем более эффективно они исполняют свои обязанности.

Оценка профессионализма и компетенций должна осуществляться на периодической основе, опираясь на изменение требований к персоналу и с учетом перспектив его развития.

Ряд авторов предлагает использовать для оценки результатов деятельности организации конкретные показатели. Так, например, Колосова Р.П. считает, что результат деятельности можно измерить затратами живого труда: «Измерение затрат живого труда на изготовление продукции проявляется в изменении, движении ряда экономических показателей, таких, как численность работающих, заработная плата, рабочее время, трудоемкость, профессиональная квалификационная структура кадров и др. Каждый из них, характеризуя различные стороны деятельности, более или менее полно, в зависимости от

своей природы и метода исчисления, отражает место затрат живого труда в совокупных затратах предприятия (объединения) на изготовление продукции». [20. С. 7]

Для организации эффективной системы оценки деятельности работников необходимо:

- установить стандарты результативности труда для каждого рабочего места и критерии ее оценки;
- выработать политику проведения оценок результативности труда;
- обязать определенных лиц производить оценку результативности труда;
- вменить в обязанность лицам, проводящим оценку, собирать данные о результативности труда;
- обсудить оценку с работником;
- принять решение и документировать оценку.

Оценка деятельности персонала так или иначе связывается с оценкой качеств, навыков, знаний сотрудников, которые имеют непосредственное отношение к такой важной характеристике человеческого ресурса организации, как квалификация.

В зависимости от поставленных целей (аттестация, обучение или подбор персонала) можно произвести выборочную или комплексную оценку элементов.

Организация может применить тот или иной метод оценки, каждый из которых, как показывает практика, не дает принципиально отличающихся по качеству результатов. [5. С. 63]

Оценка профессионально важных качеств – это разновидность оценки деятельности персонала, которая может быть наиболее актуальна при решении вопросов формирования резерва на выдвижение, подборе персо-

нала, разработке программ развития персонала.

Оценка компетентности персонала включает в себя широкий спектр знаний, соответствующих необходимому объему по должности:

- нормативных актов,
- регламентов,
- процедур,
- понятий,
- процессов и т.п.

Более того, зачастую оценка профессионализма и компетентности позволяет выявить пробелы в знаниях сотрудников и сформировать направления проведения обучения персонала, привести в соответствие с полученными результатами системы развития персонала.

Таким образом, проведение оценки персонала с использованием современных методов является необходимым элементом системы работы с кадрами любого предприятия.

Каждое предприятие на определенном этапе деятельности начинает задумываться о проведении оценки квалификации персонала и выявлении перспектив развития профессионализма и эффективности.

Как правило, данная задача решается отделом по персоналу или Службой кадров, и методом ее решения является проведение процедур аттестации [6. С. 72].

Глобальная цель аттестации заключается в исследовании профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников. На основании этих данных принимаются решения о рациональной расстановке кадров. Таким образом, цель аттестации персонала заключается в изучении того, как эффективно использовать того или иного сотрудника на благо предприятия. Порядок проведения аттестации предполагает последовательное решение поставленных задач и достижение цели.

Задачи аттестации персонала:

- определение того, соответствует ли работник занимаемой должности или нет;
- формирование в компании коллектива профессионалов;
- создание условий для продвижения по карьерной лестнице;
- активизация потребностей у работников в росте профессионализма;
- выявление потребности в обучении и повышении квалификации у персонала.

Итак, задачи аттестации – это тезисы (утверждения), которые обуславливают необходимость проведения данной процедуры. Они фиксируются в документе – Положении об аттестации. В зависимости от поставленных задач определяется и порядок аттестации работников.

Положение об аттестации – является основополагающим документом, определяющим цели, принципы и методы проведения данной процедуры, а также регламент.

Положение об аттестации - один из первых документов, с которым знакомит нового сотрудника компании.

Чрезвычайно важно в Положении об аттестации отразить основные аспекты планирования, проведения и подведения итогов аттестации. Работник должен понимать, что это сложная и важная процедура, от итогов которой зависит перспектива развития в компании.

Аттестация должна проводиться при согласовании с руководителем сотрудника и по вопросам и аспектам, которые будут им обозначены. Более того, сотруднику должна быть предоставлена возможность подготовки к аттестации и оказана необходимая консультационная помощь и поддержка.

Период проведения аттестации и ее регламент должен быть согласован с работником.

Аттестационные процедуры в зависимости от ситуации бывают разными. Да и сам порядок аттестации, установленный в компании, должен предполагать различные аттестационные процедуры [1. С. 13].

Рассмотрим некоторые виды аттестации:

- предварительная (при приеме на работу);

- по истечении испытательного срока (для недавно пришедших на работу и проработавших определенный период);

- очередная или периодическая (для всех сотрудников, осуществляется с определенной периодичностью);
- при продвижении по карьерной лестнице (для лиц из числа кадрового резерва, претендующих на новую, более высокую, должность);
- при переходе в новое подразделение, появлении и внедрении новых технологий работы.

Виды аттестации работников прописываются в «Положении об аттестации». Порядок аттестации специалистов зависит от того или иного вида процедуры.

Методы аттестации:

- собеседование (с непосредственным начальником, с членами аттестационной комиссии) в форме открытых вопросов и ответов на профессиональную тематику, а также нацеленных на выяснение общего уровня развития работника, его планов и ожиданий;
- тестирование (не менее 50 вопросов на профессиональные темы с одним-двумя правильными ответами).
- собеседование + тестирование (комплексный метод оценки знаний и уровня профессионального развития работника).

Собеседование является достаточно субъективным методом оценки уровня профессионализма сотрудника и используется чаще всего при приеме на работу и оценке адаптации персонала. К его преимуществам можно отнести наличие переговорно-личного процесса, непосредственно с руководителем сотрудника или ответственным за его развитие.

Тестирование - более обезличенная форма оценки квалификации, позволяющая в тестовой форме определить уровень знаний сотрудника. Ответы на четко сформулированные вопросы позволяют понять в каких областях профессиональной компетентности работник проявляет себя на высоком уровне, а какие – являются пробелами.

Методы аттестации помогают выяснить, соответствует ли работник предъявляемым к нему требованиям, какие у него перспективы карьерного роста. Методы аттестации персонала также могут включать в себя: шкалу оценок (по списку личностных и профессиональных характеристик); ранжирование (расстановка работников по порядку в зависимости от их профессиональных достижений) и др. Процесс аттестации персонала может предполагать применение различных методов. Проведение аттестации работников при этом может несколько изменяться.

Рассмотрим и другие особенности подготовки к аттестации. Так, например, если аттестация не является в силу закона обязательной, но в компании ее регулярно проводят, необходимо прописать в трудовом договоре такую обязанность работника. [1. С. 15]

Стратегия развития персонала предусматривает приоритеты в оценке профессионализма сотрудников и включает в себя основные положения формирования системы аттестации.

Руководство компании и Департамента персонала должны определить, какие категории сотрудников необходимо аттестовывать, какие из них не нуждаются в прохождении данной процедуры.

Для проведения эффективной аттестации персонала необходимо сформировать систему аттестации.

Система – это совокупность взаимосвязанных элементов, помогающих достигнуть определенных задач. Система аттестации включает в себя:

- цели и задачи процедуры;
- методы и средства проведения;
- этапы процедуры;
- результаты аттестации;
- программу (положение), включающую все элементы системы.

Система аттестации персонала помогает организовать работу и свидетельствует о том, что аттестация проводится на регулярной основе и является надежным инструментом кадровых решений.

Формирование системы аттестации персонала можно представить в виде схемы (рисунок 1)

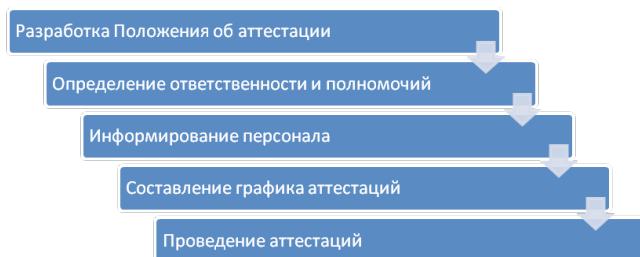


Рисунок 1 - Процесс создания системы аттестации

Первоочередным элементом системы аттестации является разработка положения об аттестации. Именно в нем определяются все методические основы ее проведения, круг ответственных лиц, регламент и т.п.

После утверждения Положения об аттестации у руководителя компании и руководителей структурных подразделений необходимо известить всех сотрудников о существовании данной процедуры, утвердить график подготовки и проведения аттестаций.

Этапы аттестации персонала:

- издание приказов о формировании аттестационной комиссии, о графике проведения аттестации, о списках аттестуемых работников;
- ознакомление аттестуемых работников с графиком проведения аттестации;
- представление в аттестационную комиссию отзывов о работе аттестуемых сотрудников;
- представление аттестуемым работникам отзывов об их работе;
- собственно аттестация;
- извещение работников о результатах аттестационных процедур;
- издание приказа с решением по итогам аттестации.

Программа аттестации персонала – это документ (самостоятельный или входящий в состав Положения об аттестации), в котором прописана сама процедура. Данный документ является ориентиром в тонкостях процесса и помогает понять порядок проведения аттестации специалистов. Желательно проведение аттестации персонала с определенной периодичностью. Тогда вся процедура не будет неожиданностью для сотрудников. Напомним, что порядок проведения аттестации, периодичность, категории аттестуемых работников уточняются в «Положении об аттестации».

Порядок аттестации также определяет решения, которые принимаются по ее результатам:

- сотрудник соответствует занимаемой должности, рекомендован к переводу на вышестоящую должность;
- сотрудник соответствует занимаемой должности, рекомендован к включению в кадровый резерв;
- сотрудник соответствует занимаемой должности;
- сотрудник не соответствует занимаемой должности.

Эффективность аттестации персонала зависит от качества принимаемых решений и определяется организационными моментами. Результаты аттестации нужно закрепить в протоколе, подписанном членами комиссии, с которым нужно ознакомить аттестуемого сотрудника. Этот протокол передается на рассмотрение руководителю для принятия организационных решений. Таким решением может быть, прежде всего, увольнение сотрудника, чей результат оказался неудовлетворительным. Согласно п. 3 ч. 1 ст. 81 ТК РФ несоответствие работника занимаемой должности или выполняемой работе вследствие недостаточной квалификации, подтвержденной результатами аттестации,

является основанием расторжения договора по инициативе работодателя. Но, применяя, это основание увольнения, нужно учитывать ограничения, прописанные в Трудовом кодексе. Например, результаты аттестации не могут служить основанием для увольнения беременных женщин, матерей-одиночек и некоторых других категорий работников (ст. 261 ТК РФ). Помимо возможного увольнения нерадивых сотрудников аттестация может иметь и положительные последствия. Так, ее результаты могут быть использованы, например, как основание для установления надбавок за сложность и напряженность работы, направления работников на повышение квалификации, повышение в должности. Кадровая политика компании должна предусматривать основные вопросы оценки персонала и определения уровня его компетентности и профессионализма. Особенно сложными вопросами формирования системы аттестации являются разработанность процедуры положения об аттестации и регламента. Сотрудниками службы персонала должны с определенным интервалом проводиться аттестация в различных формах сотрудников компании. По результатам аттестации принимается решение о соответствии занимаемой должности и необходимости получения дополнительных знаний и умений.

Таким образом, аттестация представляет собой сложный управленческий и организационный процесс, направленный на определение уровня профессионализма сотрудников и выявление потенциала их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Авдеенко А. Мотивация и системный подход. // Управление персоналом. – 2011 - №10. С.13-15
2. Базаров Т.Ю., Беков Х.А., Аксенова Е.А. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур. - М.: ИПК ГС, 2009г.
3. Баценко Л. Н. Усовершенствование системы оценки персонала на сельскохозяйственных предприятиях [Текст] / Л. Н. Баценко // Молодой ученый. — 2013. — №9. — С. 149-152.
4. Вудкович – Стадник А.А. Оценка персонала. Четкий алгоритм и качественные практические решения. - М.: ЭКСМО, 2008
5. Третьякова Е.П. Организация деятельности организации // Менеджмент в России и за рубежом. – 2009. - №1. – с. 136-144
6. Синявец Татьяна Диагностика персонала: Сократить? Найти резерв? // Кадровик. – 2009. - № 7. – с. 12-19
7. Кожина Е.В. Трудовой потенциал предприятия – посчитаем и преумножим: управление формированием деятельности персонала предприятия как важнейший инструмент обеспечения конкурентоспособности // Российское предпринимательство. – 2009. - № 11, вып. 1. – с. 98-102
8. Погодина Татьяна Как приблизить к эталону трудовой потенциал корпорации // Кадровый менеджмент. – 2009. - № 2. – с. 27-35
9. Лящевский Анатолий Преодолеть экономическое отставание России невозможно без трансформации сознания правящей элиты // Человек и труд. – 2010. - № 4. – с. 27-29
10. Якубова Н.Р. Необходимость оценки деятельности рабочего места // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2010. - № 2. – с. 77-78
11. Бухалков М. Оценка деятельности на основе его эффективного использования // Человек и труд. – 2008. - № 2. – с. 29-30
12. Юрганова Е. Управленческий труд; оценка, мотивация, стимулирование // Человек и труд. – 2008. - № 2. – с. 73-75
13. Калмыкова О. Получение прибыли за счёт доверия клиентов // Кадровик. – 2007. - № 2. – с. 34-44
14. Горшкова Л. Оценка управленческого персонала: параметры и методы // Человек и труд. – 2008. - № 3. – с. 79-82

15. Ляшецкий Анатолий Приоритет № 1 – богатые предприятия и их работники: оценки деятельности и управление кадрами // Кадровик. – 2007. - № 7. – с. 7-11
16. Хлопова Т.В., Дьякович М.П. К оценке деятельности предприятия // Социологические исследования. – 2003. - № 3. – с. 67-73
17. Бухалков М., Кузьмина Н. Оценка деятельности как основа его эффективного использования // Человек и труд. – 2003. - № 2. – с. 29-30
18. Колосова Р.П. Анализ затрат живого труда// Вопросы экономики.- 2002. -№ 3. С.45
19. Конев И.В. Социологический мониторинг деятельности организации и факторов его эффективного использования // Управление персоналом. – 2005. - № 12. – с. 71-74
20. Мамедсупиев М.Д. Оценка качества деятельности // ЭКО. Экономика и организация промышленного производства. – 2009. - № 5. – с. 173-181
21. Озов А.А. Развитие деятельности как ключевое условие роста благосостояния населения региона // Региональная экономика: теория и практика. 2010. № 1
22. Юдина С., Шарифуллина Г. Оценка интеллектуальной составляющей национальной деятельности // Человек и труд. – 2010. - № 4. – с. 65-69
23. Тихонова Е.А. Управление кадровым потенциалом и устойчивым развитием региона: некоторые особенности управления кадровым потенциалом региона во взаимосвязи с устойчивым развитием // Российское предпринимательство. 2010. № 10, вып. 1. с. 144-148

УДК 159.9.072: 612.812

**ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА УРОВЕНЬ  
СФОРМИРОВАННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО  
ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ**

© 2017

**Кондратьева Ольга Генриховна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии человека и зоологии  
**Садовников Андрей Сергеевич**, студент биологического факультета  
*Башкирский государственный университет*  
(450076, Россия, Уфа, ул. Заки Валиди, 32, e-mail: qwef123@mail.ru)

**Аннотация.** В статье приведены результаты исследования особенностей механизмов психологической защиты у педагогов с синдромом эмоционального выгорания. Экспериментальную выборку составили 419 педагогов общеобразовательных школ г. Уфы (335 женщин и 94 мужчины). Определили преобладающие типы психологической защиты, уровни сформированности фаз синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) «Напряжение», «Резистенция», «Истощение». Для статистической обработки использовали описательную статистику, сравнительный анализ средних значений. Определили преобладающие типы механизмов психологической защиты, применяемых педагогами. Отмечено, что совместный выбор механизмов психологической защиты, закономерно снижает напряженность фаз синдрома эмоционального выгорания. Выявлено, что нерациональное применение нескольких типов механизмов психологических защит, (в отдельных случаях 5-6 типов) и отсутствие психологической защиты приводит к высокой напряженности фаз СЭВ. У педагогов, не использующих психологическую защиту, синдром эмоционального выгорания более выражен в сравнении с другими группами, в этом случае, можно предположить, что именно изменение эмоционального фона является своеобразной защитой от психотравмирующих ситуаций в профессиональной деятельности. Результаты исследования позволяют утверждать, что по мере усложнения применяемых педагогами в процессе профессиональной деятельности механизмов психологической защиты снижается уровень напряженности фаз синдрома эмоционального выгорания. Полученные результаты свидетельствуют о существовании принципиальной возможности прогнозирования напряженности синдрома эмоционального выгорания, в зависимости от применяемых педагогами механизмов психологической защиты.

**Ключевые слова:** механизмы психологической защиты, регрессия, вытеснение, замещение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация, рационализация, синдром эмоционального выгорания, напряженность фаз «Напряжение», «Резистенция», «Истощение», педагоги.

**INFLUENCE OF MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION ON THE LEVEL  
OF FORMATION OF THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OUT AT TEACHERS**

© 2017

**Kondratyeva Olga Genrikhovna**, Candidate of Biology, associate professor of human physiology and zoology  
**Sadovnikov Andrey Sergeevich**, student of biological faculty  
*Bashkir State University*  
(450076, Russia, Ufa, Zacky Validi St., 32, e-mail: qwef123@mail.ru)

**Abstract.** In the article the results of studies of the mechanisms of psychological protection of teachers with the burnout syndrome. The experimental sample consisted of 419 teachers of secondary schools of Ufa (335 women and 94 men). Identified the predominant types of psychological protection, the levels of forming phases of emotional burnout syndrome, "Stress", "Resistant", "Exhaustion". For statistical processing was used descriptive statistics, comparative analysis of average values. Identified the predominant types of psychological defense mechanisms employed by the teachers. Noted that the joint range of mechanisms of psychological protection, naturally reduces the tension of the phases of the emotional burnout syndrome. It is revealed that irrational use several types of mechanisms of psychological protection, (in some cases 5-6), and a lack of psychological protection leads to high tension phase of emotional burnout syndrome. Teachers that do not use psychological protection, emotional burnout syndrome is more pronounced in comparison with other groups, in this case, we can assume that it is the change in the emotional background is a kind of protection against traumatic situations in their professional activities. The results of the study allow to assert, that as the complexity used by teachers in the process of professional activity of psychological defense mechanisms decreases the level of tension phases of the emotional burnout syndrome. The obtained results indicate the possibility of predicting tension syndrome of emotional burnout, depending on teachers of psychological defense mechanisms.

**Keywords:** psychological defense mechanisms, regression, repression, displacement, denial, projection, compensation, overcompensation, rationalization, emotional burnout syndrome, tension phase, "Stress", "Resistant", "Exhaustion" teachers.

Зигмунд Фрейд, описывая феномен «психологическая защита», определил его роль в ситуациях требований социального взаимодействия как фактора, снижающего внутреннее напряжение (Шмидбауэр, 1998). В работах З. Фрейда выделяются как отдельные виды защит – механизмы, так и обобщенные типы, направленные против определенных влечений. В дальнейшем защитные механизмы рассматривались как малоадаптивные или патологические формы регуляции поведения личности. По мнению Г. Тарта (2000), механизмы психологической защиты проявляются у людей, которых принято называть невротиками и психотиками. Взгляды Анны Фрейд на роль психологической защиты в разрешении внешних (социогенных) конфликтов позволили расширить феноменологию защиты и дали возможность рассматривать эти механизмы также у здоровой личности (Фрейд, 2003). В настоящее время исследователи (Белов, 2009; Грановская, 2007; Никольская, 2007; Субботина,

2006) сходятся во мнении, что существуют типы защит, состоящие из отдельных механизмов и отражающие индивидуальные защиты личности.

В современной литературе приводятся различные подходы к пониманию феномена психологической защиты и лежащих в его основе психологических механизмов. Психологическая защита на современном этапе научных исследований рассматривается как система механизмов регуляции, направленных на устранение или снижение негативных психотравмирующих для личности переживаний, проявляющихся тревогой, внутренним дискомфортом (Субботина, 2012). Выбирая психологическую защиту, как деструктивную стратегию поведения, человек отказывается от продуктивного разрешения психотравмирующих ситуаций, накапливает психоэмоциональное напряжение, что приводит к личностным деформациям.

Профессиональный стресс или синдром «эмоцио-

нального выгорания) возникает в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них и представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления (Бойко, 1996). Его рассматривают как многомерный феномен, выражающийся в психических и физиологических реакциях на большой круг ситуаций в профессиональной деятельности человека, при этом негативные последствия профессионального стресса рассматривают в нескольких аспектах: влияние на результаты труда, психическое и физическое здоровье представителей социомических профессий (Kondratieva, Vasileva, 2013).

В.В. Бойко дает следующее определение термина: «Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» (Бойко, 1996, 1999).

Профессиональная деятельность педагога связана с необходимостью быстро адаптироваться к изменяющимся условиям (Кондратьева, 2013). Адаптационные возможности связаны с системой психологической защиты, выбираемой человеком. Изучение факторов, влияющих на применение определенного механизма психологической защиты у педагогов, позволяет предположить стратегию поведения в неблагоприятных условиях профессионального взаимодействия, выбрать стратегию коррекционного воздействия при различных формах дезадаптивного поведения (Домырева, 2012).

Целью нашего исследования являлось определение влияния механизмов психологической защиты у педагогов на уровень сформированности синдрома эмоционального выгорания.

Для достижения цели исследования использовались следующие методики: 1) опросник Бойко В.В., позволяющий определить уровень сформированности фаз и симптомов синдрома эмоционального выгорания; (Райгородский, 1999); 2) опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index), позволяющий измерить уровни напряженности восьми основных психологических защит: регрессии, вытеснения, замещения, отрицания, проекции, компенсации, гиперкомпенсации, рационализации (Кружкова, Шахматова, 2006);

Для статистической обработки полученных результатов применили описательную статистику, t-критерий Стьюдента. В исследовании приняли участие 419 педагогов общеобразовательных школ г. Уфы, из них 335 женщин (средний возраст 42,81±10,52 лет) и 94 мужчины (средний возраст 49,21±11,96 лет).

Таблица 1. Распределение типов психологической защиты в выборке педагогов (n=419)

Тип механизма психологической защиты	Абс. число (чел.)	% к общей численности выборки
«Отрицание»	21	5,1%
«Проекция»	48	11,4%
«Рационализация»	73	17,4%
«Рационализация»+«Проекция»	68	16,2%
«Рационализация»+«Отрицание»	24	5,7%
Более 2 типов	88	21,1%
Отсутствует	52	12,4%
Другие варианты	45	10,7%

Из данных таблицы 1 следует, что 21,1% педагогов использует несколько (до 5-6 типов) механизмов психологической защиты (МПЗ). Значительное количество педагогов применяют одновременно два защитных механизма, среди которых преобладают следующие варианты: «Рационализация» и «Проекция» (16,2%) и «Рационализация» и «Отрицание» (5,7%). В различных вариантах более 39% педагогов используют как психологическую защиту механизм «Рационализация».

В таблице 2 представлено распределение педагогов по группам с различным уровнем сформированности фаз синдрома эмоционального выгорания.

Таблица 2. Распределение педагогов по уровню сформированности фаз синдрома эмоционального выгорания (n=419)

Фаза синдрома эмоционального выгорания	Сформированная фаза		Формирующаяся фаза		Несформированная фаза	
	Абс. число чел.	% к общей числ. выборки	Абс. число чел.	% к общей числ. выборки	Абс. число чел.	% к общей числ. выборки
Напряжение	188	44,8%	208	49,7%	23	5,5%
Резистентность	89	21,2%	274	65,4%	56	13,4%
Истощение	41	9,8%	191	45,6%	187	44,6%

В выборке преобладают педагоги с формирующимися фазой «Резистентность» (65,4%). Обращает внимание значительное количество педагогов с формирующимися фазами «Напряжение» и «Истощение», соответственно 49,7% и 45,6%. У 94,5% респондентов сформированы или формируется фаза «Напряжение», у 86,6% - фаза «Резистентность».

Таблица 3. Средние значения и стандартные отклонения (M±m) показателей сформированности фаз СЭВ при выборе механизмов психологической защиты

Тип механизма психологической защиты	Фаза «Напряжение» (баллы)	Фаза «Резистентность» (баллы)	Фаза «Истощение» (баллы)
«Проекция»	61,25±12,27	50,15±10,41	37,15±13,30
«Рационализация»	61,12±21,14	52,22±17,87	41,62±16,15
«Отрицание»	62,90±15,17	51,05±11,21	42,71±15,68
«Рационализация» и «Отрицание»	60,29±21,37	52,88±16,15	40,29±14,63
«Рационализация» и «Проекция»	52,85±16,05	47,97±14,12	35,60±16,01
Более 2 типов	63,09±18,87	54,83±10,83	41,41±15,26
МПЗ отсутствует	66,13±19,46	52,63±12,43	45,12±18,07
Другие варианты	67,59±19,52	52,83±12,85	45,09±18,24

Сравнительный анализ данных таблицы 3, проведенный с применением t-критерия Стьюдента для сравнения средних значений представлен в таблице 4.

Таблица 4. Влияние типов механизмов психологической защиты на уровень сформированности фаз СЭВ (p-level)

Фаза синдрома эмоционального выгорания	Сравниваемые группы		M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	t-value	df	p
	Тип механизма психологической защиты						
ФН	ПР vs O		52,85	62,90	-2,54	87	0,012875
	ПР vs П		52,85	61,25	-3,05	114	0,002864
	ПР vs более 2 типов		52,85	63,09	-3,58	154	0,000456
	ПР vs Р		52,85	61,12	-2,60	139	0,010265
	ПР vs отсутствует МПЗ		52,85	66,13	-4,10	118	0,000078
ФР	ПР vs другие варианты		52,85	67,59	-4,40	112	0,000025
	ПР vs более 2 типов		47,97	54,83	-3,43	154	0,000763
	П vs более 2 типов		50,15	54,83	-2,44	134	0,015877
ФИ	ПР vs более 2 типов		35,60	41,41	-2,31	134	0,022399
	ПР vs Р		35,60	41,62	-2,22	139	0,028143
	ПР vs отсутствует МПЗ		35,60	45,12	-3,05	118	0,002825
	ПР vs другие варианты		35,60	45,09	-2,93	112	0,004081

Примечание: ФН – фаза напряжения, ФР – фаза резистентности, ФИ – фаза истощения, МПЗ – механизм психологической защиты, ПР – «Проекция» и «Рационализация», O – «Отрицание», П – «Проекция», Р – «Рационализация».

Применение респондентами различных механизмов психологической защиты существенно влияет на напряженность фаз синдрома эмоционального выгорания. Статистически значимо, что выраженность фазы напряжения ниже при совместном выборе следующих механизмов психологической защиты: «Проекция» и «Рационализация». Нерациональное применение механизмов психологической защиты, например, нескольких вариантов одновременно или отсутствие МПЗ существенно повышает напряженность ФН и ФИ.

У педагогов, не использующих психологическую защиту, синдром эмоционального выгорания более выражен в сравнение с другими группами, в этом случае, можно предположить, что именно изменение эмоционального фона является своеобразной защитой от психотравмирующих ситуаций в профессиональной деятельности. Результаты исследования позволяют утверждать, что по мере усложнения применяемых педагогами в процессе профессиональной деятельности механизмов психологической защиты снижается уровень напряженности фаз синдрома эмоционального выгорания.

Полученные результаты свидетельствуют о сущест-  
**АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)**

ствовании принципиальной возможности прогнозирования напряженности фаз синдрома эмоционального выгорания, в зависимости от выбора респондентом механизма психологической защиты.

*Область применения.* Выявленные закономерности имеют значение для психофизиологии, психологии личности, педагогической психологии. Установлены зависимости между уровнем напряженности фаз синдрома эмоционального выгорания и типами механизмов психологической защиты. Практическая значимость полученных результатов заключается целесообразности определения преобладающего типа механизма психологической защиты, используемого педагогами для оценки, прогнозирования и профилактики формирования синдрома эмоционального выгорания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шмидбауэр, В. Фрейд, З.: жизнь, работа, наследие // Энциклопедия глубинной психологии / Под ред. А.М. Боковой. – М.: MGM - Interna, 1998. – Т.1. – С. 289-296.
2. Тарт, Г. Механизмы защиты // Самосознание и защитные механизмы личности / Ред. Д.Я. Райгородский. - Самара: «Бахрах-М», 2000. – С. 482-508.
3. Фрейд, А. Эго и механизмы защиты. – М.: Изд-во «ЭКСМО», 2003. – 256 с.
4. Белов, В.Г. Психологическая защита и ее роль в процессе формирования адаптационной системы человека // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». - 2009. - №3.- С. 66-72.
5. Грановская, Р.М. Психологическая защита. - СПб: Речь, 2007. – 476 с.
6. Никольская, И.М. Совладающее поведение в защитной системе человека // Материалы Международной научно-практической конференции «Психология совладающего поведения». -Кострома: КГУ, 2007. – С. 52-54.
7. Суботина, Л.Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности: дис...-дра психол. наук: 19.00.03. –Ярославль, 2006. – 318 с.
8. Субботина Л.Ю. Взаимосвязь психологической защиты и выгорания в процессе профессионализации учителей //Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 2. С. 316-319.
9. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других – М.: Наука, 1996. – 154 с.
10. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении – СПб.: Питер, 1999. – 160 с.
11. Kondratieva O.G. Features of forming the syndrome of «burnout» in the process of pedagogical activity / O.G. Kondratieva, I.L. Vasilieva //International Journal of Experimental Education . - Moscow, №5. 2013. – P. 33-35.
12. Кондратьева О.Г. Исследование особенностей формирования синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов с акцентуациями характера // Фундаментальные исследования. №11. - Часть 7, 2013. – С.1364-1369.
13. Домырева Е.А. Психологическая защита как ресурсосберегающая стратегия деятельности педагога // Ученые записки электронный научный журнал Курского государственного университета . 2012. No1 (21) . С. 275-280.
14. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.-Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998.
15. Кружкова О.В., Шахматова О.Н. Психологические защиты личности: учебное пособие. - Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006 - 153 с.

УДК 159.9.072.43

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПСИХОЛОГОМ

© 2017

Кулинич Даниил Олегович, аспирант

*Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена  
(191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48, e-mail: KulinichDO@gmail.com)*

**Аннотация.** На сегодняшний день практическая психология представляет собой отрасль интегральных практико-ориентированных дисциплин, проявляющихся в виде профессиональной деятельности на различных уровнях – в государственной социальной политике, министерстве чрезвычайных ситуаций, в образовании, в частном секторе оказания услуг. Подобное распространение практической психологии затрагивает многие сферы жизни общества, изменяя общественное мнение и формируя новые парадигмы социальных представлений о ней среди населения. Детальные исследования социальных представлений позволяют более глубоко рассматривать процесс управления и организации психологической помощи – на разных уровнях, а также – оценить уровень знаний о психологической помощи, среди населения. В статье приведены результаты исследования социальных представлений людей из разных социальных групп о психологии и психологической помощи. Описываются основные элементы, на которых основаны представления о характере и сущности психологической помощи, психологии в целом. Рассматриваются основные компоненты, составляющие социальные представления, рассматривается разница в социальных представлениях, среди групп респондентов: имеющих опыт взаимодействия с психологом и не имеющих подобного опыта. В качестве выводов обозначены компоненты социальных представлений о психологической помощи и психологии, содержащие в себе направления для дальнейшего изучения.

**Ключевые слова:** психологическая помощь, психосоциальная работа, социальные представления, образ психолога, групповые исследования, психологические знания, социально-психологическая характеристика, клиент в психологии.

## SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO PEOPLE WHO HAVE EXPERIENCE OF WORKING WITH AN EXPERT PSYCHOLOGIST

© 2017

Kulinich Daniil Olegovich, Post-Graduate Student

*Herzen State Pedagogical University of Russia  
(191186, Russia, Saint Petersburg, Moika Embankment, d 48, e-mail: KulinichDO@gmail.com)*

**Abstract.** To date, practical psychology is a branch of integrated practice-oriented subjects, manifested in the form of professional activity at various levels - The State Social Policy, The Ministry of Emergency Situations in education and private sector services also. Such dissemination of practical psychology affects many aspects of society by changing public opinion and forming a new paradigm of social representations about it to the public. Detailed studies of social representations allow to consider more deeply the process of managing and organizing psychological help - at various levels as well as - to assess the level of knowledge about the psychological care of the population. The results of the study of social representations of people from different social groups of psychology and psychological assistance. It describes the basic elements upon which the understanding of the nature and essence of the psychological help and psychology in general. The main components that make up the social representations, considered the difference in the social representations and among groups of respondents: who having the experience of working with a psychologist and do not have such experience. As indicated by the conclusions of the components of social representations about psychological care and psychology, contain a direction for further study.

**Keywords:** Psychological Counseling, Psycho-Social Work, Social Representation, An Image of a Psychologist, Group Studies, Psychological Knowledge, Socio-Psychological Characteristics, Client in Psychology.

**Проблема исследования:** В исследованиях, посвященных практической психологии, наиболее часто встречается формулировка, отображающая процессуальный характер ее проявления – «психологическая помощь». Несмотря на все многообразие исследований данного явления, наблюдается недостаток в актуальном изучении социальных представлений людей о психологической помощи [1,2]. У. Бауманн и К. Рейнеккер отмечают, что исследование психологической помощи — это глубинный процесс, требующий дифференцированного подхода [3]. Одним из таковых подходов может стать изучение социальных представлений о психологической помощи людей из разных социальных групп. Детальные исследования социальных представлений позволяют более глубоко рассматривать процесс управления и организации психологической помощи – на разных уровнях, а также – оценить уровень знаний о психологической помощи, среди населения.

**Цель исследования:** изучение социальных представлений о психологической помощи среди людей из разных социальных групп, имеющих или не имеющих опыта получения профессиональной психологической помощи.

**Организация исследования:** В исследовании приняло участие 500 человек (n=500) - 300 женщины, 200 мужчин следующих возрастных групп: 20–25 лет – 46%, 26–30 лет – 24,6%, 31 лет и старше – 29,3%. Половина испытуемых (51,9%) имеют законченное высшее образование. 72,8% трудоустроены и работают. При исследовании

немаловажным фактом является наличие личного опыта взаимодействия с психологом, проявляющееся в обращении за психологической помощью. 30,5% респондентов озвучили факт своего обращения к психологу за психологической помощью, либо взаимодействия с психологом или психологической службой.

В качестве основного метода исследования использовался модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения» с последующим контент-анализом. Методика направлена на изучение отношения к: а) профессиональной роли психолога, б) причинам обращения за психологической помощью, в) отношению к клиентам, обращающимся к психологу и г) мотивации при обращении к психологу. Было собрано и обработано 1778 ответов. Также использовался метод произвольного ассоциирования. Респондентам было предложено указать 2–3 слова, ассоциируемых с понятиями, свойственными психологической помощи – «психологическая помощь», «психотерапия», «психологическая консультация», «психологическая диагностика», «психокоррекция», «прием психолога». Всего было собрано и обработано 3574 слов-ассоциаций.

**Результаты исследования:** В целом, разным социальным группам присущи различные мнения и модальности относительно рассматриваемых явлений. Так, при распределении ответов по гендерному признаку, а также – разделении респондентов по принципу «Обращающиеся» (респонденты, имеющие опыт взаимодействия с психологом) и «Не обращающиеся» (ре-



спонденты, не имеющие такого опыта), раскрываются различия в представлениях и модальности в определении отношения.

Таблица 1 – Отношение к составляющим структурным элементам психологической помощи

№	Измеряемый показатель	Самые распространённые ответы	Обращающиеся		Не обращающиеся	
			Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины
1.	Профессиональная роль психолога	Врач	15,15%	10,58%	20,83%	27%
		Помогающий специалист	6,06%	16,03%	12,5%	7,9%
		Пустая трата денег/времени	9,09%	7,7%	2,5%	9,82%
2.	Причины обращения за психологической помощью	Депрессия	10,8%	15,13%	14,04%	18,08%
		Расстройство/болезнь	13,5%	12,61%	18,42%	9,04%
		Жизненные проблемы	13,5%	10,8%	7,89%	5,1%
3.	Отношение к клиентам психологов	Нормальные, обычные	37,14%	32,74%	27%	32,2%
		Разумные	17,14%	21,2%	11,4%	11,47%
		Слабые	0,4%	1,7%	16,4%	12,56%
4.	Мотивация клиентов, при обращении к психологу	Невозможность справиться с проблемой самостоятельно	12,5%	12,28%	16,92%	18,68%
		Желание принять помощь	6,2%	3%	13,07%	20,32%
		Страдания, трудности	12,7%	11,4%	14,6%	15,93%

Таким образом, люди, имеющие опыт обращения за психологической помощью, существенно реже ассоциируют профессиональную роль психолога с медицинской сферой, чаще указывают, что весомым аргументом для обращения за психологической помощью могут выступать проблемы жизнедеятельности и личностные трудности, а людей, решающих подобные трудности с помощью психолога, чаще характеризуют с положительной стороны, отмечая их высокую мотивацию на позитивные изменения.) Стоит отметить, что «помогающую» функцию психолога респонденты указывают, в среднем, в 11,24% упоминаний, описывая его как «человек, способный помочь», «реальная поддержка», «специалист, призванный помогать» и др.

Результаты анализа ассоциирования терминов и понятий, характерных психологической помощи позволяют определить ядро, смежные и периферические области социальных представлений. Ответы респондентов были распределены на следующие группы (таблица 2): ассоциации с психологическими атрибутами и понятиями, близкими к психологической деятельности (28,4%, включая 6,38% узкопрофильные психологические ассоциации, приводимые в качестве ответов, преимущественно, респондентами, имеющими опыт обращения); ассоциации с результатом и «финальным» продуктом психологической помощи (23,48%); ассоциации с терминами медицины и здравоохранения (15,22%); ассоциации с возможными причинами обращения за психологической помощью (10,9%); ассоциации отражающие психологическую помощь как коммуникацию (9,29%); ассоциации, характеризующие психологическую помощь как процесс и составляющие этого процесса (5,96%); ассоциации отражающие эмоциональное отношение (5,32%).

Результаты анализа ассоциаций позволили установить, что респонденты, не обращающиеся за психологической помощью, в 1,5 раз чаще ассоциируют психологическую помощь с терминами медицины и здравоохранения. Однако, в целом, присутствуют лишь незначительные различия в смысловом ассоциировании среди респондентов, обращающихся за психологической помощью и респондентов, не имеющих подобного опыта.

*Интерпретация результатов исследования:*

Нами были выделены компонентные составляющие социальных представлений о психологической помощи, которые соответствуют представлениям обеих групп респондентов – всем респондентам в разной степени присуща интерпретация психолога как врача, и соотношение психологической помощи с мерами медицинского вмешательства. Примечательно, что в качестве аргумента для обращения к психологу в большинстве случаев преобладает термин «депрессия». Также, существенные

различия наблюдаются при определении мотивации клиентов к получению психологической помощи. Метод ассоциирования показывает, что 28,48% от всех приводимых слов-ассоциаций имеют прямое отношение к психологии в целом, что, в свою очередь, показывает некоторую степень осведомлённости об основах, механизмах и инструментах психологической помощи. Данная категория составляет ядро социальных представлений о психологической помощи и психологии в целом.

Таблица 2 – Основные компоненты социальных представлений

Категории	Обращались за психологической помощью		Не обращались за психологической помощью		Общий итог
	Всего	Наиболее распространённые	Всего	Наиболее распространённые	
Ассоциации с возможными причинами обращения за психологической помощью	9,12%	1. Проблема 2,02% 2. Интерес 0,9% 3. Необходимость 0,68% 4. Паник 0,53% 5. Дети 0,38%	11,45%	1. Проблема 3,43% 2. Паник 1,02% 3. Депрессия 0,89% 4. Стресс 0,53% 5. Срыв 0,49%	10,9%
Ассоциации с терминами медицины и здравоохранения	11,96%	1. Лечение 4,12% 2. Врач 2,28% 3. Диагноз 0,53% 4. Терапия 0,45% 5. Белый халат 0,38%	18,36%	1. Лечение 5,7% 2. Врач 2,23% 3. Болезнь 1,16% 4. Медицина 0,76% 5. Нервы 0,75%	15,22%
Ассоциации с результатом и «финальным» продуктом психологической помощи	29,09%	1. Помощь 4,93% 2. Поддержка 2,31% 3. Анализ 1,95% 4. Совет 1,37% 5. Поминание 1,27%	22,9%	1. Помощь 6,5% 2. Ответ 4,51% 3. Поддержка 1,47% 4. Совет 1,3% 5. Изменения 0,93%	23,48%
Ассоциации, отражающие психологическую помощь как коммуникацию	8,75%	1. Разговор 2,5% 2. Беседа 1,9% 3. Диалог 0,8% 4. Общение 0,7% 5. Выслушивание 0,5%	9,98%	1. Разговор 3,79% 2. Беседа 2,14% 3. Общение 1,34% 4. Выслушивание 0,42% 5. Рассказ 0,40%	9,29%
Ассоциации с психологическими атрибутами и понятиями, близкими к психологической деятельности	22,46%	1. Тест 2,77% 2. Вопросник 1,94% 3. Консультация 1,35% 4. Кабинет 0,97% 5. Психолог 0,75%	25,04%	1. Тест 3,12% 2. Психолог 2,01% 3. Кабинет 1,69% 4. Консультация 1,6% 5. Анализ 1,07%	28,4%
Ассоциации, отражающие эмоциональное отношение	7,85%	1. Доверие 0,6% 2. Надежда 0,5% 3. Комфорт 0,4% 4. Страх 0,4% 5. Сочувствие 0,3%	3,79%	1. Спокойствие 0,58% 2. Доверие 0,43% 3. Душа 0,31% 4. Лип 0,18% 5. Провалка мозгов 0,18%	5,31%
Ассоциации, характеризующие психологическую помощь как процесс и составляющие этого процесса	6,73%	1. Время 1,2% 2. Деньги 1,05% 3. Дорого 0,9% 4. Работа 0,9% 5. Оплата 0,45%	6,95%	1. Деньги 1,52% 2. Время 1,16% 3. Дорого 0,67% 4. Телефон 0,49% 5. Процесс 0,4%	6,84%

*Выводы:*

1. В целом, ядро социальных представлений (28,48% от всех полученных ответов) основывается на научном понимании и некоторой осведомлённости об основах, механизмах и инструментах психологической помощи.
2. Социальные представления о психологической помощи могут быть так же описаны посредством таких компонентов, как:
  - 1) психология (непосредственно психологические знания и атрибуты психологической деятельности);
  - 2) эффективность (представления о возможном или видимом результате, эффекте от психологической помощи);
  - 3) медицина (сравнение психологической помощи с медицинским вмешательством);
  - 4) причинность (понимание событий, симптомов и причин, повлекших обращение за психологической помощью);
  - 5) коммуникация (представления о психологической помощи исключительно как о процессе коммуникации);
  - 6) процесс (представления о психологической помощи как о деятельности со свойственными ей элементами);
  - 7) эмоциональность (представления об эмоциональной составляющей психологической помощи).
3. Выделенные компоненты социальных представлений в разной степени свойственны респондентам, имеющим опыт взаимодействия с психологом, так и респондентам, не имеющим подобного опыта. Это доказывает, что факт взаимодействия с психологом, в целом, не влияет на социальные представления о психологической помощи.
4. Для выявления существенной разницы в социальных представлениях респондентов, имеющих опыт взаимодействия с психологом необходимо учитывать характеристики данного опыта взаимодействия: причину обращения за психологической помощью, продолжительность контакта, показатели эффективности

психологической помощи, степень удовлетворенности клиентом и иные показатели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макарова Е.Ю. Представления о психологическом консультировании у разных социальных групп [Текст]: дис. канд. псих. наук: 19.00.05: защищена 17.02.09; утв. 15.09.09/ – Москва, 2009. – 215 с.

2. Руднева М.В. Житейские и научные представления о личности психолога-консультанта // Вестник РХГА. 2013. №2 С.270–278.

3. Бауманн, У. Методика исследования клинико-психологической интервенции/ У.Бауманн, К. Рейнеккер-Хехт // Клиническая психология. 2-е изд. Спб: Питер, 2-е изд., 2006. - 1312 с.

4. Бобкова М.Г., Гараева В.В. Критерии эффективности психологического консультирования // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2011. №9 С.248–255.

5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования // М.: Академический проект, 1999. — 240 с.

6. Н. Д. Линде. Основы современной психотерапии. — М.: Академия, 2002. — 208 с.

7. Алишев Б.С. Понятие представление в современной психологии / Б.С. Алишев // Ученые записки Казанского ун-та. Сер. Гуманит. Науки. – 2014. – Т. 156., кн.6. – С. 141–154.

УДК 159.944.3

## АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА МЧС

© 2017

**Марчук Наталья Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной безопасности  
*Уральский федеральный университет*

(624019, Россия, Екатеринбург, микрорайон Втузгородок, улица Мира, 19, e-mail: natalia.marchuk@urfu.ru)

**Карапетян Лариса Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент

*Центр экстренной психологической помощи МЧС России*

(620089, Россия, Екатеринбург, ул. Крестинского, дом 59, e-mail: karapetyanl@mail.ru)

**Актуальность.** Деятельность психолога МЧС России обладает исключительными особенностями, так как он реализует психологическую помощь в чрезвычайной ситуации, обеспечивая оптимальное психическое состояние ее участников, очевидцев и ликвидаторов последствий. Работа психолога МЧС отличается по своей сути от родственных профессий: психологов иных профилей (в том числе, силовых структур), а также специалистов других категорий личного состава МЧС (спасателей, пожарных), что определяет необходимость иного подхода к организации психологической службы МЧС. Однако эта деятельность пока еще мало изучена в связи с тем, что психологическая служба МЧС начала свое развитие сравнительно недавно. Целью данной статьи является привлечение внимания научного сообщества к важной, малоизученной проблеме изучения деятельности психолога МЧС. Работы исследователей, изучающих деятельность психолога МЧС, сосредоточены преимущественно на описании психологического обеспечения работы спасателей и пожарных. Тогда как субъекту, осуществляющему эту деятельность в условиях стресса, неопределенности, ограниченных временных и материальных ресурсов, уделяется недостаточно внимания. В результате анализа и обобщения множества исследований авторы данной работы выделяют основные положения и перспективы изучения деятельности психолога МЧС, которые рассмотрены в статье с позиции различных психологических подходов: деятельностного, экзистенциально-гуманистического, системного и субъектного.

**Ключевые слова:** психолог МЧС, чрезвычайная ситуация, профессиональная деятельность, экстремальные условия, психологическая помощь, личностная готовность психолога, эффективность деятельности, профилактика эмоционального выгорания.

## ANALYSIS AND PROSPECTS OF STUDY OF ACTIVITY EMERCOM PSYCHOLOGIST

© 2017

**Marchuk Natalia Yurievna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of "Social Security"  
*Ural Federal University*

(624019, Russia, Yekaterinburg, VtuZgorodok Microdistrict, Mira Street, 19, e-mail: natalia.marchuk@urfu.ru)

**Karapetyan Larisa Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

*Center of Emergency Psychological Aid EMERCOM of Russia*

(620089, Russia, Ekaterinburg, st. Krestynskiy, 59, e-mail: karapetyanl@mail.ru)

**Abstract.** The activity of an EMERCOM of Russia psychologist has unique features associated with the fact that they provide psychological help in emergency situations, ensuring optimal mental state of participants, witnesses and liquidators. An EMERCOM psychologist's work differs in nature from related professions: psychologists, other profiles (including law enforcement agencies), as well as professionals of other categories of personnel of EMERCOM (rescuers, firefighters). These features determine the need for a different approach to the organization of the psychological service of EMERCOM. However, this activity is still poorly understood due to the fact that the psychological service of EMERCOM was formed relatively recently. The purpose of this article is to draw the scientific community's attention to an important little-studied problem of the research of the activity of an EMERCOM psychologist. The focus of the researchers studying the work of the EMERCOM psychologists is primarily on describing the psychological support of the work and rescuers firefighters. There is not sufficient attention for a psychologist, who provides this activity under conditions of stress, uncertainty, limited time and material resources. As a result of the analysis and generalization of many studies the authors identify key positions and prospects of studying the activity of an EMERCOM psychologist that are reviewed in the article from the perspective of various psychological approaches: activity, existential humanistic, systemic and subjective.

**Keywords:** EMERCOM Psychologist, Emergency, Professional Activity, Extreme Conditions, Psychological Support, Personal Readiness Psychologist, Working Efficiency, Prevention of Burnout.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Деятельность психолога МЧС обладает исключительными особенностями, так как направлена на реализацию психологической помощи в чрезвычайной ситуации, обеспечение оптимального психического состояния ее участников, очевидцев и ликвидаторов последствий. Эта деятельность уникальна по своему содержанию и отличается как от работы других специалистов экстремального профиля (спасателей, пожарных и др.), так и от деятельности психологов неэкстремального профиля. Психологическая служба МЧС начала свое развитие сравнительно недавно и изначально опиралась на научно-практические достижения военной психологии, но в дальнейшем функциональные обязанности психолога МЧС и военного психолога все больше разделяются.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В настоящее время большинство исследований, посвященных работе психолога МЧС, сосредоточено на трех основных на-

правлениях: 1) изучение деятельности психологической службы силовых структур (Кечил Д.И., Караяна А.Г., Сыромятников И.В. и др.); 2) описание и анализ проблемного поля психолога МЧС в контексте психологического обеспечения работы спасателей и пожарных (Капушев С.С., Сергеев И.Н. и др.); 3) описание организационных особенностей деятельности службы (Шойгу Ю.С., Пыжьянова Л.Г., Портнова Ю.М.).

*Формирование целей статьи.* Результаты, полученные в разных исследованиях, можно описать с точки зрения различных психологических подходов. Каждый из подходов позволяет наиболее полно раскрыть те или иные аспекты деятельности психолога МЧС и очертить актуальные направления для дальнейших исследований. *Изложение основного материала исследования.* Наиболее полное описание сущности профессиональной деятельности психолога МЧС представлено в рамках деятельностного подхода. Данный подход сосредоточен на изучении содержания и структуры деятельности, которые описываются через такие понятия, как: цели, задачи, предмет, функции, методы, средства, содержание, объекты, субъекты, уровни, принципы, формы работы.

Максимальный интерес исследователей вызывает изучение особого характера объекта и условий реализации деятельности психолога МЧС. Также в рамках данного подхода описывается мотивация, результативность и методы оценки эффективности работы психолога [1, 2, 3, 4]. Профессия психолога, относящаяся к группе социномических профессий, предполагает взаимодействие с особым объектом, который обладает такими характеристиками, как индивидуальность, субъектность и собственная активность. Кроме того, психолог МЧС зачастую имеет дело с людьми, переживающими острые эмоциональные реакции на стресс (страх, гнев, тревога, безысходность, чувство утраты), которые могут быть опасны как для самого человека, так и для здоровья окружающих людей. А сам процесс оказания психологической помощи часто происходит в условиях дефицита времени и ресурсов. Для описания профессиональной деятельности необходим анализ ее внешних (статусных) и внутренних (содержательных) особенностей [5, 6, 7, 8]. Содержание профессиональной деятельности психолога МЧС России наиболее полно описано в работах Ю.С.Шойгу, которая выделила две основные задачи психолога МЧС: психологическое сопровождение деятельности личного состава МЧС и оказание экстренной психологической помощи населению, пострадавшему в чрезвычайных ситуациях. Работа психолога в экстремальных ситуациях структурирована в двух основных позициях: 1) психологическая помощь пострадавшим в ЧС; 2) информационно-психологическая поддержка родственников пострадавших. Работа психологов МЧС вне экстремальной ситуации представлена в трех направлениях: 1) психодиагностика персонала при психологическом отборе кандидатов на работу в МЧС и в процессе динамического наблюдения за психологическим состоянием сотрудников и коллектива в целом; 2) психологическая подготовка сотрудников МЧС к работе в экстремальных условиях; 3) профилактика и коррекция психологических проблем, возникающих у специалистов МЧС в ходе реализации профессиональной деятельности [9, 10]. Содержательные (внутренние) особенности профессиональной деятельности психолога МЧС связаны с его статусными (внешними) характеристиками. Социально-профессиональный статус деятельности отражает то положение, которое психолог МЧС занимает в профессиональном мире. Статус психолога МЧС обладает некоторой спецификой в современном российском обществе. Позитивный аспект его статуса связан с авторитетом, который является неотъемлемым атрибутом данной профессии. Высокие ожидания от психолога как субъекта профессиональной деятельности свидетельствуют о признании его профессионализма, значимости его роли в чрезвычайных ситуациях. Негативное влияние на профессиональный статус психолога могут оказывать недостаточная компетентность, а также профессиональные деформации личности, которые рассматриваются обществом как несоответствие требованиям профессии [11, 12, 13]. Таким образом, специфика статуса психолога МЧС вместе с содержанием его работы определяют объективные характеристики его профессиональной деятельности. Одним из перспективных направлений в изучении деятельности психолога МЧС в рамках данного направления представляется анализ проблемы эффективности работы психологической службы и оптимизация ее организационной структуры. Эффективность (от лат. «effectivus») буквально означает действенность, результативность, производительность. А.М.Панов, отмечая универсальный характер категории «эффективность», описывает эффективность как интегральный показатель любой деятельности и подчеркивает ее роль в социальной и личной значимости этой деятельности [14].

П.Д.Павленок [15], рассматривая эффективность через понятия цели, результата, затрат (финансовых, временных, трудовых) и условий деятельности, предлагает

для ее описания следующую формулу:

$$\Theta = P / Ц + З + У,$$

где:  $\Theta$  – эффективность, Ц – цели, P – результат, З – затраты, У – условия деятельности.

С точки зрения результатов и последствий целенаправленной деятельности психолога, можно выделить различные виды эффективности его работы: 1) экономическую (соотношение между достигнутыми результатами и затратами, связанными с обеспечением этих результатов); 2) социальную (фактически достигнутые результаты, необходимые для отдельной личности и общества в целом); 3) экологическую (оптимизация внутренних связей личности или общества как системы и ее взаимосвязей с окружающей средой) [16].

Среди критериев оценки эффективности работы психолога выделяются две группы: 1) качественные критерии (позитивные изменения в поведении клиентов, улучшение их психоэмоционального состояния и т.д.); 2) количественные критерии (количество клиентов *и/или случаев привлечения специалистов* к оказанию психологической помощи, количество проведенных профилактических, коррекционных *мероприятий*, количество часов рабочего времени, затраченного на оказание психологической помощи и др.).

Управление профилактикой деятельности является одной из основных задач организации психологической службы МЧС. В настоящее время выделяются следующие факторы управления эффективностью: а) внутренние факторы (освоение новых методов, способов, технологий; внедрение прогрессивной технологии и новейшего оборудования; совершенствование стиля управления сотрудниками и др.); б) внешние факторы (государственные программы, внутренняя политика и т.д.) [16, 17, 18].

Таким образом, понятие эффективности рассмотрено в трудах, посвященных изучению работы психолога в разных сферах, и преимущественно опирается на масштабные исследования различных видов деятельности непсихологического профиля. Однако научных разработок и эмпирических исследований деятельности психолога МЧС в рамках данной проблемы недостаточно, что позволяет поставить это исследовательское направление в ряд важнейших и перспективных аспектов изучения в системе оптимизации условий труда психологов МЧС.

*Экзистенциально-гуманистический подход* рассматривается С.П.Ивановой как теоретическое и методологическое основание профессиональной деятельности психолога в любых условиях [19]. Центральное внимание в данном подходе занимает проблема человека, уникальность его личного опыта, проблемы жизни и смерти, свободы и ответственности, общения и одиночества (М.Хайдеггер, Ж.Сартр, В.Франкл). Применительно к изучению деятельности психолога МЧС данный подход используется при анализе сущности разного рода психологических проблем, динамики развития психических состояний в условиях ЧС, технологии психологической помощи лицам, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях. Особое внимание уделяется специфике оказания психологической помощи клиентам разных возрастных групп и при различных вариантах переживания психологической травмы на всех ее этапах [20, 21, 22].

В гуманистической психологии рассматриваются такие прикладные аспекты деятельности психолога, как способность к эффективному взаимодействию и эмоциональному сопереживанию, владение технологией побуждения клиента к поиску альтернативных решений проблемы и выполнению рекомендаций, умение снижать эмоциональное напряжение во время беседы и восстанавливать контакт с клиентом (Ю. Е. Алешина, В. В. Бойко, С. Б. Борисенко, Е. А. Климов, Н. В. Козина, Г. Ф. Михальченко, А. Б. Николаева, Л. П. Стрелкова, В. А. Ташлыков, О. И. Цветкова и др.). Система индивидуальных ценностей и мировоззрение особенно важны для личности психолога, поскольку они являются базой для

формирования его позиции относительно клиента, оказавшегося в трудной жизненной ситуации. Особенности личности психолога не только определяют специфику реализации им своих профессиональных обязанностей, но и является субъективным фактором достижения цели психологической службы МЧС в целом [19].

Наиболее перспективным направлением изучения деятельности психолога МЧС в рамках данного подхода является анализ и обсуждение организации деликатной психологической помощи в экстремальных условиях при дефиците времени и ресурсов, а также подготовки специалиста к реализации такой помощи.

*Системный подход*, предполагающий анализ деятельности психолога в конкретных условиях, обеспечивает взгляд на человека как систему взаимосвязанных сфер и компонентов его личности, а также во всех его взаимосвязях с окружающим миром.

В отличие от обыденных условий труда, характерных для работы психолога, который чаще всего выполняет свои функции в специально оборудованном помещении, в офисной комнате, в обстановке, оптимальной для оказания психологической помощи, психолог МЧС часто работает в ситуации неопределенности, требующей творческой импровизации, ответственности за быстрое принятие нестандартных решений. Кроме того, профессиональная деятельность психолога МЧС предполагает высокую меру нормативности, субординацию в коллегиальных отношениях, разноплановость и многофункциональность, сложность выполняемых задач, особый режим работы, связанный с риском для жизни. Эти особенности работы психолога МЧС предопределяют высокий уровень психической напряженности, в связи с чем, – склонность к быстрому эмоциональному выгоранию, психосоматическим реакциям на стресс, деформациям личности. Таким образом, особые условия труда влияют на все сферы личности психолога [23, 24].

Большинство исследователей указывают на важность личностной зрелости психолога для квалифицированного оказания профессиональной помощи и приходят к выводу о необходимости формирования профессионально важных качеств еще на этапе профессиональной подготовки. Среди наиболее значимых для психолога качеств выделяются: наблюдательность, аналитико-конструктивный склад мышления и самостоятельность суждений, социальный интеллект, позитивная Я-концепция, социальная направленность, эмпатия, коммуникабельность, чуткость и проницательность, независимость, креативность, рефлексивность, эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость, умение адаптироваться к различным условиям и факторам деятельности [3, 19, 25].

Как было отмечено в работах С.Л. Арефьева, В.Е. Гаврилова, Л.А. Головей, А.А. Деркача, М.А. Дмитриевой, Н.Н. Обозова, Л.А. Петровской, Е.В. Сидоренко, И.Н. Сергеева и др., специфические требования к личности психолога предьявляются в связи с конкретными условиями его деятельности. Так, успешную реализацию психологической помощи в условиях ЧС обеспечивают такие профессионально важные качества, как: способность быстро организовывать себя и других на выполнение задания, высокий уровень развития воли, умение анализировать и сопоставлять факты, способность быстро принимать решения в зависимости от ситуации, быстрота реакции, физическая выносливость, высокая психическая и эмоциональная устойчивость, умение быстро переключать свое внимание на другой объект, коммуникативная компетентность [3, 19, 26].

Как подчеркивает С.П.Иванова, разработка методологических оснований и алгоритма формирования личностной готовности психологов МЧС является одним из важнейших и малоизученных проблем психологии. Решение данной проблемы предполагает развитие у психологов МЧС следующих способностей: освоение способов психологической саморегуляции, методов психо-

гигиены, развитие рефлексивных навыков. Кроме того, необходимо изучать психодиагностические возможности анализа готовности психолога к работе в экстремной ситуации и совершенствовать психопрофилактическую и коррекционную работу, объектом которой является личность психолога.

*Субъектный подход* описывает личность психолога и его деятельность со стороны субъекта. Уязвимость объективного подхода в психологии связана с тем, что анализ поведения человека без обращения к его внутреннему миру, мотивам, смыслу, ценностям, является односторонней и недостаточной для описания его поступков, поведения, деятельности. При субъектном подходе личность выступает не как объект для психологического исследования, а как носитель индивидуального мировоззрения. Ориентация на парадигму субъектного подхода представлена в работах таких психологов как К.А. Абулханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.Ф. Петренко, В.А. Петровский и др. [24, 27, 28].

Особое значение приобретает данный подход при анализе деятельности психолога МЧС в связи с тем, что множественные эмпатические переживания горестных и трагических ситуаций клиентов неизбежно оказывают негативное влияние на мировоззрение психолога. Через эмпатическое общение с людьми, переживающими горе, происходит присоединение психолога к эмоциям, переживаниям, мировосприятию клиента, его встреча со смертью и символическое погружение в нее, что может приводить к деформации личности психолога. Кроме того, психологу МЧС часто приходится сохранять свою роль и быть готовым к выполнению профессиональных функций даже после окончания рабочего дня. Невозможность и / или неспособность субъекта выйти из профессиональной роли является распространенным фактором развития профессиональных деформаций и выгорания [11, 23].

Исходя из того, что деятельность психолога МЧС России связана с дестабилизирующими факторами в отношении его личности, а также в связи с недостаточностью научно обоснованной системы психологического сопровождения психолога на всех этапах его профессионального и жизненного пути, можно заключить, что в настоящее время назрела необходимость разностороннего изучения личности и деятельности психолога МЧС в рамках субъектного подхода. Такой подход позволяет не только объяснить противоречивость поведения субъекта, но и работать с этими проблемами, устраняя их причину, а не следствие, предупреждая эмоциональное выгорание и профессиональные деформации психолога.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, опираясь на анализ исследований, посвященных деятельности психолога МЧС, в данной работе было показано, что амбивалентный характер работы психолога МЧС отличает ее от родственных профессий: психологов иных профилей, а также специалистов других категорий личного состава МЧС.

Наиболее перспективные направления в изучении деятельности психолога МЧС дифференцированы в статье с позиции различных психологических подходов: деятельностного, экзистенциально-гуманистического, системного и субъектного.

Среди наиболее актуальных проблем, требующих эмпирического исследования и научного осмысления, можно особо выделить следующие:

- адаптирование эффективных технологий оказания психологической помощи к условиям чрезвычайной ситуации;

- формирование у психологов готовности к работе в экстремальных условиях (когнитивной, мотивационной, эмоционально-волевой, операционально-деятельностной);

- разработка технологии актуализации самоконтроля у психолога в экстремальных условиях, а также преодоления им деструктивных и астенических состояний (неуверенности, страха, утомления), связанных с риском;  
- профилактика эмоционального выгорания, ранней профессиональной деформации, возникновения психосоматических заболеваний как следствия высокого уровня профессионального стресса;  
- изучение возможностей управления эффективностью разными видами деятельности психолога МЧС для оптимизации функционирования психологической службы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Основные этапы развития концепции С.Л. Рубинштейна // Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.koob.ru/rubinshtein/> (дата обращения: 24.03.2016)
2. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский и др. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 27–42.
3. Кечил Д.И. Особенности профессиональной деятельности психолога служебной деятельности. / дис... кандидат психологических наук – Москва 2013. – 234 с.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
5. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е.А. Климов. – Обнинск : МГУ, Центр «Детство», 1993. – 56 с.
6. Марчук Н.Ю. Профессиональное становление и развитие личности : профессионально-личностная направленность: монография / Н.Ю. Марчук. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 261 с.
7. Профессиональная программа «Психолог» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://sevtrud.ru/professiograms/detail/f44194d8-f6e4-46d9-b0ee-0151ba198341> (дата обращения: 05.10.2016)
8. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
9. Шойгу Ю.С. Организация деятельности психологической службы МЧС России. – Национальный психологический журнал. – № 1 (7). – 2012. – С. 131–133.
10. Шойгу Ю.С., Пыжьянова Л.Г., Портнова Ю.М. Особенности организации и оказания экстренной психологической помощи в чрезвычайной ситуации (на примере работы психологов при ликвидации пожара в торговом центре «Адмирал» г. Казань). – Национальный психологический журнал. – № 3 (19). – 2015. – С.67–73.
11. Гуревич П.С. Психология чрезвычайных ситуаций. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 495 с.
12. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е.А. Могилевкин. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
13. Швальбе Б. Личность, карьера, успех / Б. Швальбе, Х. Швальбе. – М.: «Прогресс», 1993. – 240 с.
14. Панов А.М. Эффективность социальной работы: постановка проблемы и некоторые подходы // Эффективность социальной работы: Методологический семинар. – М., 1998. – С. 5–14.
15. Павленок П.Д. Эффективность социальной работы (теоретико-методологические аспекты) // Основы социальной работы / отв. ред. П.Д. Павленок. – М., 2003 – С. 314–324.
16. Фролова Т.А. Экономика предприятия. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2009.
17. Симатова О.Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы / Автореф. дис. канд. психол. наук. – Иркутск, 2008. – С.

21.

18. Пантелеева Т.С., Червякова Г.А. Экономические основы социальной работы. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 192 с.
19. Иванова С.П. Психологическая концепция и организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки психологов МЧС России – дис... доктор психологических наук. – Санкт-Петербург, 2011. – 356 с.
20. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.
21. Морозова Е.И., Венгер А.Л., Морозов В.А. Психологическая помощь детям и подросткам в чрезвычайных ситуациях (на опыте работы с жертвами террористического акта в Беслане) // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 1.
22. Шефов С.А. Психология горя. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
23. Безнососов С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безнососов. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
24. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – СПб., 2005. – 480 с.
25. Бодалев А.А. О предмете акмеологии. – Психологический журнал. 1993. Т.14. №5. С.73 – 80.
26. Сергеев И.Н. Совершенствование психологической подготовки коллективов МЧС России к работе в условиях чрезвычайных ситуаций / дис... кандидат психологических наук. – Санкт-Петербург, 2010. – 158 с.
27. Каппушев С.С. Психологические особенности мотивации профессиональной деятельности сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России / дис... кандидат психологических наук. – Санкт-Петербург, 2006. – 175 с.
28. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. – М., 2006. – 768 с.

## ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ

© 2017

**Марчук Наталья Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной безопасности  
*Уральский федеральный университет*  
(624019, Россия, Свердловская область, Сысертский район, п. Бобровский, ул. Демина, д.39, кв.49, e-mail:  
*natalia.marchuk@urfu.ru*)

**Карапетян Лариса Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент  
*Центр экстренной психологической помощи МЧС России*  
(620089, Россия, Екатеринбург, ул. Крестинского, дом 59, кор. 1, кв. 60; e-mail: *karapetyan@mail.ru*)

**Аннотация.** Одним из важных предикторов выполнения любой деятельности является мотивационная готовность личности. Исходя из размытости понятийного аппарата, отсутствия в современном научном знании четкой структуры и механизма формирования мотивационной готовности, авторы проводят анализ данного феномена, на основе которого конкретизируют его понятие, описывают его структуру и динамику. Рассматривая мотивационную готовность как особое состояние мотивационной сферы индивида, обеспечивающее его активность по реализации функций, необходимых в заданных условиях, авторы статьи обращают внимание на то, что мотивационная готовность является динамичным образованием, которое может меняться в связи с преобразованием ее внутренних компонентов или внешних условий. В общей структуре мотивационной готовности выделены и описаны отдельные компоненты, часть из которых может осознаваться индивидом, а часть – функционировать вне сферы сознания субъекта. Формирование мотивационной готовности представлено в статье как поэтапный процесс наполнения мотивационной сферы содержанием, обеспечивающим осознание и принятие человеком собственных потребностей, смыслов в осуществлении данной деятельности, установок на ее реализацию в конкретных условиях, а также развитие интересов, ценностей и целей, отражающих данную деятельность. Этот процесс определяется рефлексией (внутренней активностью), с одной стороны, и деятельностью (внешней активностью), – с другой, что представляет собой двухсторонний механизм формирования готовности. Результатом формирования мотивационной готовности является переход индивида от реактивной стратегии выполнения деятельности к проактивной.

**Ключевые слова:** мотивационная готовность, мотивационная сфера, структура мотивационной готовности, желания, отношения, потребности, смыслы, мотивы, мотивация, установки, интересы, ценности, цели, динамика мотивационной готовности, рефлексия, деятельность, формирование мотивационной готовности.

## PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF MOTIVATIONAL READINESS

© 2017

**Marchuk Natalia Yurievna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of “Social Security”  
*Ural Federal University*

(624019, Russia, Sverdlovsk Region, Sysert Area, Bobrovskiy, St. Demina, 39-49, e-mail: *natalia.marchuk@urfu.ru*)

**Karapetyan Larisa Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
*EMERCOM of Russia, Center of Emergency Psychological Aid*  
(620089, Russia, Ekaterinburg, st. Krestynskiy, 59/1-60, e-mail: *karapetyan@mail.ru*)

**Abstract.** One of the important predictors and performance of any activity is the motivational readiness of personality. Based on the blurring of conceptual apparatus, the lack of modern scientific knowledge and a clear structure of the mechanism, formation and motivational readiness, the authors carried out an analysis of this phenomenon, specified the concept, and described the structure and dynamic. Considering the motivational readiness as a special state of motivational sphere of the individual, ensuring its activity on the realization of the functions required in the given conditions, the article authors note that the motivational readiness is a dynamic entity that can change in connection with the transformation of its internal components or external conditions. The authors isolated and described individual components in the overall structure of motivational readiness, some of which may be realized by the individual, and some to operate outside the sphere of consciousness of the subject. Formation of motivational readiness is presented in the article as a gradual process of filling the motivational sphere with content, which provides awareness and acceptance of the person's own needs, meanings of the implementation activity, settings for this implementation in specific circumstances as well as the development of interests, values and goals that reflect this activity. This process is determined by the reflection (internal activity), on the one hand, and activities (external activity), - on the other, that is a two-way mechanism of formation of readiness. The result of formation of motivational readiness is the transition from a reactive strategy to a proactive activity.

**Keywords:** Motivational Readiness, Motivational Sphere, Structure of Motivational Readiness, Desires, Regard, Needs, Meanings, Motives, Motivation, Settings, Interests, Values, Goals, Dynamic of Motivational Readiness, Reflection, Activity, Formation of Motivational Readiness.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Мотивационная готовность является одной из актуальных проблем современной теоретической и экспериментальной психологии. Однако анализ исследований, посвященных мотивационной готовности, показал, что в настоящее время отсутствует четкое понимание данного феномена. Проблема размытости понятийного аппарата, структуры и механизма формирования данного феномена проявляется в том, что мотивационная готовность различными авторами ассоциируется с рядом смежных понятий, в связи с чем теряется понимание структурной и функциональной уникальности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Большинство исследователей (Александров А.Г., Ефимова О.В.,

Коптяева О.Н., Бессонова Ю.В. и др.) рассматривают мотивационную готовность как совокупность *мотивов* субъекта или указывают на доминирующее значение мотива в структуре мотивационной готовности. При этом предполагается, что наличие определенных мотивов обеспечивает актуализацию соответствующей деятельности при определенных условиях [1, 2, 3].

Большое внимание в описании готовности уделяется анализу *потребностей* в личностном и профессиональном саморазвитии индивида (Ильин Е.П., Санжаева Р.Д.) или в успешном выполнении поставленной задачи (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Мельничук А.С. и др.) [4, 5, 6, 7].

Ручко Л.С., Леонтьев Д.А., Пряжников Н.С., Марцинковская Т.Д. и др. отмечают важную роль *смысла* и субъективного значения результатов деятельности в формировании готовности человека к определенному поступку, действию [9, 10, 11, 12].

Авдеева А.П., Афонькина Ю.А., Маркова А.К., Митина Л.М. и др. рассматривают готовность к деятельности в контексте положительного отношения, устойчивого интереса к профессии. Интерес большинством исследователей описывается как начальный этап формирования мотивации, направленности, готовности к действиям [13, 14, 15].

Кроме того, ряд исследователей описывает готовность в рамках построения стратегических целей, путей решения профессиональных задач. Иными словами, готовность рассматривается как результат сформированного видения перспектив собственного развития в рамках данной деятельности [16, 17, 18].

Преобладание в ценностно-мотивационной иерархии ориентации на ценности профессии рассматривают как мотивационную готовность Коптяева О.Н., Тарновская А.С., Поваренков Ю.П., Каверин С.Б. и др. [19, 20].

Ковалев В.И., Климов Е.А., Пряжников Н.С., Гинзбург М.Р. и др. описывают профессиональную готовность как желание трудиться, работать в рамках определенной профессии [11, 21, 22, 23].

Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г., Гуртовенко И.Ю. понимают готовность как целостное психическое состояние человека, которое предполагает осознание им своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ условий, сопоставлять их с собственными ресурсами, на основании чего оценивать вероятность достижения результатов [24].

Наиболее полно феномен готовности был описан в рамках деятельностного подхода, в особенности, при анализе установок, где подробно рассмотрено значение готовности в эффективности реализуемой деятельности [25].

*Формирование целей статьи.* Таким образом, большинство авторов описывают мотивационную готовность как особенность строения или компонент мотивационной сферы личности, определяющей побуждение к конкретной деятельности и ее регуляцию в специфических условиях. Целью данной статьи является выделение существенных сторон и содержательных особенностей мотивационной готовности, которое позволит нам очертить онтологические границы данного конструкта.

*Изложение основного материала исследования.* Исходя из положения о том, что *мотив* – это «определенная» (наделенная предметом) потребность, побуждение к действию, отражающее наличные потребности индивида и актуализированное в конкретных целях деятельности, заметим, что наличие в мотивационной сфере человека того или иного мотива еще не является гарантом совершения определенной деятельности, направленной на удовлетворение потребности. Противостоящие друг другу или взаимоисключающие мотивы определяют внутриличностный конфликт, борьбу мотивов, что переживается (или преодолевается) человеком более или менее тяжело. Поэтому совокупность мотивов еще не определяет мотивационной готовности человека.

Кроме того, деятельность является всегда осознанной и целенаправленной, а мотив носит бескорыстный характер, может быть осознанным или неосознанным, он лишь отражает желание, стремление индивида к удовлетворению потребности. Следовательно, сам по себе мотив не является определяющим фактором в регуляции деятельности и не может служить показателем мотивационной готовности.

Для целостной регуляции деятельности имеет значение не столько характер и разнообразие мотивов, присутствующих в мотивационной сфере, сколько сложная система взаимоотношений между ними, образующая иерархию мотивов – мотивацию.

*Мотивация* выражена в субъективной мере значимости (ценности) предмета и определяет целостное побуждение субъекта к конкретной деятельности. Мотивация может быть внешне заданной (через систему социальных требований, норм, ценностей, стереотипов) или

внутренне порожденной (через самостоятельное наделение смыслами определенных действий, отношений).

Индивидуальная иерархия мотивов, образующая мотивацию личности, выстраивается вне зависимости от меры осознанности этих мотивов. Сложная, неоднозначная (иногда и противоречивая), многоканальная связь между мотивами затрудняет возможность выделить и оценить меру влияния того или иного мотива на деятельность. Поэтому целостная мотивация является системным образованием личности, которое побуждает и координирует деятельность, но не идентична понятию мотивационной готовности.

В отличие от мотивации, которая является достаточно лабильным образованием психики, зависима от потребностей и условий выполнения деятельности, мотивационная готовность в своем развитом состоянии относительно стабильна, не меняется под влиянием вербальной информации и легко актуализируется при столкновении индивида с объектом деятельности, а также распространяется на сходные объекты. Кроме того, мотивационная готовность включает в себя не только сформированную мотивацию, но также предполагает и субъективное ощущение способности выполнять эту деятельность.

Изучив различные взгляды на феномен мотивационной готовности, мы пришли к выводу о том, что мотивационная готовность определяет и координирует всю мотивационную сферу индивида на активность в конкретных условиях.

Следовательно, под *мотивационной готовностью* мы будем понимать особое состояние мотивационной сферы специалиста, обеспечивающее его активность по реализации профессиональных функций, необходимых в (за)данных условиях конкретной деятельности.

*Структура мотивационной готовности.* Обобщение и интеграция полученных взглядов на мотивационную готовность позволила нам принять за аксиому идею о сложности данного конструкта и выделить его структуру. Обладая системным характером, мотивационная готовность включает в себя совокупность функционально взаимодействующих компонентов, которые могут быть в разной мере осознанными или неосознанными.

Осознанная мотивационная готовность позволяет человеку самому судить о своих предпочтениях, является основой целенаправленного выбора поведенческих стратегий, сознательно используемых в деятельности. Осознанные компоненты мотивационной готовности наиболее доступны для предъявления, измерения и изучения. В этой группе нами выделены: интерес к деятельности, ценности в отношении деятельности, цели по планированию и развитию данной деятельности.

Не всегда человек полностью осознает меру своей мотивационной готовности к определенным поступкам. В экстремальной ситуации, при ограниченных возможностях планирования человек не подвергает осознанию и анализу причины своих поступков, а действует, исходя из потребностей, смыслов, мотивов, установок, лежащих частично вне поля сознания. Неосознанные компоненты мотивационной готовности могут стать доступными для анализа и критики посредством рефлексии и актуализируются в деятельности.

Рассмотрим подробнее роль каждого компонента в целостной системе мотивационной готовности.

*Интерес* – это избирательное, эмоционально положительное отношение к объекту или явлению, побуждающее человека к активности. Интерес возникает на основе потребности, актуализируется в *условиях новизны*, способствует возбуждению, любопытству, познанию. Удовлетворение интереса связано не с результатом деятельности, а с процессом ее реализации [9].

*Ценности* связаны не столько с конкретной деятельностью или ситуацией (в отличие от смыслов), сколько с жизнедеятельностью человека в целом. Ценности есть осознанные, принятые человеком представления о



должном, которые определяют мотивацию и регламентируют деятельность посредством нравственных ориентиров. Ценности являются формой осознания и выражения субъектом смыслов [17].

*Цели* регулируют деятельность с точки зрения целесообразности. Подсознательной основой формирования целей являются установки. С учетом смысловых, целевых, операциональных установок, а также осознания собственного потенциала, индивид выстраивает цели своей деятельности [26].

*Потребность* – это динамически активное состояние личности, связанное с возникновением дефицита чего-либо, ощущением нужды в чем-то, необходимом для нормальной жизнедеятельности. Следовательно, потребность познается через ощущение нужды. Потребность порождает интерес к определенным объектам и формирует смысл деятельности, направленной на реализацию этой потребности [27, 28].

Связь мотивов и потребностей может быть смысловой или внешне заданной – через стереотипы и нормы (например, удовлетворять потребность во сне я могу только лежа на кровати, поэтому мне нужно найти кровать, чтобы спать). В случае, когда смысловая связь мотива с потребностями является внешне заданной, то субъект ищет соответствующий мотив, придающий деятельности смысл. На этом этапе может возникнуть искажение, рассогласование цели с мотивом. Тем самым внешняя мотивация способна породить внутриличностный конфликт.

*Смысл* – это субъективное отражение мира человеком. Основной функцией смысла в реализации деятельности является формирование определенного отношения к ней, которое обычно опережает все другие формы регуляции деятельности. Следовательно, смысл выявляется через отношение к объекту [29, 30].

Осмысление (наделение смыслом) ситуации, объекта, самого себя позволяет человеку определить ее личностное содержание (контекстуальность) и готовность к ее реализации (интенциональность). Степень неприятия субъектом собственных смыслов обуславливает внутриличностный конфликт и препятствует формированию осознанной готовности действовать [10, 31].

*Установка* – это предрасположенность субъекта к определенной деятельности конкретными способами. Установка обеспечивает устойчивый, целенаправленный характер протекания деятельности (Асмолов А.Г., Бжалава И.Т., Брунер Дж., Майер Н., Узнадзе Д.Н., Прангишвили А.С., Чхартишвили Ш.Н., Надирашвили Ш.А. и др.). Установки могут быть связаны с целями деятельности (*целевые установки*), со смыслом происходящего (*смысловые установки*) и со способами действий, поступков (*операциональные установки*). Кроме того, установки могут быть связаны с конкретной ситуацией (*ситуативные установки*) или с особенностями личности (*личностные установки*) [25].

Установка отражает в себе ценности, смыслы, мотивы, а также условия деятельности, складывается, функционирует и сохраняет устойчивость в рамках определенной деятельности. При смене деятельности, ее условий меняются смыслы, мотивы, а за ними и установки, хотя наиболее устойчивые, базовые установки могут сохраняться и переноситься в новые условия. При рассогласовании ценностного, смыслового, мотивационного аспектов деятельности именно установочная регуляция является определяющей, хотя этот процесс, как правило, неосознан [10].

*Динамика формирования мотивационной готовности.* Исходя из предложенного выше понятия мотивационной готовности и ее структуры, предположим, что ее формирование осуществляется по мере наполнения мотивационной сферы содержанием, обеспечивающим осознание и принятие человеком собственных потребностей, смыслов в осуществлении данной деятельности, установки на ее реализацию в конкретных условиях.

Как показал анализ множества исследований, различные компоненты мотивационной готовности взаимосвязаны между собой. Неосознанные компоненты не могут быть предъявлены непосредственно в исследовании, но всегда находят свое отражение в содержании осознанной готовности. Поэтому наиболее рациональной является констатация сформированности мотивационной готовности индивида по результатам анализа тех компонентов, которые человек сам может осознать, и которые наиболее доступны для диагностики и оценки.

Начальным шагом в формировании мотивационной готовности является появление интереса к деятельности, что составляет *первый (низший) уровень мотивационной готовности*. Первичный характер интереса в формировании мотивации описан в работах Давыдова В.В., Эльконина Д.Б., Марковой А.К., Зеера Э.Ф., Авдеевой А.П. и др. Толчком для появления интереса становится удивление, которое носит кратковременный характер и не имеет выраженной модальности (положительной или отрицательной окраски). В том случае, когда удивление находит отклик среди потребностей личности, оно превращается в интерес.

Как уже было сказано ранее, интерес характеризуется сосредоточением познавательной активности индивида на самом процессе деятельности и не связан с анализом объекта, условий, контекста этой деятельности. Интерес, подкрепленный личными смыслами индивида, перенаправляется с процесса деятельности на ее объект. В этом случае деятельность приобретает особую ценность, а мотивационная готовность переходит на следующий уровень [13, 14, 32, 33].

*Второй уровень (средний)* мотивационной готовности характеризуется развитием ценностей в отношении самой деятельности, ее объекта, результатов и себя как потенциального субъекта этой деятельности. Ценность формируется на основе осознания человеком своих глубинных смыслов, аккомодации имеющихся у него знаний или в результате присвоения социальных норм и стереотипов.

Мера значимости для субъекта конкретных ценностей отражает его мотивационную готовность к активности (внешней или внутренней), исходя из условий среды и требований ситуации. Следовательно, ценность определяет ценностно-смысловую регуляцию деятельности человека [10, 15, 34].

*О третьем (высшем) уровне* мотивационной готовности свидетельствует наличие целей, отражающих самостоятельное планирование деятельности индивидом и формирование видения личных перспектив в рамках данной деятельности. О развитой мотивационной готовности можно говорить в том случае, когда человек ставит перед собой отдаленные цели, его личные перспективы связаны с данной деятельностью [12, 18, 26].

Самостоятельное целеполагание как свидетельство перехода мотивационной готовности к высшему уровню развития связано с осознанием сосредоточения своих интересов, ценностей и возможностей на реализации данной деятельности в заданных условиях, а также в потребности личностного развития в рамках данной деятельности. Таким образом, по мере развития мотивационной готовности, человек постепенно переходит от *реактивной* стратегии выполнения деятельности к *проактивной*, когда он сам инициирует активность для реализации определенных функций в условиях возникновения ситуации, требующей данной деятельности, ищет возможности для реализации своей готовности.

*Механизм формирования мотивационной готовности.* Динамика мотивационной готовности рассматривается многими авторами в контексте формирования мотивов, смыслов, ценностей, установок, а также как один из элементов целеобразования (Афонькина Ю.А., Братченко С.Л., Давыдов В.В., Леонтьев Д.А., Миронова М.Р., Митина Л.М., Рубинштейн С.Л., Рукавишников Е.Е. и др.). Большинство авторов указывают на двухсто-

ронный характер формирования мотивационной сферы: через усвоение (интериоризацию) внешней реальности и через актуализацию (экстериоризацию) внутренних структур личности во внешнем мире.

В первом случае происходит формирование внутренних структур мотивационной сферы личности в результате присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Такой процесс непосредственно связан с активностью индивида и является, с точки зрения Э. Дюркгейма, одним из важных элементов социализации. По мнению Л. С. Выготского, всякая функция человеческой психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, как трудовая или иная деятельность, и лишь затем, в результате интериоризации, становится компонентом психики человека [10, 13, 35, 36].

Второй вариант формирования мотивационной готовности представляет собой переход действий из внутренней, свернутой формы в форму развернутого действия, в результате чего неосознанные потребности, смыслы, мотивы, установки осознаются и проявляются во внешнем мире. Процесс перехода внутренних структур во внешний мир осуществляется посредством рефлексии и заключается в их постепенной структуризации, экстериоризации. При этом интуитивная догадка, ощущение гармонии/дисгармонии идеи или действия из подсознания развертывается сначала до уровня гипотезы, затем до схематической мысли, далее до логической мысли в словесной формулировке, затем переходит во внешнюю деятельность. По сути, это объективизация потребности, делающая ее доступной для рефлексии и реализации в деятельности [37, 38].

Таким образом, в контексте формирования мотивационной готовности интериоризацию можно рассматривать как переход смысла от объекта деятельности к субъекту, поворот личности «на себя», а экстериоризацию – как обратный процесс перехода смысла от субъекта к объекту деятельности, поворот личности «от себя». Следовательно, формирование мотивационной готовности есть результат двухстороннего процесса. Внутренним механизмом формирования мотивационной готовности является рефлексия (внутренняя активность) индивида, а в качестве внешнего механизма выступает реализация деятельности (внешняя активность).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Рассматривая мотивационную готовность как сложный психологический феномен, мы подвергли анализу его структуру и динамику, в результате чего выделили ряд компонентов, составляющих целостную мотивационную готовность, и описали формирование данного психологического конструкта. Анализ существенных сторон и содержательных особенностей мотивационной готовности позволил нам очертить онтологические границы данного конструкта и конкретизировать само понятие мотивационной готовности.

Мотивационная готовность проявляется активностью субъекта в реализации функций, необходимых в заданных условиях. Ее формирование обеспечивается интересом к деятельности, основанного на потребностях личности, ценностями в отношении самой деятельности, ее объекта, результатов и субъекта, осознании человеком своих глубинных смыслов, аккомодации имеющихся у него знаний или в результате присвоения социальных норм и стереотипов, а также наличием целей, отражающих самостоятельное планирование индивидом данной деятельности и видение им личных перспектив в этой деятельности. Такое сосредоточение мотивационной сферы личности на конкретной деятельности и восприятие своих возможностей в ее реализации отражают его мотивационную готовность к данной деятельности.

Мотивационная готовность представляет собой устойчивый психологический конструкт, который направляет индивида на инициативную актуализацию со-

ответствующей деятельности в определенных условиях. Кроме того, мотивационной готовностью является динамичным образованием и может меняться в связи с преобразованием ее внутренних компонентов или внешних условий. Динамика мотивационной готовности определяется рефлексией (внутренней активностью) и деятельностью (внешней активностью) индивида.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александров А.Г. Психологические механизмы формирования мотивационной готовности к учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск: 1999. – 183 с.
2. Бессонова Ю.В. Формирование профессиональной мотивации спасателей: дис. ... канд. психол. наук. – М.: 2003. – 260 с.
3. Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль: 2009. – 243 с.
4. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 354 с.
5. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – Т. 16.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Готовность к деятельности. – Минск, 1979. – 176 с.
7. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 458 с.
8. Ручко Л.С. Факторы актуализации и блокирования мотивов участия личности в совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М.: 2006. – 23 с.
9. Марцинковская Т.Д. Психология смысла // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 139–140.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – Смысл, 2007. – 511 с.
11. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
12. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
13. Афонькина Ю. А. Генезис профессиональной направленности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 33 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
15. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
16. Гилёва И.О. Системно-структурный анализ мотивационной готовности к творческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул: 2000. – 173 с.
17. Марчук Н.Ю. Профессиональное становление и развитие личности: профессионально-личностная направленность: монография. — М.: ФЛИНТА, 2016. – 261 с.
18. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 298 с.
19. Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль: 2009. – 243 с.
20. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.
21. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
22. Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки. – Психологический журнал. – Т. 3. – № 6. – 1982. – С. 35–44.

23. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения – Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
24. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. — М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
25. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: «Смысл», 2002. – 480 с.
26. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
27. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский и др. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 27–42.
28. Каверин С.Б. Мотивация труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 224 с.
29. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
30. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, 2004. – 400 с.
31. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
32. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
33. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.
34. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Социальная психология / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 416–432.
35. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростелевой. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. – С. 38–46.
36. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – М.: Мысль, 1999. – 800 с.
37. Шаров А.С. Рефлексия в развитии и становлении человека // Ежегодник РПО. Психология в системе наук (междисциплинарные исследования). – М., 2002. – Т.9. – Вып.1. – С. 47–49.
38. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики. – 368 с.

УДК 159.98

## РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА

© 2017

**Петренко Светлана Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент,  
лаборант научно-проблемной лаборатории психолого-педагогических исследований  
*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске*  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15А, e-mail: fpp\_ogti@mail.ru)

**Аннотация.** В статье поднимаются вопросы эмоционального развития детей дошкольного возраста, затрагиваются особенности этого процесса при эмоциональном неблагополучии ребенка. Раскрываются возможности использования спиралевидной техники рисования цветными карандашами в рамках курса «Занимательная психогимнастика» для развития и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Отмечается значимость включения различных видов деятельности (рисование, музыка, движение) для познавательного и личностного развития детей. Рассматриваются эмоции как психическое отражение субъективного оценочного отношения к жизненным явлениям и ситуациям, что позволяет определить основные направления работы с дошкольниками по развитию и коррекции эмоциональной сферы. Описываются особенности проведения занятий с использованием спиралевидной техники рисования: все эмоции дети не только пропускают через себя, знакомясь с ними, но и рисуют их с использованием соответствующих цветов или их смешения. В результате дошкольники начинают лучше понимать как свои, так чужие эмоциональные состояния, что позволяет им постепенно переходить на новый этап развития. Отмечается положительный эффект от занятий при различных эмоциональных нарушениях, таких как застенчивость, агрессивность и т.п. Представлена попытка реализации системного подхода в психологическом сопровождении детей, что на современном этапе предполагает объединение гуманитарного и естественнонаучного знания и осуществляет перенос основного акцента занятий на его внутреннюю мотивационную составляющую.

**Ключевые слова:** эмоциональное развитие, аффективное развитие, дошкольный возраст, зона ближайшего развития, изобразительная деятельность, сенсомоторное развитие, рисование, эмоциональное неблагополучие, спиралевидная техника рисования цветными карандашами, арттерапия, цвет, музыка.

## DEVELOPMENT AND CORRECTION OF EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS

© 2017

**Petrenko Svetlana Sergeevna**, Phd, associate professor, research assistant of scientific laboratory  
of psychological-pedagogical research  
*Orenburg State University, Branch in Orsk*  
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue, 15A, e-mail: fpp\_ogti@mail.ru)

**Abstract.** The article raises questions about the emotional development of preschool aged children, especially when the emotional problems are denoted. The capabilities of using a spiral technique of drawing with crayons are revealed within the course of “Interesting psychological “gymnastics” for the development and correction of preschoolers’ emotional sphere. The importance of the inclusion of different types of activities (painting, music, movement) for cognitive and personal development of children it is noted. The emotions are treated as mental reflection of the subjective appraisal attitude to life events and situations, which allows to determine the main directions of work with preschool children for the development and correction of the emotional sphere. The features of the classes with the use of spiral-drawing techniques are described: all their emotions the children not only pass through themselves, getting to know them, but draw them using appropriate colors or blending them. As a result, preschoolers begin to understand both their own emotions and the emotional states of others better, which allows them to gradually move to a new stage of development. There is a positive effect on employment in various emotional disorders, such as shyness, aggressiveness, etc. The attempt to implement a systematic approach to psychological support for children are presented. This requires unification of humanitarian and natural sciences nowadays and shifts the main emphasis to the training of its internal motivational component.

**Keywords:** emotional development, affective development, preschool age, the zone of proximal development, representational activities, sensorimotor development, painting, emotional problems, spiral technique of drawing with crayons, art therapy, colour, music.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В последнее время многие практические психологи, работающие с дошкольным возрастом, замечают несоответствие развития эмоциональной сферы ребенка с его паспортным возрастом. Это, может быть, и не вызывало бы никаких вопросов, однако современные дети, увлеченные различного рода гаджетами, оказываются не всегда способными понимать и воспринимать даже элементарные, базовые эмоции (например, радость, удивление, испуг и др.) [1]. В связи с чем у них возникают разного рода конфликты со сверстниками или родителями, имеют место проявления агрессивности, застенчивости и т.п. как желания обратить на себя внимание приемлемыми и знакомыми способами.

В контексте этого значимым оказывается рассмотрение вопроса формирования, развития и коррекции эмоциональной сферы дошкольника с опорой на художественно-эстетическое развитие, так как в данном случае возможность выражения своих эмоций и состояний можно прочувствовать и визуализировать.

Принимая во внимание, что эмоция представляет собой психическое отражение субъективного оценочного отношения к жизненным явлениям и ситуациям, мы также остановимся и на понятии аффективной сферы

как совокупности переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе [2]. В дошкольном возрасте эмоции переживаются ярко в непосредственной зависимости от того, в какой ситуации находится ребенок. Само по себе эмоциональное развитие дошкольника часто становится одним из основных условий построения эффективного обучения, ориентированного на зону ближайшего развития. Это связано с тем, что ребенку еще необходимо узнать весь спектр эмоциональных переживаний, они ему не даются в готовом виде. В эмоциях отражается субъективность, но они не могут качественно изменяться без определенного влияния со стороны [3]. Следовательно, создавая нужную атмосферу для выражения эмоций, давая возможность ребенку прочувствовать их, мы тем самым развиваем в нем социальную восприимчивость и способность адекватно реагировать на различные жизненные ситуации.

Особенно актуально это становится сегодня, когда работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и с оппозиционно вызывающими расстройствами (ОВР) постепенно вводится в практику взаимодействия с детьми и родителями в дошкольных образовательных учреждениях. В данном случае обращает на себя внимание, что именно через эмоции и правильное

их сопровождение, можно сформировать представление таких детей о самих себе и возможностях своего тела.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей программы.* Эмоции, эмоциональные состояния, развитие эмоциональной сферы в дошкольном возрасте рассматриваются многими авторами: Г.А. Урунтаевой [4], Е.Е. Кравцовой [5,6], А.В. Запорожцем [7], К. Изардом [1], Л.С. Выготским [8,9], С.Л. Рубинштейном [10], А.Н. Леонтьевым и др.

К примеру, Е.Е. Кравцова определяет эмоцию как центральную психическую функцию дошкольного возраста, отмечая, что дошкольнику нужны яркие эмоциональные впечатления, но при этом они должны научиться управлять эмоциями и осознавать их. Причем, как отмечает автор, если линия развития эмоций по каким-либо причинам нарушена, то, как следствие, нарушается и сам процесс личностного развития [5,6].

Г.А. Урунтаева относит эмоции к особому классу психических процессов и состояний, который составляет переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности. Эмоциональное развитие дошкольника она связывает с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей, с установлением иерархии мотивов. В дошкольном возрасте формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет переживать ребенка по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки [4].

А.В. Запорожец говорит о предвосхищающих эмоциях, рассматривая сами эмоции как особую форму отражения действительности, при помощи которой осуществляется коррекция поведения. Отражение действительности в форме эмоций – это «пристрастное» отражение; в ходе которого создаются особые эмоциональные представления, выделяющие и часто преувеличивающие особенности объектов, ситуаций, представлений, которые определяют их смысл и ценность для ребенка.

Также А.В. Запорожец прослеживал основные стадии возникновения у детей эмоциональных представлений. Первоначально они складываются в ходе практической деятельности, реальных взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Ребенок испытывает то или иное переживание после того, как совершил определенный поступок, положительно или отрицательно оцененный. В дальнейшем он переходит к эмоциональному предвосхищению результатов своих поступков, их «проигрыванию» в плане эмоционально насыщенных образов, и это дает ему возможность корректировать поведение, регулировать его в соответствии с ожидаемым результатом (оценкой других людей). В формировании предвосхищающих эмоциональных образов, своего рода сплава аффекта и интеллекта, о котором говорил еще Л.С. Выготский, главную роль играет усвоение моральных норм и эталонов, имеющих социальное происхождение [7].

С.Л. Рубинштейн включал в структуру эмоций три уровня: уровень беспредметных эмоциональных явлений (настроений); уровень предметных чувств, возникающих по поводу какого-либо предмета; уровень мировоззренческих чувств, которые не являются привязанными к предмету [10].

К. Изард дает такое определение эмоций: «это нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [1].

Л.С. Выготский понимал эмоцию как «реакцию в критические и катастрофические минуты поведения, как точки неравновесия, как итог и результат поведения, во всякую минуту непосредственно диктующий формы дальнейшего поведения». Эмоции и являются таким внутренним организатором наших реакций, которые напрягают, возбуждают, стимулируют или задерживают те

или иные реакции. Таким образом, за эмоцией остается роль внутреннего организатора нашего поведения [9,10].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основная цель статьи – выявить особенности использования спиралевидной техники рисования цветными карандашами в работе с эмоциональной сферой детей дошкольного возраста.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Эмоциональная сфера дошкольника еще полностью не сформирована. Он только начинает понимать сложность и многогранность данного феномена. Его эмоции быстро меняются, он легко переходит от радости к грусти, от веселья к усталости. Это в большей степени связано с тем, что ребенок находится во власти эмоций и до конца их еще не осознает, испытывая их как будто в последний раз. Однако к концу дошкольного периода развития эмоциональная сфера претерпевает изменения. «Летучие» эмоции (Е.Е. Кравцова) начинают осознаваться, происходит не только соподчинение мотивов, но и появляются «предвосхищающие эмоции» (А.В. Запорожец). В данном случае дошкольник становится способным управлять собой, он начинает понимать те чувства и эмоции, которые у него могут возникнуть, он научается готовить себя к различным ситуациям. Ребенок также способен отложить интересную игру, если знает, что то, что он сейчас делает, вызовет положительные эмоции у взрослого или сверстника [5,6,7,11,12].

По мнению Е.Е. Кравцовой, современному дошкольнику не хватает яркости в эмоциональной жизни, насыщенности событий. Это оказывается действительно так, если посмотреть на то, как общается большинство родителей со своими детьми: привели в садик, забрали из садика, по дороге домой купили какую-нибудь сладость. В лучшем случае немного поиграли с ним дома и то, если не очень заняты, спросили, что он делал в садике, но без особого энтузиазма. Все это накладывает определенный отпечаток на развитие эмоций у дошкольника. Ребенок просто не знает, какие эмоции он может испытывать, он их не осознает. По сути, в какой-то момент дети оказываются эмоционально не готовыми к восприятию чего-то нового, интересного. Следовательно, необходимо детям не только показывать, какие могут существовать эмоции, но и рассказывать, что они из себя представляют.

На коррекционных занятиях в рамках курса «Занимательной психогимнастики», разработанной педагогом-психологом МАУДО «Дворец пионеров города Орска» Л.Н. Латышевой, успешно используется спиралевидная техника рисования цветными карандашами Я.А. Шлеппера для развития и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста [13].

В основе работы лежит методика «Цветопись» (А.Н. Лутошкин) [14] и психогимнастика М.И. Чистяковой [15], модифицированные для работы с использованием нетрадиционных техник рисования. Также на занятиях активно используется музыкальное сопровождение. В результате можно говорить о соединении нескольких модальностей в работе с детьми, что положительно сказывается на их эмоциональном развитии. В данном случае мы не беремся утверждать, что именно спиралевидная техника оказывает такое влияние, так как наблюдения за детьми в рамках развивающих занятий показывают, что именно соединение нескольких видов деятельности помогает ребенку лучше ориентироваться в эмоциях, принимать и осознавать их проявления, переходить на уровень предвосхищения. Это указывает и на возможность говорить о развивающейся способности к саморегуляции.

Знакомство с эмоциями в рамках данного курса происходит постепенно, начиная с основных (восторг, радость, веселье), которые обозначаются цветами (красный, оранжевый, желтый). После этого постепенно вводятся спокойствие (зеленый), грусть (синий), тревога (фиолетовый). Такое знакомство, на наш взгляд, позво-

ляет дошкольнику лучше понимать не только свои эмоциональные состояния, но и сверстников. Это оказывается особенно актуальным, так как в этом случае дети могут либо перенести эмоциональное состояние другого на себя, либо «подарить» свое «основание» для смены настроения.

Интересен еще и тот факт, что в рамках данной техники дети знакомятся с работой с ластиком. Это оказывается достаточно показательным критерием в их развитии. Здесь можно отметить несколько «крайностей»:

а) ребенок не берет ластик по собственной инициативе, или даже отвергает обоснованные предложения им воспользоваться. Возможно, и в поведении ему не хватает гибкости, он не склонен возвращаться к сделанному, не видит своих ошибок.

б) ребенок, получив ластик в руки, уже не выпускает его, стирает «до дыр» и не продвигается дальше. Возможно, такому ребенку не хватает поддержки.

Все указанные особенности проведения занятий позволяют прорабатывать не только различные эмоциональные реакции, но и некоторые характеристики эмоциональных нарушений, таких как агрессия или замкнутость [16,17]. Если говорить об эмоциональном неблагополучии, то необходимо остановиться на следующих моментах: это, прежде всего, отрицательное самочувствие ребенка, которое может быть вызвано многими причинами. Однако, как показывают исследования Г.А. Урунтаевой и др., главной причиной выступает неудовлетворенность дошкольника общением со взрослыми и сверстниками. Неверное поведение родителей (отсутствие эмоционального контакта с ребенком, разлад, недостаток тепла) провоцирует проявления упрямства, агрессии, нежелания подчиняться требованиям. В результате могут проявиться два типа поведения, связанного с эмоциональным неблагополучием: неуравновешенность и легковозбудимость у дошкольника либо устойчивое негативное отношение к общению.

Для иллюстрации особенностей использования техники в рамках работы с детьми с эмоциональным неблагополучием, мы остановимся на описании следующего примера. Дошкольники часто демонстрируют значительное напряжение руки при традиционном раскрашивании фигуры или соединении их прямой линией, ведь перед ними стоит задача «не выйти за пределы фигуры», провести линию «ровно, как по линейке» и любой пример, показанный взрослым, остается за пределами зоны ближайшего развития: «Ой, у меня так ровно никогда не получится...». В этой ситуации трудной задачей оказывается поддержание у ребенка веры в свои силы, остается только уверять его, что тренировки обязательно принесут результаты. Большинство взрослых, работающих с дошкольниками, и не только с ними, признают неэффективность отсылки к дальней перспективе – результат ребенку нужен сейчас. Взяв карандаш вместе с ребенком, и предложив на начальном этапе просто держаться за него, взрослый получает возможность поделиться ощущением удовольствия от «свободного танца карандаша». Относительная расслабленность руки, за счет того, что круг и его производная – спираль, анатомически естественны для движений суставов руки, дает визуально подтверждаемый результат – оставленный четкий и плавный след. Работа в спиралевидной технике позволила, что представляется нам крайне значимым моментом, «подойти ближе» к детям аутистического спектра и детям с достаточно выраженной гиперактивностью и демонстративностью (ОВР). Пользуясь терминами гештальта, фигурой в предложенных заданиях было практическое экспериментирование с траекторией полета космического корабля, входящего в «Галактику настроения» (взлет – увеличение радиусов спиралей, приземление – их уменьшение, рисование обеими руками одновременно или попеременно, в случае «работы одного двигателя нашего космического корабля», а ненавязчивым фоном – диадное взаимодействие с ребен-

ком, который в обычной ситуации взрослого к себе «не подпускает» и, что представляется наиболее перспективным – после подобного присоединения взрослого, ребенок проявил собственную инициативу и предложил себя в качестве партнера по игре сверстнику. Считаем необходимым указать, что положительный результат в описываемом случае достигим только при условии более чем скрупулезного следования принципу постепенности. С гиперактивными детьми и детьми, проявляющими яркую демонстративность, эффективным игровым фоном оказалась смена ролей первого и второго пилота (инициатора и помощника) – смена позиций лидерства и подчинения помогла преодолеть немотивированную протестную реакцию, закрепившуюся в отношении ситуации взаимодействия с другими.

Перспективным практическим направлением, на наш взгляд, представляется подбор аудиосопровождения для занятий, использование которого значительно увеличивает эффективность работы в целом.

Таким образом, можно говорить о некоторых теоретических положениях, которые подтверждают эффективность ее применения для детей, испытывающих трудности в эмоциональном развитии:

- Круговое, спиралевидное, вращательно-поступательное движение, проявляющееся в поведенческих актах и жестах, является наиболее распространенным способом формирования личного пространства и детерминируется конституцией человеческого тела.

- Архетип круга тренирует образное и пространственное мышление, способствует развитию проприоцепции, что в целом благотворно сказывается на улучшении координации движений и самочувствии.

- В дошкольном возрасте работа с моторикой мелких движений рук оказывает влияние на мозговые речевые центры.

- Работа с детьми проходит в зоне их ближайшего развития и оказывает влияние на развитие воображения ребенка за счет необычного смещения цветов, когда ребенок может самостоятельно разобрать особенности проявления того или иного цвета

- Цвет оказывает на организм, нервную систему и психику человека объективное, непосредственное влияние, устанавливая равновесие с окружающим миром.

- Ведущим фактором в формировании цветовых значений являются объективный характер цветового воздействия на человека.

- К отличительным особенностям представленных занятий может быть отнесена попытка реализации системного подхода в психологическом сопровождении детей, что на современном этапе, по нашему убеждению, предполагает объединение гуманитарного и естественнонаучного знания и осуществляет перенос основного акцента занятий на его внутреннюю мотивационную составляющую.

- Два комплементарных вектора: формирование базовых основ, предпосылок познавательных функций (А.Р. Лурия – учение о трёх функциональных блоках мозга (ФБМ)) и развитие и коррекция познавательных функций, позволяют конструировать взаимодействие с ребенком как востребованную на современном этапе социокультурную практику.

- В случае работы с детьми дошкольного возраста этот подход реализуется на основе нейропсихологической теории (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Э.Г. Симерницкая, Ю.В. Микадзе), клинко-эволюционной системной парадигмы (К.Г. Юнг, Л.С. Выготский, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн), а также научно-практических технологий телесно-ориентированной психотерапии (В. Райх, А. Лоуэн, Д. Гудхарт).

- В основе работы с эмоциональной сферой детей дошкольного возраста положен метод замещающего онтогенеза и разрабатываемая в настоящее время на его основе «Технология комплексного нейропсихологического сопровождения развития ребенка» (Э.Г. Симерницкая

и др.), а также теоретические и эмпирические данные, полученные сотрудниками Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии имени А.Р. Лурии.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, особенностями эмоционального развития в дошкольном возрасте, можно считать: освоение социальных форм выражения чувств, изменение роли эмоций в деятельности ребенка, формирование эмоционального предвосхищения, появление осознанности, произвольности и внеситуативности чувств, формирование нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств. Также быстрая смена эмоциональных состояний, появление «предвосхищающих эмоций» [4,18,19,20]. Все указанные характеристики можно формировать в процессе общения ребенка со взрослыми и сверстниками, особенно в рамках использования спиралевидной техники рисования цветными карандашами.

Особо можно отметить, что интеграция с семьей оказывается значимой для обеих сторон, так как положительно влияет не только на процесс развития ребенка, но и на изменение особенностей общения родителей со своими детьми. Следовательно, включение родителей в процесс реализации коррекционных и развивающих занятий с использованием спиралевидных движений, а также проработка некоторых аспектов, связанных с эмоциональными нарушениями у дошкольников, можно считать дальнейшими перспективными шагами в реализации спиралевидной техники рисования цветными карандашами в рамках развития детей дошкольного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Изард, К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 464 с.: ил. (Серия «Мастера психологии») — ISBN 5-314-00067-9
2. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред А.А. Реана. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. — 656 с. (серия «Психологическая энциклопедия»). — ISBN 5-93878-029-2
3. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. — М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2007 - 352 с. (Серия «Мир психологии») - ISBN.
4. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. — 5-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.
5. Кравцова, Е.Е. Психологические основы дошкольного воспитания // режим доступа: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200402108>
6. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учеб. пособие / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. — М.: Мозаика-Синтез, 2013 — 264 с. (Серия: высшее профессиональное образование). ISBN: 978-5-43150-185-2
7. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А.В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1986 — 320 с. / Психическое развитие ребенка // режим доступа: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8116.php>
8. Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева / авт. коллектив: Е.Н. Высоцкая, А.А. Леонтьев, Ю.В. Новожилова и др. — М.: Смысл, 2013. — 128 с.
9. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. — 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»). — ISBN 5-699-03524-9
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с. (Серия: Мастера психологии). - ISBN 5-314-00016-4
11. Гаспарова, Е. Эмоции ребенка раннего возраста в игре // Дошкольное воспитание. — 1981 г. - № 10. — с. 61-64.
12. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина — Екатеринбург: У-Фактория, 2004. - 224 с. + цв. вкл. АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

(Серия «Психология детства: Современный взгляд»).

13. Шлеппер, Я.А. Спиралевидная техника. Путешествие с Галактику Настроения: в 2-х частях / часть 1 — Я.А. Шлеппер, часть 2 - Л.Н. Латышева. — М.: Буки Веди, 2016.

14. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. — М.: Педагогика, 1988 — 128 с.

15. Чистякова, М.И. Психогимнастика /Под ред. М. И. Буянова.—2-е изд.- М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с: ил. -ISBN 5-09-006683-3.

16. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Центр «Академия», 2003.

17. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: ВЛАДОС, -2006.

18. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с. ISBN 978-5-7695-4068-4

19. Кряжева Н. Л. Мир детских эмоций. Дети 5-7 лет / Художники Г. В. Соколов, В. Н. Куров. Ярославль: Академия развития, 2004. — 160 с. илл. «Ваш ребенок: наблюдаем, изучаем, развиваем».

20. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. М.: АРКТИ, 2001. — 48 с. (Развитие и воспитание дошкольника).

УДК: 159.973

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ

© 2017

**Петров Алексей Михайлович**, кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры  
«Общая и социальная психология»

*Тюменский государственный университет*

(625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, д. 6, [darker2012@yandex.ru](mailto:darker2012@yandex.ru))

**Андреев Леонид Николаевич**, кандидат технических наук, доцент кафедры  
«Энергообеспечение сельского хозяйства»,

*Государственный аграрный университет северного Зауралья*

(625003, Россия, Тюмень, ул. Республики, 7, [andreev@tmn-ilt.ru](mailto:andreev@tmn-ilt.ru))

**Аннотация.** В статье обсуждаются образовательные и ментальные подходы к учебно-воспитательным процессам, способствующим согласованию группового интеллекта и поведения в коррекционных группах, обосновывается возможность разработки нового подхода к обучению проблемных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья специальным дисциплинам. Вводятся понятия «этапов», задающие однозначность понимания распределения по времени учебного процесса. Затем отдельно описывается каждый «этап» учебного процесса для коррекционной группы, особенности взаимоотношения студентов внутри группы, формирование их отношения к преподавателю. Как следствие, основная цель описания каждого этапа заключается в «удержании» наработанных практических и особенно теоретических знаний. Приводится умозаключение, что способ работы в зависимости от этапа основывается на «изобретательности» преподавателя. В условиях специализированных дисциплин, как показано в статье эффективными являются приемы группирования обучающихся по командам и включения соревновательного момента. Также правдоподобным путем осуществления обучения является многократное повторение материала предыдущего этапа, устройства урока-игры, ведение стороннего проекта, подготовка к сдаче контрольной точки и так далее. Общим выводом статьи является то, что с коррекционными группами можно работать только, при наличии индивидуально наработанного каждым преподавателем инструментария.

**Ключевые слова:** коррекционные группы, специальные дисциплины, основы электротехники, преподавание, среднее профессиональное образование, микрогруппы, электрические схемы, знать, уметь, ознакомительный, статистический, настройка, усвоение основ, закрепляющий.

## FEATURES OF TEACHING OF SPECIAL SUBJECTS IN SPECIAL GROUPS

© 2017

**Petrov Alexey Michaelovich**, candidate of technical sciences, lecturer of department  
«General and social psychology»

*Tyumen state University*

(625003, Russia, Tyumen, Volodarskogo str., 6, [darker2012@yandex.ru](mailto:darker2012@yandex.ru))

**Andreev Leonid Nickolaevich**, candidate of technical sciences, associate professor of department  
«Power supply of agriculture»

*State Agrarian University of Northern Transurals*

(625003, Russia, Tyumen, Respubliki str., 7, [andreev@tmn-ilt.ru](mailto:andreev@tmn-ilt.ru))

**Abstract.** This article is centered on educational and mindful approaches for education and upbringing, which in turn helps in organizing group intelligence and behavior in correctional groups, substantiating the possibilities of designing new approaches to teaching methods of special disciplines for problem children and children with health disabilities. For this we use such concept as “stages”, which show the uniqueness of our understanding for timetable of learning process. In turn each “stage” of learning process for correctional group is described individually, with such things as specifics of inner-group relationships and formation of their attitude to teacher. In the end the purpose of describing this in stages is needed for better saving of practical and especially theoretical knowledge. That leads to the thought that working method is based at “ingenuity” of the teacher which in turn is depending on the current “stage”. Our article shows that special disciplines are learned more effectively when there are used such methods as forming teams of students and adding the competitive moment. Plausible learning ways also include numerous repetition of material from previous stage, setting up the play-lesson, working on a side-project, preparing for completing deadlines and so on. This article leads up to the idea that correctional groups require from each teacher individually created tools of learning.

**Keywords:** correction group, special courses, the basics of electrical engineering, teaching, vocational education, micro-groups, electrical diagrams, to know, to have ability, coming-out, stasis, setting, learning the basics, revising.

Данная статья представляет собой анализ преподавания коррекционным группам специальных дисциплин, в разбираемом примере затрагивается дисциплина «Основы электротехники». В ГАПОУ ТО «ТЛТ» на протяжении двух учебных лет, материал и его изложение являются исключительно точкой зрения авторов. Преподавание коррекционным группам в современной системе образования требует выработки новых методик и подходов, материалы анной статьи могут заложить базис к их разработке.

Для начала необходимо охарактеризовать саму коррекционную группу, с которой проводились занятия по вышеуказанной дисциплине. Группа численностью в 9 человек была сформирована из лиц мужского пола с ограниченными возможностями здоровья, возраст варьировался от 16 до 17 лет. Занятия проводились один раз в неделю. Средний уровень IQ и особенности здоровья студентов коррекционной группы освещены не будут ввиду отсутствия необходимости упоминания по-

добного рода информации в статье.

В статье [1] сказано, что «трудовая деятельность должна строиться с учетом психических возможностей детей с нарушением интеллекта» и это утверждение, несомненно, является основополагающим, но в основном для общеобразовательных учреждений. Когда подобные дети переходят в образовательные учреждения среднего профессионального образования с целью получения рабочей специальности, перед преподавателями стоит уже иная задача, не обучить их труду в общем, а привить им рабочие навыки, которые заданы профессиональным стандартом с учетом требований работодателя. Поэтому преподавать должен разработать не только индивидуальный подход к каждому студенту, но и обучить каждого из студентов одному и тому же. Так, например, в результате освоения дисциплины «Основы электротехники» обучающийся должен уметь:

– Осуществлять сбор простейших электрических схем;



– Измерять основные параметры простых электрических, магнитных и электронных цепей;  
– Использовать в работе электроизмерительные приборы;  
– Пускать и останавливать электродвигатели, установленные на эксплуатируемом оборудовании;  
Касательно пункта «должен знать», подобных рабочих программ, для студентов коррекционных групп необходимо сделать оговорку, учитывая ограниченные возможности их здоровья. Как показала практика, студенты знают требуемое рабочей программой на момент занятия и около двух дней после, затем информация, приобретенная студентами «теряется» (ввиду особенностей их здоровья). Однако с пунктом «должен уметь» и умениями как таковыми, дела обстоят значительно лучше, поскольку студенты хорошо запоминают базовые принципы и простейшие манипулятивные элементы ввиду развитого тактильного общения с окружающим миром.

Сам процесс работы на протяжении двух учебных лет можно подразделить на пять этапов, каждому из которых присвоено свое название в соответствии с его содержанием:

- 1 Этап – «Ознакомительный», занял два месяца.
- 2 Этап – «Настройка», занял три месяца.
- 3 Этап – «Усвоение основ», занял два месяца.
- 4 Этап – «Закрепляющий», занял шесть месяцев.
- 5 Этап – «Стазисный», занял пять месяцев.

Для удобства понимания, сколько занимает каждый этап, представим информацию в виде круговой диаграммы:

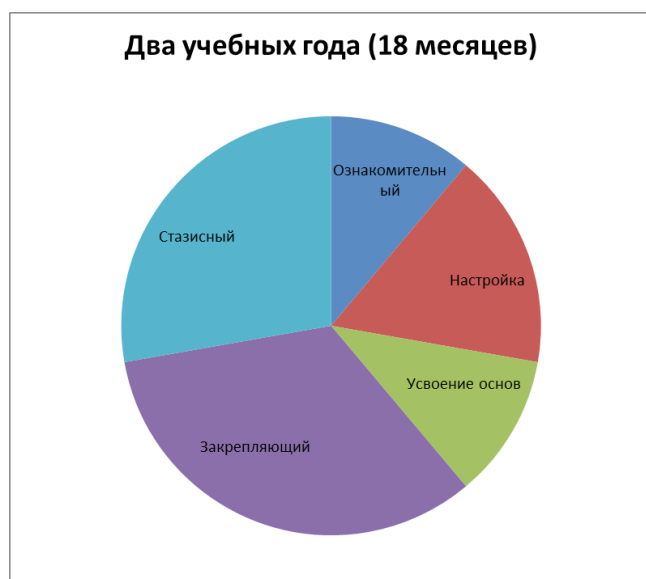


Рисунок 1 – Объем каждого этапа на протяжении обучения студентов коррекционной группы

Как можно видеть большую часть времени занимает непосредственно «Закрепляющий» этап, опять же ввиду особенностей здоровья студентов. Однако, учитывая практический опыт, этап «Ознакомительный» и «Усвоение основ» являются самыми важными. Подробно рассмотрим каждый этап и проведем его анализ.

#### 1 этап «Ознакомительный»

На протяжении данного этапа происходит становление каждого из участников процесса «преподаватель-студент» на определенное место. Студенты коррекционной группы могут быть агрессивными, запуганными, инертными и заинтересованными. Здесь необходимо понимать, что в момент начала обучения внутри группы происходит процесс становления собственной иерархии. В группе происходит формирование неких законов и правил, по которым ученики будут функционировать все оставшееся до конца учебы время. Преподаватель в

данном процессе формирования участия не принимает, и является скорее сторонним наблюдателем (на данном этапе глобально изменить процесс формирования иерархии способен лишь закрепленный за группой воспитатель), однако необходимо понимать, что ему тоже будет определено «место» в этой иерархии, пусть и как элементу временному. Опять же, опираясь на личный опыт, таких «мест» может быть три, это:

1. Когда группа в большинстве своем настроена негативно по отношению к преподавателю.
2. Когда группа в большинстве своем инертна по отношению к преподавателю.
3. Когда группа в большинстве своем позитивно настроена по отношению к преподавателю.

Формирование той или иной позиции группы к преподавателю зависит только от одного действия, а именно «чем преподаватель наполняет первые свои пары». Именно поэтому процент заполненности первых двух-трех пар информацией по предмету должен быть минимален, большую часть времени необходимо уделять становлению прочных, межличностных отношений и закреплять свою позицию. Можно интересоваться их увлечениями, какими бы странными они не были, можно интересоваться их прошлым и настоящим, плавно подходить к вопросам будущего. Обязательно стоит спросить, как они видят свою будущую жизнь, и уже основываясь на их ответах, аккуратно «вплести» в свои публичные (перед студентами данной группы) размышления важность преподаваемого предмета. На примере преподаваемой дисциплины «Основы электротехники», был приведен пример большой заработной платы грамотного специалиста в области энергетике, приведен пример того, что все технологические процессы электрифицированы и в последующем уровень электрификации будет только увеличиваться. Таким образом, большая часть группы поняла две основные вещи:

1. Преподавателю они интересны и значимы.
2. Электротехника полезна в будущем.

В последующих занятиях данного этапа можно увеличивать процент наполненности информацией по предмету.

#### 2 Этап - «Настройка»

Когда связи внутри группы и связь «преподаватель-группа» сформированы, преподаватель может обратить внимание на микрогруппы студентов.

Микрогруппы – это малая группа людей, объединённых постоянным, относительно устойчивым по своей структуре межличностным общением, эмоциональным контактом, возникающим в процессе определенной деятельности взаимодействием [10].

Учитывая фактическое количество студентов в рассматриваемой коррекционной группе (9 человек), микрогрупп было всего три, соответственно если студентов будет больше, то и увеличится количество микрогрупп, классифицировать и определять их остается на суд преподавателя дисциплины. На примере рассматриваемой группы это были:

1. Микрогруппа «Тихони», которая отличалась повышенной усидчивостью, исполнительностью и малым количеством разговоров. Помимо этого они занимали низшую позицию в общей иерархии группы.
2. Микрогруппа «Активисты», которая отличалась как импульсивным поведением и малой усидчивостью, но при этом повышенной заинтересованностью в занятии и частичной исполнительностью заданий, которые ставил преподаватель. Данная микрогруппа представляла большую часть от всей массы и занимала средний уровень в иерархии.
3. Микрогруппа «Альфа» (была представлена одним человеком), отличалась от остальных низкой заинтересованностью в учебном процессе, но при этом сильными межличностными связями с каждой из микрогрупп, вследствие чего микрогруппой был занят верхний уровень иерархии. Особенность данной микрогруппы за-

ключалась в том, что участие в заданиях поставленными преподавателем было только тогда, когда остальные микрогруппы не могли с ними справиться. Поразмыслив на данную ситуацию, можно прийти к умозаключению, что микрогруппа «Альфа» активизируется только для того и только тогда, когда необходимо показать свою значимость перед остальными группами.

Зная особенности подобных микрогрупп, преподаватель способен манипулировать их участием в учебном процессе.

Преподаватель может составить занятие таким образом, что на его протяжении группа будет сталкиваться с определенными затруднениями (тут главное заранее определиться с количеством таких «затруднений» и не поставить их слишком много), таким образом реализовав потенциал всех микрогрупп. Сам этап с образовательной точки зрения заключается в том, чтобы настроить группу на характер проведения занятий, который будет до конца их обучения. Процент наполненности информации по предмету, относительно объема времени занятия можно увеличить по сравнению с процентом предыдущего этапа, но только ориентируясь на успеваемость и готовность группы.

### 3 Этап – «Усвоение основ»

От предыдущих данный этап отличается тем, что основы нельзя усвоить без теоретического материала, преподаваемого в виде лекций.

Для тех, кто вел, либо ведет занятия у коррекционных групп понятно, что провести полноценную лекцию практически невозможно ввиду низкой усидчивости студентов, однако это вполне осуществимо при ведении диалога.

Основываясь на практике по представляемой группе, в первую очередь необходимо обратить внимание на голос преподавателя и на постановку фраз. Студенты считают себя вполне сформировавшимися взрослыми, которые понимают миро- и жизнеустраиваемость, поэтому они не потеряют обращение к ним с ласкательными нотами в голосе, общение с высоким тембром (общение «как с маленькими детьми») и подобное.

Преподаватель при ведении лекции должен разговаривать с ними на равных и не ограждать от них. Также, обращая внимание, что необходимо вести диалог, а не монолог. Материал должен быть изложен в простой форме, без сложных слов и длинных фраз, должны быть рассмотрены простейшие примеры, основываясь на увлечениях студентов группы, которые были выявлены еще на первом этапе.

Основная цель данного этапа заключается в том, чтобы были усвоены основы основ дисциплины, наиболее простейшие методы, наиболее понятные закономерности и самые легкие законы и правила. Комбинировать лекционные занятия необходимо с практическими, но больший объем от общего количества занятий на данном этапе должен быть отдан соответственно первому типу занятий.

### 4 Этап – «Закрепляющий»

Закрепляющий этап является самым продолжительным и представляет собой необходимость научить студентов группы соотношению теоретических знаний с практическими. Если на втором и первом этапе допускается большое количество практических занятий (в данном случае это был сбор электрических схем) с минимумом вопросов по этим схемам, и по факту студенты на «автомате» закрепляли навыки сборки, то здесь уже необходимо обучить студентов функционалу каждого элемента.

Учитывая то, что статья написана по примеру преподавания группе дисциплины «Основы электротехнике», то в дальнейшем мы будем рассматривать частный учебный процесс по данной дисциплине.

Сбор студентам электрических схем осуществлялся на многофункциональном лабораторном стенде, на рисунке 1 изображены блоки, из которых была собрана

электрическая схема на последнем занятии:



Рисунок 2 – Блоки лабораторного стенда

Каждый блок данного стенда представляет собой отдельный элемент электрической схемы, который соответственно, обладает определенным функционалом.

В первых занятиях данного этапа студенты группы подразделяются на несколько команд. Затем занятие проходит по следующему плану:

1. Преподаватель громко, медленно и четко говорит какой элемент стенда должна взять каждая команда и где разместить его на рабочем месте. Количество элементов определяется в зависимости от собираемой схемы. Таким образом, студенты понимают, как называется каждый блок и где он должен находиться.

2. После того, как все блоки размещены на рабочем месте, преподаватель объясняет функциональное назначение каждого из блоков. Студенты понимают, для чего в общей практике нужен тот или иной элемент.

3. Преподаватель громко, медленно и четко говорит студентам какой провод к какому блоку и как должен быть подсоединен. Происходит соединение отдельных блоков в одну общую электрическую схему.

4. После того, как электрическая схема собрана, преподаватель объясняет, для чего нужен каждый элемент, но уже конкретно на примере данной схемы. Студенты понимают, для чего в частной практике нужен тот или иной элемент.

5. После объяснения схема разбирается и собирается уже силами студентов с незначительной помощью преподавателя. Осуществляется опрос по функциональному назначению каждого блока электрической схемы.

Первые несколько занятий студентам будет сложно воспроизвести подобную схему с преподавателем, но в дальнейшем они приобретут навыки необходимые для последовательного сбора электрических схем. Также, к концу данного этапа студенты будут частично разбираться в наименовании и функциональному назначению элементов.

Здесь необходимо дать студентам определить оптимальный для них способ запоминания последовательности сбора схем.

### 5 Этап – «Стазисный»

Данный этап является последним, в идеале, к его началу группа уже будет обладать всеми требуемыми программой умениями. Как следствие, основная цель стазисного этапа заключается в «удержании» наработанных практических и особенно теоретических знаний. Способ работы в подобном этапе зависит от изобретательности преподавателя. В условиях данной дисциплины это был сбор электрических схем на скорость, соревнуясь с иными командами. Вполне правдоподобным путем осуществления поставленной цели данного этапа является многократное повторение материала предыдущего этапа, устройства урока-игры, ведение стороннего проекта, подготовка к сдаче контрольной точки и так далее.

Формируя общий вывод данной статьи можно заключить, что с группами, состоящими из подобных студентов можно и нужно работать при наличии индивидуаль-

но наработанным каждым преподавателем инструментария.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воронцова Т.И. «Особенности преподавания уроков технологии в коррекционных классах VIII вида общеобразовательной школы». Доклад к работе по обобщению опыта [Электронный ресурс] //Infourok.ru: информ.мац.-справочный портал. К., 2014 URL: <https://infourok.ru/osobennosti-prepodavaniya-tehnologii-v-korrekcionnih-klassah-816750.html> (дата обращения: 14.11.2016).
2. Пакалина Е. Н. Психолого-педагогическая компетентность педагогов, занимающихся профессиональной подготовкой учащихся коррекционных групп в учреждениях начального и среднего профессионального образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №4.
3. Полковников В. В. Специфика использования методов обучения на занятиях по технологии деревообработки в коррекционных группах учреждений начального профессионального образования // Образование и наука. 2008. №6.
4. Попова Е. И. Возможности коррекционно-педагогической практики в формировании профессиональных умений коррекционной работы с детьми группы риска у будущего специалиста дошкольного образования // Сибирский педагогический журнал. 2006. №2.
5. Ташина Т. М. Содержание коррекционно-развивающих программ по русскому языку и чтению // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №116.
6. Мартынова В. И. Основные направления деятельности учителя в классах компенсирующего обучения // Среднее профессиональное образование. 2009. №1.
7. Гербет О. И., Апанасенко О. Н. Об ответственности взрослых в социализации подростков группы риска // Вестник БГУ. 2011. №1.
8. Лерепланд А. Н. Особенности организации работы с умственно отсталыми детьми в детском саду // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. №6.
9. Кулькова И. В., Германов Г. Н. Педагогический контроль физической подготовленности и морфофункциональных показателей слабовидящих и слабослышащих младших школьников // Ученые записки университета Лесгафта. 2013. №6 (100).
10. Гушин Г. К. Возвышение морально-психологического климата как социологический феномен // Гаудеамус. 2006. №9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozvyshenie-moralno-psihologicheskogo-klimata-kak-sotsiologicheskij-fenomen> (дата обращения: 16.01.2017).
11. Кабачков В. А., Буров А. Э. Изучение коррекционного влияния физических упражнений прикладной направленности на формирование профессиональных компетенций студентов группы риска // Вестник спортивной науки. 2008. №2.
12. Джос Ю. С., Рысина Н. Н. Характеристика взаимоотношений в семье с детьми, имеющими трудности обучения и расстройства поведения // Новые исследования. 2010. №23.
13. Лебедева Ю. И. Модель формирования нравственного самосознания подростков группы риска во внеурочной работе // Вестник ТГУ. 2008. №10.
14. Петрова Е. Ю. Система коррекционно-развивающей деятельности учителя географии // Вестник ТГПУ. 2015. №5 (158).
15. Дунаевская Э. Б. Особенности ценностных ориентации старших школьников общеобразовательных и коррекционных школ // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №51.
16. Ерёмкина Ю. А., Корытова Г. С. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы // Вестник ТГПУ. 2014. №1 (142).
17. Кабачков В. А., Ерохина О. А., Буров А. Э. Структура и организация коррекционных занятий про-  
фессиональной физической культурой студентов с учетом направленности видов спорта на снижение воздействия факторов риска // Вестник спортивной науки. 2009. №6.
18. Цветкова И. В. Социализация и адаптация детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированной группы детского сада // Теория и практика общественного развития. 2011. №1.
19. Коренькина Т. Н. Формирование общеучебных умений у младших школьников «группы риска» // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №98.
20. Пастухова С. А. Что нужно знать родителям, дети которых имеют проблемы с письмом и чтением // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. №3.

159.922:316.6

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К БРАЧНО-СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

© 2017

**Семенова-Полях Галина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»

**Ванюхина Надежда Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»

*Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)  
(420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42, e-mail: vanyuhina@ieml.ru)*

**Аннотация.** В работе показан недостаток эмпирической конкретизации категории «психологическая готовность к браку» в ее возрастных и половых аспектах. Опираясь на метод возрастных срезов, раскрыта гетерохронность сформированности различных компонентов психологической готовности личности к брачно-семейным отношениям в студенческие годы, которая снимается в более поздний период ранней зрелости. Показана специфика половых и возрастных различий психологической готовности молодежи к браку. Показано, что в возрастной период 18-23 лет недостаток сформированности когнитивного и эмоционального компонентов психологической готовности к браку более свойственен мужчинам. В возрастной период 24-30 лет когнитивный образ будущей семьи у мужчин складывается по маскулинному типу, а у женщин сочетает в себе роль «жены-хозяйки» и социальной / профессиональной активности. К данному возрастному периоду, как у мужчин, так и у женщин претерпевают качественную перестройку когнитивный аспект, эмоциональный аспект и поведенческий аспект готовности к браку, в связи с чем молодежь в возрасте 24-30 лет можно считать наиболее психологически подготовленными к брачно-семейным отношениям. Эмоциональная настроенность на партнера в обоих возрастных периодах более характерна женщинам.

**Ключевые слова:** молодежь, юноши и девушки, психологическая готовность к брачно-семейным отношениям, аттитуд, половые и возрастные различия, когнитивный аспект, эмоциональный аспект, поведенческий аспект.

## PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF YOUTH FOR MARRIAGE AND FAMILY RELATIONS: COMPARATIVE ASPECT

© 2017

**Semenova-Polyakh Galina Gennad'evna**, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

**Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna**, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

*Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML)  
(420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42, e-mail: vanyuhina@ieml.ru)*

**Abstract.** The work shows a lack of empirical concretization of the category “psychological preparedness for marriage” in its age and gender aspects. Relying on the method of age-specific section, we disclosed the heterochronic character of the formation of various components of psychological preparedness of an individual for marriage and family relations during studentship, which disappears in the later period of early maturity. The specific character of gender and age differences of psychological preparedness of young people for marriage is disclosed. It is shown that at the age of 18-23, the underdevelopment of cognitive and emotional components of psychological preparedness for marriage is more specific for men than for women. At the age of 24-30, the cognitive image of the future family in men is formed according to the masculine type, while in women it combines the role of a “wife-mistress” and social / professional activity. By this age, both men and women undergo a qualitative transformation of the cognitive aspect, the emotional aspect and the behavioral aspect of preparedness for marriage, and therefore young people aged 24-30 can be considered the most psychologically prepared for marriage. Emotional tuning to a partner in both age groups is more typical for women.

**Keywords:** youth, young men and women, psychological preparedness for marriage and family relations, attitude, gender and age differences, cognitive aspect, emotional aspect, behavioral aspect.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Значительное число государственных программ («Жилище», «Молодая семья», «Материнский капитал») направленно на сохранение стабильности современной семьи и поддержание ее ценности. Однако демографические тенденции России в 2016 г. неутешительны: сокращение официальных браков на фоне роста незарегистрированных союзов, рост числа разводов и родившихся детей в материнских семьях [1].

Молодые люди все чаще задаются вопросом: «А зачем мне брак?», отдавая предпочтение карьерной ориентации и свободным партнерским отношениям. Ожидания молодых супругов зачастую оказываются неоправданными, а принятые решения о браке не подкреплены намерениями нести ответственность за семью и сформированными навыками сотрудничества с партнером. Современные экономические, социальные и психологические трансформации ведут к обесцениванию брачно-семейных отношений, семьи как социального института. В этих условиях исследования психологической готовности молодежи к семейной жизни становится все более актуальной, поскольку осознанная готовность к вступлению в брак – одно из условий семейной стабильности (И.Л. Москвичева) [2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в*

*которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Теоретический анализ литературы обнаруживает значительный интерес исследователей к аттитудам в контексте семейных отношений: это готовность к родительству (Р.В. Овчарова), к усыновлению (Г.С. Красницкая), к материнству (Г.Г. Филиппова, С.Ю. Мещерякова), отцовству (А.С. Спиваковская) и т.д. [3]. Проблема готовности к браку анализируется в разрезе проблемы зрелости личностной, физической, социальной и др. (И.В. Гребенников, С.М. Питилин) [4], проблемы психолого-педагогической подготовки молодежи к семейным отношениям (И.С. Кон, И.В. Дубровина) [5], описания добрачного периода с мотивацией выбора брачного партнера, семейных конфликтов и т.д. (Л.Б. Шнейдер, Е.С. Калмыкова и др.) [6; 7].

Особое место отведено структурным исследованиям этого сложного личностного образования, состоящего из разных компонентов. Однако многолики как сами параметры, так и их внутреннее содержание. Так, психологическая готовность к браку включает, по мнению А.Н. Сизанова, социально-значимые, психологические, педагогические и мотивационные параметры [8]; с позиции Т.В. Андреевой, И.В. Гребенникова и В.А. Сысенко, – физическую, социальную и этико-психологическую

составляющие [9]. Существуют подходы к выделению мотивационного, познавательного, эмоционального и поведенческого аспектов, вслед за суждениями об «общей психологической готовности» (по Д.Н. Узнадзе) [10]; И.Ю. Зудилина ограничивается лишь тремя, объединяя крайние составляющие в один [11]. В концепции Н.В. Малярова эта интегральная категория представлена нравственным, межличностным, эмпатийным, а также эстетическим и саморегулятивным комплексами [цит. по 12]. Обобщение и содержательный анализ, предложенных авторами компонентов, позволили выделить нам следующие параметры психологической готовности к браку: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Если первый аспект раскрывается представлениями о брачно-семейных отношениях и ценностных ориентациях, второй - аффективным реагированием на партнера, связанным с умением проникать в его внутренний мир, то третий - раскрывается настройкой на конструктивное межличностное общение.

Ряд исследований характеризует факторы психологической готовности к браку: влияние характера представлений о родительской семье, социально-психологического типа личности, гендера, ситуативной тревожности, опыт совместного добрачного проживания и др. (Д.С. Никулина, В.А. Андреева, И.Ю. Зудилина и др.) [13; 11].

Дискуссионным остается оптимальный возраст готовности к браку. Согласно Л.С. Выготскому, это 17—21 год, поскольку юношеский возраст решает соответствующие задачи по формированию жизненной перспективы, тогда как С.В. Редозубовой указано на несоответствие в этом возрасте физической готовности к браку - социальной, а иногда и психологической [14]. Подобный диссонансом, на наш взгляд, - следствие изменившейся социальной ситуации развития молодежи: увеличившегося периода обучения, сбивки смысловых ориентиров на карьерные ценности и т.п. В.С. Жолудевой раскрыта возрастная динамика данной категории, где возраст 16-21 г. связывают с формированием образа брака и себя как брачного партнера, 21-40 лет - с представлениями о супружестве на фоне значимости эмоциональной сферы отношений, а 41-60 - с готовностью на определенный тип брака [15]. Во многих исследованиях, где акцентированы половые различия (С.В. Несына), не учтен возрастной аспект и, наоборот, обнаруживая возрастные различия в готовности к браку авторы упускают половую детерминацию [16]. Таким образом, налицо актуальность исследования структурных компонентов психологической готовности личности к брачно-семейным отношениям как для теории, так и для практики с конкретизацией ее возрастных и половых аспектов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Данные размышления легли в основу настоящего исследования, целью которого стало - проанализировать уровень сформированности компонентов психологической готовности личности к брачно-семейным отношениям в контексте половых и возрастных различий.

Объект исследования - психологическая готовность личности; предмет - сравнительный анализ половых и возрастных различий сформированности компонентов психологической готовности личности к брачно-семейным отношениям. Гипотеза - сформированность компонентов психологической готовности к браку имеет половую специфику, а ее гетерохронность обнаруживается в более ранний период взрослости.

Эмпирические материалы собирались на выборке - 80 человек, подавших заявление в ЗАГС, в рамках выпускной квалификационной работы Е.В. Андреевой (январь-май 2016 г.). Поскольку молодежные браки (в период студенчества) датируются возрастом 18-24 лет, а более зрелые - 25-30 лет, респонденты были разделены на выборки не только по полу (♂ и ♀), но и по соответствующему возрасту по 20 человек в каждой.

Психологическая готовность к браку как интеграль-

ная категория содержит представления о функционально-ролевой структуре семьи, семейные ценности и коммуникативные навыки, супружеские ожидания и притязания и проч., поэтому в исследовании применялся ряд диагностических процедур, напрямую или косвенно раскрывающих ее компоненты. Когнитивная составляющая описывалась с помощью терминальных ценностей теста М. Рокича [17] и опросника «Рольевые ожидания и притязания в браке (РОП)» (А.Н. Волковой) [18]. Эмоциональный компонент раскрывался посредством теста «Диагностика уровня эмпатийных способностей» (В.В. Бойко) [19], а поведенческий - через «Самооценку конструктивного взаимодействия в супружеских отношениях» (С.М. Емельянова) [20], инструментальные ценности теста М. Рокича [17] и показателя «ролевой адекватности» теста РОП (А.Н. Волковой) [18]. Для статистической обработки данных применялся t-критерий Стьюдента.

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

#### Когнитивный аспект

Обнаружены половые различия в доминирующих представлениях молодежи о функционально-ролевом устройстве семейной жизни. Если девушки 18-23 лет акцентируют внимание на необходимости ведения домашнего хозяйства, то юношам того же возраста в браке важна общность интересов, ценностей и времяпрепровождения, т.е. личностная идентификация с партнером ( $p \leq 0,01$ ). Анализ ценностных ориентиров жизни показал, что «развлечения», «свободу» юноши ценят больше, чем девушки ( $p \leq 0,01$ ). Следовательно, картина семейной жизни молодых людей более отдалена от ее реалий. Девушки стремятся стать «хозяйками», а их партнеры хотят отождествления, т.е. «найти мать».

Каков же когнитивный образ семьи в более старшие годы? В 24-30-летнем возрасте девушкам важно сочетание значимости внесемейных интересов и профессиональных потребностей с ценностью хозяйственно-бытовой сферы, тогда как для мужчин в этот период в браке привлекает интимно-сексуальная жизнь ( $p \leq 0,01$ ). Схожие тенденции наблюдаются и при сравнении терминальных ценностей. Так, для женщин 24-30 лет значимы такие ценности как «счастливая семейная жизнь», «творчество» и «жизненная мудрость», тогда как для молодых мужчин «свобода», «развлечения» и «материально обеспеченная жизнь» ( $p \leq 0,01$ ).

Сравнение когнитивной составляющей психологической готовности к браку мужчин 18-23 и 24-30 лет показало, что с годами снижаются требования к внешней привлекательности партнера ( $p \leq 0,01$ ), а ценность «хороших и верных друзей» уступает место «жизненной мудрости» ( $p \leq 0,01$ ).

Возрастная динамика когнитивного параметра женщин такова: с возрастом увеличивается потребность в личностной идентификации с брачным партнером, понимание важности родительской и хозяйственно-бытовой функции семьи ( $p \leq 0,01$ ). Меняются также ведущие жизненные ориентиры: если в возрасте 18-23 лет важна материальная составляющая семейного функционирования, то в 24-30 лет особую ценность приобретают «жизненная мудрость» и «счастливая семейная жизнь» ( $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, когнитивная составляющая психологической готовности к брачно-семейным отношениям у молодежи 18-23 лет сформирована недостаточно, особенно у мужчин. Однако с возрастом эта картина все больше приобретает традиционные гендерные очертания.

#### Эмоциональный аспект

Сопоставление аффективного компонента готовности к браку сквозь призму эмпатических способностей дает основание судить о его меньшей сформированности у мужской половины, нежели чем у женской в обеих возрастных группах ( $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,01$ ). Так, в выборке 18-

23 лет интуитивный канал эмпатии и установок, способствующие понимающему отношению к окружающим, более развиты у женщин ( $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,01$ ), нежели у мужчин. В выборке 24-30 лет половые различия складываются за счет иных эмпатических способностей: рационального, эмоционального и интуитивного каналов ( $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,01$ ). В целом, эта специфика вписывается в картину гендерных поведенческих стереотипов.

Обнаружено, что общий уровень сформированности эмпатических способностей юношей и девушек 18-30 лет значительно ниже (ниже среднего - по нормативам теста), чем у более зрелых добрачных партнеров.

Женщины 24-30 лет чаще, чем более молодые, умеют входить в эмоциональный резонанс с окружающими ( $p \leq 0,01$ ), им присущи аттитуды, способствующие эмпатии ( $p \leq 0,01$ ).

У мужчин с возрастом также обнаруживается существенная положительная динамика отдельных эмпатических способностей. Они научаются эмоционально откликаться и понимать внутренний мир человека ( $p \leq 0,01$ ), непредвзято и искренне относиться к его бытийной сущности ( $p \leq 0,01$ ), проявлять внимание к эмоциональному состоянию и проблемам партнера ( $p \leq 0,01$ ), а также интуитивно предвидеть его поведение, действовать в условиях дефицита исходной информации, опираясь на прошлый опыт ( $p \leq 0,01$ ).

Стоит отметить, что показатели «идентификация в эмпатии» и «проникающая способность в эмпатии» не дали статистически значимые различия. Следовательно, молодые и более зрелые мужчины и женщины имеют средний уровень способности ставить себя на место партнера и создавать атмосферу открытости, доверительности и задушевности.

Таким образом, сформированность эмоциональной готовности личности к вступлению в брак, понимаемой как способность к эмпатии, сопереживанию и сочувствию, в молодые годы (18-23 лет) недостаточна, особенно у мужчин. При этом ситуация существенно меняется в более зрелый период (25-30 лет): партнеры научаются сопереживать и понимать эмоциональное состояние друг друга.

#### Поведенческий аспект

Обнаружены половые и возрастные различия в поведенческом компоненте готовности к браку, проявляемые в ценностях - средствах и ролевой адекватности, характеризующих готовность личности действовать определенным образом, а также в коммуникативных навыках реагирования на конфликт.

Среди инструментальных ценностей девушки 18-23 лет выбирают аккуратность ( $p \leq 0,01$ ), воспитанность ( $p \leq 0,01$ ), широту взглядов ( $p \leq 0,01$ ) и чуткость ( $p \leq 0,01$ ). Тогда как добрачные партнеры их возрастной группы убеждены в значимости маскулинных ориентиров: «высоких запросов в жизни» ( $p \leq 0,01$ ), «рационализма» ( $p \leq 0,01$ ) и «твердой воли» ( $p \leq 0,01$ ). При этом они имеют высокий уровень готовности к конструктивному взаимодействию в конфликте, в отличие от своих сверстниц ( $p \leq 0,01$ ). Низкий уровень готовности к конструктивному взаимодействию у девушек раскрывается на практике таким стилем поведения как принуждение / соперничество, при котором активно используются власть, сила закона, связи, авторитет и т.п. Как известно, неумение сглаживать «острые углы семейного круга» серьезно затрудняет процесс взаимного приспособления, особенно в первые годы брака.

Прогнозирование супружеских конфликтов, спровоцированных женской половиной в этом возрасте, подтверждается также интегральным показателем «ролевой адекватности» из теста РОП ( $p \leq 0,05$ ). Так, в период молодости значительное ролевое рассогласование притязаний и ожиданий со стороны девушек затрагивает хозяйственно-бытовую сферу семейной жизни, в отличие от юношей ( $p \leq 0,01$ ). Т.е. от своих мужчин они ожидают большего вложения усилий в организацию семейного

быта, чем те готовы обеспечить, тогда как их партнеры более реалистично смотрят на уклад домашнего хозяйства.

Половые различия в возрастной группе 24-30 лет выглядят следующим образом. Для девушек статистически значимыми ценностями - средствами являются аккуратность ( $p \leq 0,01$ ), честность ( $p \leq 0,01$ ) и ответственность ( $p \leq 0,01$ ), а для юношей важными выступают такие личностные качества как независимость ( $p \leq 0,01$ ) и твердая воля ( $p \leq 0,01$ ).

Готовность к конструктивному взаимодействию в конфликте в этом возрасте не имеет половой специфики. При этом выделяются зоны вероятностного конфликта, инициированного как одной, так и другой стороной. Так, мужчины обнаруживают значительную ролевую неадекватность в вопросах родительства и воспитания детей ( $p \leq 0,01$ ), а также внесемейной социальной активности (карьеры и общественной деятельности) ( $p \leq 0,01$ ), а женщины - в вопросах организации домашнего быта ( $p \leq 0,01$ ).

Сравнение поведенческой составляющей психологической готовности к браку женщин 18-23 и 24-30 лет показало, что с годами у них растет такая инструментальная ценность как «терпимость» ( $p \leq 0,01$ ) и «чуткость» ( $p \leq 0,01$ ), увеличивается стремление к конструктивному взаимодействию в конфликте ( $p \leq 0,01$ ) на фоне роста готовности демонстрировать ролевую адекватность в родительно-воспитательной функции семьи ( $p \leq 0,01$ ).

Возрастная динамика мужчин обозначена ростом ценности-средства «независимости» ( $p \leq 0,01$ ) и снижением значимости «смелости в отстаивании своего мнения», что, вероятно, проявляется как осмотрительность ( $p \leq 0,01$ ). Стремление к демонстрации гибкого поведения в конфликте у мужчин существенно не меняется, оставаясь в диапазоне значений выше среднего. При этом к возрасту 24-30 лет возрастает ролевая неадекватность мужчин в воспитательных установках ( $p \leq 0,01$ ), но происходит согласование с партнером в хозяйственно-бытовых притязаниях и ожиданиях ( $p \leq 0,01$ ), в отличие от ситуации более ранних лет (18-23).

Таким образом, поведенческий компонент психологической готовности к браку характеризуется большим диссонансом у девушек 18-23 лет, нежели чем у юношей. Половые различия в возрасте 24-30 лет прогнозируют разные сферы семейной жизни, в которых возможны конфликты с партнером, и наблюдается обоюдная готовность к их конструктивному разрешению. Возрастная динамика данной составляющей характеризуется формированием фемининных ценностных установок с ростом ролевой адекватности у женщин. В то время как у мужчин растет потребность в автономии и реалистичности в хозяйственно-бытовых вопросах, но усиливаются разногласия по поводу воспитательной функции семьи.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подытоживая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Гетерохронность развития компонентов психологической готовности личности к брачно-семейным отношениям обнаруживается в студенческие годы (18-24) и снимается в более поздний период ранней зрелости (25-30).

2. Проявления компонентов психологической готовности к браку специфичны в зависимости от пола:

- В возрастной период 18-23 лет недостаток сформированности когнитивного и эмоционального компонентов психологической готовности к браку более свойственен мужчинам, в то время как женщинам характерна внутренняя противоречивость поведенческого компонента: с одной стороны, они ориентированы на чуткость и широту взглядов, воспитанность и аккуратность, с другой - настроены на конфронтацию с партнером при решении хозяйственно-бытовых проблем семьи.

- В возрастной период 24-30 лет когнитивный образ будущей семьи у современных женщин сочетает в себе

роль «жены-хозяйки» и социальной / профессиональной активности, а у мужчин складывается по маскулинному типу, где важны сексуальная и материальная составляющие семьи на фоне свободного времяпрепровождения. Эмоциональная настроенность на партнера более характерна женщинам. Различия в поведенческом компоненте психологической готовности к браку фиксируются лишь в большей ролевой неадекватности в сфере родительства у мужчин и в сфере домашнего быта - у женщин.

3. В период молодости (18-30 лет) компоненты психологической готовности к браку существенно изменяются:

- Когнитивный аспект мужчин и женщин претерпевают качественную перестройку: к 24-30 г.г. у женщин обнаруживается скачок ценности семейной жизни, когда формируется образ семьи с доминантой родительских, хозяйственных обязанностей и потребностью в идентификации с партнером. При этом снижается важность материальной составляющей брака. У мужчин снижаются требования к внешней привлекательности партнера, а ценность «хороших и верных друзей» уступает место «жизненной мудрости».

- Существенный прогресс эмоционального аспекта психологической готовности к браку с возрастом происходит у мужчин: повышается общий уровень эмпатийных способностей, включая рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии, а также установки, способствующие ей. В то время как у женщин формируются дополнительные аттитюды, способствующие вчувствованию и сопереживанию партнеру.

- Поведенческий аспект психологической готовности к браку также трансформируется с возрастом: у женщин растет стремление к конструктивному взаимодействию в конфликте, используя терпимость и чуткость, и намерение прислушиваться к ожиданиям партнера в вопросах воспитания, которое, наоборот, утрачивается у мужчин на фоне роста потребности в автономии и реалистичности в хозяйственно-бытовых вопросах.

Таким образом, наиболее психологически подготовленными к брачно-семейным отношениям можно считать молодежь в возрасте 24-30 лет. Для людей более раннего возраста в целях профилактики семейной дисгармонии и ранних разводов в добрачный период целесообразно психологическое сопровождение, направленное на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов психологической готовности личности к семейной жизни с учетом ее половой и возрастной специфики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Щербакова Е. М. Демографические итоги I полугодия 2016 года (часть 1) // Демоскоп Weekly. 2016. № 693-694. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2016/0693/barom01.php>
2. Москвичева И. Л. Мотивация вступления в брак и внутрисемейные ценности современной молодежи // Молодежь в условиях соц.-экон. реформ: Материалы междунауч.-практ. конф., 26-28 сент. 1999. СПб.: 1995. Вып. 1. С. 104-105.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2007. 423 с.
4. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. М.: Просвещение, 1991. 256 с.
5. Дубровина И. В. Проблемы психологической подготовки молодежи к семейной жизни // Вопросы психологии. 1981. №4. С. 146-151.
6. Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни. Вопросы психологии, 1983, № 3. С. 83-89.
7. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с. (Серия «Кафедра психологии»).
8. Сизанов А. Н. Подготовка подростков к семейной жизни. 2-е изд. Мн.: Наука, 1989. 110 с.

9. Сысенко В. А. Молодежь вступает в брак. М.: Мысль, 1986. 254 с.

10. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

11. Зудилина И. Ю. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям: Автореферат диссер. ... канд. психол. н.: 19.00.07 / Сам. гос. пед. ун-т. Самара, 2008. 24 с.

12. Шапиро Б. Ю. Психологические аспекты подготовки молодежи к семейной жизни. М.: Центр, 1983. 40 с.

13. Никулина Д. С., Андреева В. А. Психологическая готовность к браку юношей и девушек с разными представлениями о родительской семье // Журнал «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения», № 21-1 / 2011. С. 104-110

14. Редозубова С. В. Психологическая готовность к браку лиц юношеского возраста // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. VI междунауч. студ. науч.-практ. конф. № 6. - Новосибирск, 6.12.12 // Режим доступа: URL: [sibac.info/archive/humanities/6.pdf](http://sibac.info/archive/humanities/6.pdf)

15. Жолудева С. В. Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости: диссер. ... канд. психол. н.: 19.00.13 / С. В. Жолудева; Юж. федер. ун-т.-Ростов-на-Дону, 2009.258 с.

16. Несына С. В. Некоторые аспекты психологической готовности к семейной жизни юношей и девушек. // Вектор науки Тольяттинского гос. университета. Серия: Педагогика, психология. № 4. 2011. С. 204-206

17. Рокич М. Ценностные ориентации // Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. С. 26-28.

18. Волкова А.Н. Ролевые ожидания и притязания в браке (РОП) // Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкин Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. - СПб.: Речь, 2007. С. 184-194

19. Бойко В.В. Диагностика уровня эмпатических способностей // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара, 2001. С. 486-490.

20. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004. С. 291-294

УДК 159.9.072.432

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СОТРУДНИКОВ КОЛЛЕКТИВА

© 2017

**Карымова Оксана Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная психология»  
**Чурносова Ксения Валерьевна**, студент 5 курса по направлению подготовки «Психология»  
*Оренбургский государственный университет*

(460000, Россия, Оренбург, пр. Победы 13, корп.20, e-mail: Miss.churnosova@mail.ru)

**Аннотация.** *Цель:* определить особенности социально-психологической адаптации сотрудников в зависимости от продолжительности работы в коллективе. *Методы:* анализ научной литературы по проблеме исследования, разработка представления о понятии социально-психологической адаптации ее структуре, роли и особенностях в организации; методами эмпирического уровня стали: подборка диагностических инструментов, психологическая диагностика. *Результаты:* на основе анализа современной научной литературы, рассмотрен социально-психологический феномен адаптации новых сотрудников в коллективе, возникающий в условиях изменения привычной среды или при необходимости изменения способа взаимодействия с ней. В России в психологической литературе можно встретить все три точки зрения, где адаптация – это процесс, адаптивность – способность и адаптированность – результат процесса адаптации. К особенностям протекания социально-психологической адаптации в коллективе организации мы отнесли адаптацию личности к своему официальному социальному статусу в группе (организации), и к соответствующей роли и условиям ее осуществления (ролевого поведения). Наиболее успешно адаптация протекает у сотрудников, имеющих более высокий адаптивный потенциал, такие сотрудники с большей долей вероятности задержатся на текущем месте работы. Необходимо разрабатывать и изменять систему адаптации сотрудника, учитывая изменяющиеся условия среды для обеспечения наиболее оптимального вхождения в должность. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и практической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях развития социально-психологической адаптации.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, адаптация личности, организация, коллектив, вхождение в должность, процесс, способность, результат, адаптивный потенциал, коммуникативные способности, нервно-психическая устойчивость.

## SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF EMPLOYEES

© 2017

**Karimova Oksana Sergeevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
at the Department of Social psychology

**Churnosova Kseniya Valeryevna**, 5th-year student on specialty "Psychology"

*Orenburg State University*

(460000, Russia, Orenburg, Pr. Pobedy 13, building 20, e-mail: Miss.churnosova@mail.ru)

**Abstract.** *Objective:* to determine peculiarities of social and psychological adaptation of employees depending on the job time in the company. *Methods:* scientific literature analysis on the research problem, explanation of the concept of social and psychological adaptation in the company, its structure, role and peculiarities; the empirical methods are a selection of diagnostic instruments and a psychological diagnostics. *Results:* analysis of modern scientific literature helps to understand the phenomenon of social and psychological adaptation of new employees at work in terms of changes in the usual environment or while interacting with it. Russian psychological literature offers three possible points of view, where adaptation is a process, adaptability is an ability and adaptedness is a result of an adaptation process. The peculiarities of social and psychological staff adaptation are an adaptation of a personality to his or her official and social status on the staff (company), to the particular part and conditions to act it (role behavior). Employees with higher adaptive capacity have the most successful adaptation, thus they are more likely to stay with the company longer. It is necessary to develop and change the staff adaptation system, taking into consideration the changing conditions to ensure a smooth assumption of office. *Practical significance:* the main provisions and conclusions of the article can be used in research and practice when dealing with issues of the nature and trends of social and psychological adaptation.

**Keywords:** social and psychological adaptation, personality adaptation, company, staff, assumption of office, process, ability, result, adaptive potential, communication skills, neuropsychic stability.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время, активно исследуется и не теряет своей актуальности вопрос о социально-психологической адаптации. Этим вопросом занимаются такие ученые как А.К.Акименко [1], Н.Н.Мельникова [2], И.А.Милославова [3], А.А.Налчаджян [4], А.А.Реан [5], Г.Г.Овчинникова [6], Н.А.Свиридов [7]. В течение всего срока работы сотрудника в организации, ему приходится не раз адаптироваться: когда он вступает в коллектив, когда принимает новичка в свои ряды, когда в организации проводятся нововведения, реформы и прочие изменения, когда изменяются внешние условия и пр. Человек адаптируется на протяжении всей своей жизни. Для того чтобы обеспечить наиболее оптимальное включение нового элемента в систему, в организации должна существовать система адаптации персонала, которая должна учитывать особенности деятельности организации, корпоративной культуры, особенности пришедших новичков, специфику их будущей работы и пр.

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

*ных ранее частей общей проблемы.* Д.В.Ольшанский и Г.М.Андреева так же рассматривают социальную адаптацию как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе, которого согласовываются требования и ожидания его участников (Д.В.Ольшанский) [8]; как взаимодействие личности и социальной среды, которая приводит к адекватным соотношениям целей и ценностей личности и группы (Г.М.Андреева), по ее мнению, процесс адаптации возникает в ситуации, когда среда способствует реализации потребностей личности и раскрытию ее индивидуальности [9]. Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод о том, что феномен социально-психологической адаптации возникает при взаимодействии личности и социальной среды в периоды изменения привычной среды, или, когда возникает необходимость изменить способ взаимодействия с ней.

Проанализировав современную психологическую литературу, мы сформулировали рабочее определение социально-психологической адаптации как вхождение личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами.



Проведя анализ основных теорий социально-психологической адаптации, мы заметили что социально-психологическая адаптация тесно связана с индивидуальными особенностями личности и с ее позицией в обществе. Бихевиоризм, интеракционизм и психоанализ З.Фрейда рассматривает адаптацию как процесс, В.Франкл и как процесс, и как результат, а К.Роджерс рассматривает адаптацию как способность личности [10-14]. В России в психологической литературе можно встретить все три точки зрения, где адаптация – это процесс, адаптивность – способность и адаптированность – результат процесса адаптации.

Рассмотрев процесс адаптивного поведения, мы выделили пять этапов: формирование дисбаланса, подготовительный, стартового психического напряжения и мобилизации ресурсов, острых психических реакций, и психической разрядки. Выделили четыре основных стратегии адаптивного поведения: активная «наступательная», бегства и ухода от ситуации, приспособления и предварительной адаптации. Рассмотрели механизмы адаптации незатяжные адаптивные комплексы, используемые в нефрустрирующих проблемных ситуациях, защитные адаптивные комплексы, являющиеся устойчивыми сочетаниями только защитных механизмов и смешанные адаптивные комплексы.

К особенностям протекания социально-психологической адаптации в коллективе организации мы отнесли адаптацию личности к своему официальному социальному статусу в группе (организации), и к соответствующей роли и условиям ее осуществления (ролевого поведения). Важно отметить, что для успешного прохождения адаптации нового сотрудника необходимо разработать процедуру введения в должность.

В рамках данной статьи, мы систематизировали полученные данные исследования и выявили особенности социально-психологической адаптации сотрудников коллектива.

В процессе исследования по методике «Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность»» А. Г. Маклакова выявились следующие закономерности. По непараметрическому критерию Манна-Уитни между первой и второй группами значительные различия есть только по шкале моральная нормативность (таблица 1).

Можно предположить, что испытуемые второй группы более адекватно оценивают свою роль в коллективе и гораздо сильнее ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения, чем испытуемые первой группы. Это может быть обусловлено их более длительным нахождением в коллективе, у них было время усвоить нормы поведения, принятые в сформировавшемся коллективе, и занять свое место для успешного исполнения своей роли.

Таблица 1 – Статистические данные по критерию Манна-Уитни для группы сотрудников отработавших 1-3 месяца и для группы сотрудников отработавших 5-7 месяцев

	Личностный адаптивный потенциал	Нервно-психическая устойчивость	Коммуникативные способности	Моральная нормативность
Статистика U Манна-Уитни	100,000	74,000	99,000	48,500
Статистика W Уилкоксона	236,000	210,000	235,000	184,500
Z	-1,316	-2,282	-1,372	-3,234
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	,188	,022	,170	,001
Точная знач. [2*(1-сторонняя знач.)]	,204 <sup>a</sup>	,025 <sup>a</sup>	,191 <sup>a</sup>	,001 <sup>a</sup>

Между первой и третьей группами значительные различия есть по шкалам нервно-психическая устойчивость и моральная нормативность (таблица 2). Можно предположить, что сотрудники, отработавшие не более трех месяцев отличаются немного заниженным уровнем поведенческой регуляции относительно коллег отработавших от года до полутора лет, их характеризует определенная склонность к нервно-психическим сры-

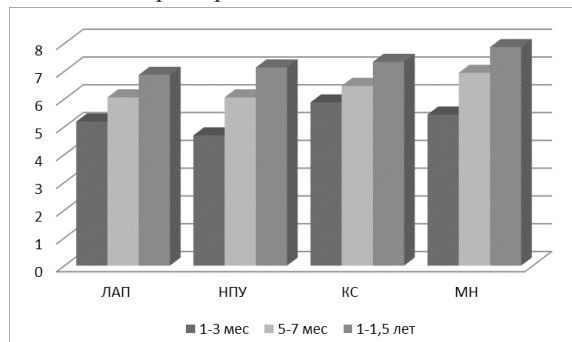
вам, низкая степень адекватности самооценки и реального восприятия действительности. Это может быть обусловлено особенностями корпоративной культуры, высокими показателями более опытных коллег, на фоне которых, собственные результаты начинающего свой трудовой путь в данной организации сотрудника, будут казаться крайне низкими, это может являться одним из факторов, провоцирующих развитие низкой самооценки. Значимые различия по шкале моральная нормативность могут свидетельствовать о том, что испытуемые третьей группы более адекватно оценивают свою роль в коллективе и гораздо сильнее ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения, чем испытуемые первой группы. Это может быть обусловлено их более длительным нахождением в коллективе, у них было время усвоить нормы поведения, принятые в сформировавшемся коллективе, и занять свое место для успешного исполнения своей роли.

Таблица 2- Статистические данные по критерию Манна-Уитни для группы сотрудников отработавших 1-3 месяца и для группы сотрудников отработавших от 1 до 1,5 лет

	Личностный адаптивный потенциал	Нервно-психическая устойчивость	Коммуникативные способности	Моральная нормативность
Статистика U Манна-Уитни	57,500	31,000	52,000	16,500
Статистика W Уилкоксона	193,500	167,000	188,000	152,500
Z	-2,502	-3,569	-2,742	-4,154
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	,012	,000	,006	,000
Точная знач. [2*(1-сторонняя знач.)]	,012 <sup>a</sup>	,000 <sup>a</sup>	,006 <sup>a</sup>	,000 <sup>a</sup>

Значимых различий по непараметрическому критерию Манна-Уитни в рамках нашего исследования между второй и третьей группой не выявлено.

На диаграмме (рисунок 2) по средним значениям в группе явно видна тенденция к улучшению показателей с увеличением срока работы.



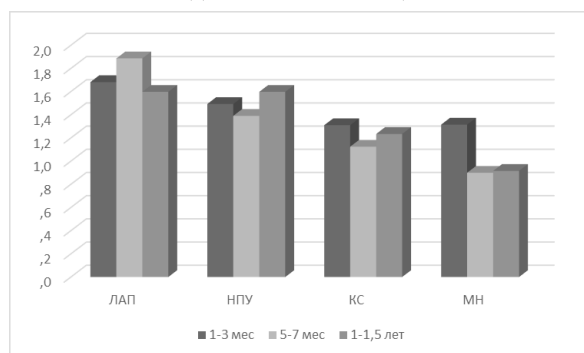
Примечание: LAП – личностный адаптивный потенциал; НПУ – нервно-психическая устойчивость; КС – коммуникативные способности; МН – моральная нормативность.

Рисунок 1 – Средние значения по методике «Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность»» у сотрудников организации с учетом стажа работы

По шкале «личностный адаптивный потенциал» у первой группы (1-3 месяца) показатели стремятся к 5, у второй группы (5-7 месяцев) к 6 - это нормальные показатели. Они дают нам возможность предположить, что у представителей данных групп частично присутствуют признаки различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Успех адаптации данных групп зависит в значительной мере в числе прочих факторов и от условий внешней среды.

По показателям среднего квадратического отклонения (рисунок 2) наибольшим разнообразием ответов отличается вторая группа (5-7 месяцев). Можно пред-

положить, что на этапе адаптации на 5-7 месяце работы происходит естественный «отсев» сотрудников, и к сроку работы больше года остаются в компании работники с самым высоким адаптивным потенциалом.



*Примечание:* ЛАП – личностный адаптивный потенциал; НПУ – нервно-психическая устойчивость; КС – коммуникативные способности; МН – моральная нормативность.

Рисунок 2 - Значения среднего квадратического отклонения по методике «Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность»» у сотрудников организации с учетом стажа работы

У лиц, отработавших в компании от года до полутора лет, показатели достаточно высокие и варьируются от 6 до 7 – это позволяет предположить, что лица данной группы легко адаптируются, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Вероятно, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Функциональное состояние в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется.

По шкале «нервно-психическая устойчивость» у первой группы средний показатель 4 стенов, это средний показатель нормы, он позволяет предположить, что у лиц, отработавших в компании от 1 до 3 месяцев, может быть заниженный уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, низкая степень адекватности самооценки и реального восприятия действительности. Это может быть обусловлено особенностями корпоративной культуры, высокими показателями более опытных коллег, на фоне которых, собственные результаты начинающего свой трудовой путь в данной организации сотрудника, будут казаться крайне низкими, это может являться одним из факторов, провоцирующих развитие низкой самооценки.

У второй и третьей группы результаты достаточно высокие: 6 и 7 стенов соответственно. По показателям среднего квадратического отклонения меньшим разнообразием ответов отличается вторая группа, наибольшим третья. Мы можем предположить, что у этих испытуемых высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка и реальное восприятие действительности.

По шкале «коммуникативные способности» у первой группы (5,5) результаты чуть ниже чем у второй (6 стенов) и у третьей (7 стенов) самые высокие. Все они относятся к нормальному и высокому показателям. Это позволяет предположить, что у испытуемых высокий уровень развития коммуникативных способностей, они легко устанавливает контакты с коллегами и окружающими, не конфликтны. По разнородности ответов лидируют новички, наибольшей однородностью – лица, отработавшие 5-7 месяцев. Можно предположить, что новички, которые обладают низкими показателями коммуникативных способностей, не задерживаются в коллективе и остаются те, которые имеют более высокие показатели.

По шкале «моральная нормативность» у первой группы средний показатель 5 стенов – это средний по-

казатель. У второй и третьей группы средние значения варьируются в рамках 7 стенов – это высокие показатели. Можно предположить, что испытуемые реально оценивают свою роль в коллективе и ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, можно сделать вывод о том, что у сотрудников, отработавших от года до полутора лет, самые высокие показатели личностного адаптивного потенциала, ниже всего он у вновь пришедших сотрудников, отработавших не более трех месяцев. Можно предположить, что дольше всех задерживаются сотрудники именно с более высоким личностным адаптивным потенциалом, или же вновь пришедшие активно личностно развиваются и повышают свой личностный адаптивный потенциал за период работы. Эти предположения требуют дополнительных исследований в этом направлении.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акименко А.К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности: дис. канд. психол.наук: 19.00.05. / А.К. Акименко, науч. рук. Р.М. Шамионов. – Саратов, 2008. 217 с.
2. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности Учебное пособие. – Челябинск: ЮУрГУ, 2004. 57 с
3. Милославова И.А. Структура социальной адаптации / Герценовские чтения. Философия и социальная психология. – Л.: ЛГПУ, 1976. С. 109-114.
4. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. 368 с.
5. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. – Сер 6. – 1995. – Вып. 3. – № 20. С. 74–79.
6. Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков: Автореферат дис. канд. психол. наук. – М., 1997. 25 с.
7. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе // Социологические исследования. – 1980. – №3. С. 47-48.
8. Кравченко А.И. Социальная работа: учеб. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 416 с.
9. Социальная психология. Андреева Г.М. – М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с
10. Булгаков А.В., Чайка В.Г. Социально-психологическая помощь офицерам в ходе структурных преобразований Вооруженных сил России. Учебное пособие / Под общ. ред. В.П. Каширина. – М.: ВУ, 2001. 130 с.
11. Началджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван: ЭПО, 1988. 262 с.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1991. 456 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. 368 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер-пресс, 1997. 608 с.

УДК 159.923

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА

© 2017

**Швацкий Алексей Юрьевич**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой  
«Психология и педагогика»*Оренбургский государственный университет, Орский филиал  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15а, e-mail: alexuysh@mail.ru)*

**Аннотация.** Формирование компетентности субъекта педагогической деятельности невозможно без становления профессионального сознания педагога. С позиции деятельностного подхода базовой характеристикой профессионального педагогического сознания является его рефлексивность. Именно рефлексия позволяет педагогу развивать способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности, реализовывать педагогическое творчество и достигать максимальную эффективность в педагогической деятельности. Анализ современных исследований показал, что существует много различных трактовок в определении сущности профессионального сознания и рефлексии педагога. Выделяются три основных уровня развития педагогической рефлексии (высокий, средний, низкий), однако недостаточно изучены их качественные характеристики. В статье представлены результаты исследования уровней рефлексивности профессионального сознания субъекта педагогической деятельности. Были использованы методики, направленные на выявление показателей сформированности профессионального сознания педагога: методика определения уровня развития профессиональной рефлексии педагога (Л.Н. Захарова и др.); тест доминирующих мотивов и ценностно-смысловых ориентаций профессиональной педагогической деятельности (М. Рокич); опросник выраженности психологических барьеров в деятельности педагога (Н.А. Подымов). Полученные результаты позволили дать содержательную характеристику уровней развития рефлексии педагога с позиции критического осмысления педагогом собственной деятельности и степени осознанности барьеров, являющихся неотъемлемым элементом педагогического труда.

**Ключевые слова:** профессиональное сознание педагога, рефлексивность профессионального сознания, педагогическая рефлексия, уровни развития рефлексии, ценностно-смысловая сфера, предметно-операционная сфера, барьеры деятельности

SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF REFLECTIVE LEVELS OF TEACHER'S  
PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

© 2017

**Shvatskiy Alexey Yurievich**, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the chair  
«Psychology and pedagogy»*Orenburg State University, Orsk Branch  
(462403, Russia, Orsk, Mira prospect, 15a, e-mail: alexuysh@mail.ru)*

**Abstract.** It is impossible for a subject of educational activity to become qualified without developing his professional consciousness. From the activity standpoint the basic characteristic feature of professional consciousness is its reflectiveness. It is the reflection that makes it possible for a teacher to develop his abilities to project, predict and programme his professional activity, to manifest his educational creativity, to achieve maximum efficiency in educational activity. The analysis of modern researches implies that there exist many different definitions of the terms of professional consciousness and teacher's reflectiveness. Three main levels of teacher's reflectiveness are distinguished (high, medium and low) though their qualitative characteristics are studied insufficiently. The author's findings in the field of reflective levels of professional consciousness of the subject of educational activity are presented in this article. To define the indicators of teacher's professional consciousness maturity the following research methods have been used: the method to determine levels of a teacher's professional reflection (by L.N. Zakharova and others), test of dominant motives and value orientations of educational activity (by M. Rokeach), questionnaire of psychological barrier display in teacher's activity (by N.A. Podymov). The results let us suggest the substantial characteristics of the levels of a teacher's professional reflection based on his critical analysis of his own professional activity and his awareness of the barriers which are integral elements of the educational activity.

**Keywords:** teacher's professional consciousness, reflectiveness of professional consciousness, pedagogical reflection, levels of reflectiveness, value and sense sphere, subject operation sphere, barriers in activity

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Общество на современном этапе развития предъявляет высокие требования к уровню педагогического профессионализма, а потому и перед учреждениями высшего профессионального образования объективно поставлена задача подготовки специалистов к решению неординарных задач, принятию нестандартных решений, успех которых зависит от правильной оценки ситуации, выбора оптимальной стратегии действия и умения противостоять трудностям, возникающим в деятельности педагога. Данные компетенции отражают содержание профессионального педагогического сознания и определяются уровнем развития рефлексии педагога.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В настоящее время бесспорным является положение о том, что формирование компетентности субъекта педагогической деятельности определяется становлением профессионального сознания педагога [1]. Термин «сознание» используется

при анализе практически всех форм человеческой деятельности. Наряду с такими формами общественного сознания, как религиозное, нравственное, политическое, правовое, философское, можно выделить специализированные виды профессионального сознания в соответствии с определенной сферой человеческой деятельности. К таковым относится и профессиональное педагогическое сознание.

В психолого-педагогической литературе встречается широкий диапазон трактовок понятия «профессиональное педагогическое сознание», что отражено в выделении следующих характеристик данного явления: 1) атрибут субъекта педагогической деятельности и профессиональной подготовки педагога; 2) совокупность педагогических идей, целевых установок, служащих ориентиром и инструментом педагогической деятельности; 3) профессионально важное качество личности учителя; 4) система осознанных профессионально значимых знаний и ценностей, обеспечивающая профессиональную активность педагога и планирование им своего профессионального пути; 5) способность субъекта к ценностно-смысловому саморегулированию; 6)

фундаментальное условие профессионального развития учителя; 7) показатель профессионального самоопределения и др. [2-5].

Рассмотрение профессионального сознания с позиции деятельностного подхода предполагает его анализ прежде всего как деятельностно-организованного рефлексивного сознания, что обеспечивает вскрытие деятельностной природы и структуры профессиональных компетенций. Рефлексия - это деятельность человека, которая направлена на анализ собственных действий, своих психических состояний, чувств, переживаний, а также их осмысление и формулирование соответствующих выводов. Чтобы понимать себя, управлять своими поступками и действиями, человек должен овладеть рефлексией. Рефлексивная компетентность выступает как интегральная характеристика профессиональной деятельности педагога, так как она ориентирует его на развертывание рефлексии, позволяет развивать способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности. Без рефлексии невозможна реализация педагогического творчества и достижение максимальной эффективности и результативности педагогической деятельности [6-8].

Ю.Н. Кулюткин и И.В. Муштавинская считают, что рефлексия педагога проявляется: а) по отношению к собственной деятельности (в «осознании собственного педагогического опыта, в выработке критериев успешности собственной педагогической деятельности и в анализе изменений, происходящих в современном образовании»); б) по отношению к содержанию образования («в планировании и конструировании образовательного процесса, в выборе стратегий и методов его организации и в корректировке целей и способов образовательной деятельности»); в) по отношению к обучающимся («в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «учитель - ученик», в умении вооружить учащихся методами рефлексии собственной деятельности ... и в способности оценивать успешность собственной деятельности с позиций ученика») [9, с. 13-14].

Рефлексивность профессионального сознания означает, что преподаватель нацелен на анализ собственной деятельности: он оказывается способным отличить себя от своей деятельности, противопоставить ее себе в качестве объекта, сделать деятельность предметом преобразования и развития. Такое деятельностно-организованное рефлексивное сознание обеспечивает преодоление проблемных ситуаций, психологических барьеров в деятельности и ее развитие посредством рефлексивного выхода, процедур проблематизации и перенормирования. Подобная трактовка рефлексии в педагогической деятельности восходит к концепции Г.П. Щедровицкого. По его мнению, рефлексия появляется тогда, когда появляется ситуация потребности в ней. Такой потребностью может стать затруднение, или барьер, в деятельности и отсутствие образцов деятельности, которые гарантировали бы преодоление этого барьера. Осознание и анализ ранее осуществленной деятельности, выход из прежней позиции деятельности и переход в новую позицию, внешнюю к прежней, автор называет рефлексивным выходом. Подобный переход педагога в рефлексивную позицию значим именно как условие снятия затруднений, развития деятельности. В педагогической деятельности выход в рефлексию предопределен самой природой этой деятельности [10].

В работах многих авторов выделяется 3 уровня развития педагогической рефлексии – высокий, средний, низкий [11-15], однако недостаточно представлен их содержательный анализ. Интерес представляет позиция Г.Г. Ермаковой, которая предлагает следующие критерии определения уровней развития педагогической рефлексии: когнитивный (достаточность рефлексивных знаний), аффективный (отношение педагога к рефлексивной деятельности) и поведенческий (собственно рефлексивное поведение). Показателями когнитивного

критерия выступают проблемность и конфликтность, определяемые такими признаками, как глубина, дифференцированность, сложность. Аффективный критерий проявляется как ценностность и преобразуемость педагогической деятельности. Показатели собственно рефлексивного поведения педагога (поведенческий критерий) включают в себя личностную ориентированность, профессиональную адекватность, признаками которых являются технологичность и целостность [16].

Рефлексивность профессионального сознания может быть охарактеризована на предметно-операционном и ценностно-смысловом уровнях анализа педагогической деятельности [17,18]. Предметно-операционная рефлексия определяется как направленность педагога на самообразование, развитие методической деятельности и в целом методологической культуры. Непрерывное методическое образование учителя предполагает углубление, уточнение, шлифовку методики преподавания через овладение новыми методами, передовыми технологиями, построение собственной методической системы. Результаты такого методического самообразования могут быть различными в зависимости от сложности разрешаемых педагогом противоречий: повышение эффективности методической системы за счет внесения в нее уже известных инструментов (приемов, методов, форм) с целью их применения в новой учебной ситуации, или принципиальное изменение частей наличной системы, ведущее к созданию нового методического приема, или построение абсолютно новой методической системы или нового направления в обучении. Но вне зависимости от социальной значимости результатов процесса самообразования принципиальную важность имеет готовность педагога к развитию своего профессионального мастерства, которая означает не только вынужденный поиск новых способов действия в изменившихся обстоятельствах, когда педагог уже не может действовать так, как раньше, но и осознанное желание двигаться вперед, когда он не хочет

Анализ феномена профессионального сознания на ценностно-смысловом уровне педагогической деятельности позволяет представить реализацию ценностного и ответственного отношения педагога к своей деятельности не только как осознание и трансформацию оснований собственных действий, но и как осознание и изменение самого способа бытия. С этих позиций можно утверждать, что профессиональное сознание педагога, помимо способности к рефлексии средств, характеризуется способностью к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования.

Рефлексивность позиции преподавателя определяет его поведение в любой педагогической ситуации и степень его зависимости от этой ситуации или свободу от нее. На это указывал и С.Л. Рубинштейн, когда писал о двух типах существования: 1) жизни, не выходящей за пределы непосредственных связей, в которых живет человек, и 2) рефлексивном пути, прерывающем непрерывный процесс жизни и выводящем человека мысленно за ее пределы [19].

На основании вышесказанного можно выделить два способа существования профессионального сознания. Первый – это внешняя рефлексия педагогом своей профессиональной деятельности или сама профессиональная жизнь, за пределы которой он не выходит. Второй способ существования – внутренняя рефлексия. Она представляет собой выход за пределы «бытийного» сознания (В.П. Зинченко), который несет в себе не только новый сознательный профессиональный опыт, но подводит педагога вплотную к ценностному осмыслению своей профессиональной деятельности. На наш взгляд, именно выход на второй уровень профессионального сознания – внутреннюю рефлексию – и отличает развивающуюся деятельность преподавателя от неразвивающейся.

В этом плане профессиональная деятельность отно-  
АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

сится к числу главных средств строительства жизненно-го пути педагога. Ценностно-смысловая сфера является тем руслом, которое ценностно оформляет и пронизывает общим смысловым отношением творческую устремленность профессионала. Ценностно-смысловое самоопределение педагога осуществляется как формирование его смыслового пространства посредством воссоединения с культурой, которая обеспечивает преподавателя образцами и средствами решения профессиональных задач, задает систему ценностных представлений, регулирующих его индивидуальное и социальное поведение [20].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью нашего исследования стало выявление уровней рефлексивности профессионального сознания субъекта педагогической деятельности и их содержательное описание.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Организация экспериментального исследования и выбор методов определялись целью и теоретическими положениями, изложенными выше. Программа исследования включала в себя проведение методик, направленных на выявление показателей сформированности профессионального сознания педагога: определение уровня развития профессиональной рефлексии педагога (методика Л.Н. Захаровой и др.); определение доминирующих мотивов и ценностно-смысловых ориентаций профессиональной педагогической деятельности (тест М. Рокича); выявление выраженности психологических барьеров в деятельности педагога (опросник Н.А. Подымова). В исследовании принимали участие учителя иностранных языков из различных школ гг. Москвы, Оренбурга и Орска в количестве 82 человека.

Результаты методики по определению уровня развития профессиональной рефлексии (Л.Н. Захарова и др.) позволили выделить три группы испытуемых: с высоким уровнем развития рефлексии (23,2% от общего количества испытуемых), со средним уровнем развития рефлексии (43,9%) и с низким уровнем развития рефлексии (32,9%). Обработка этих данных с помощью критерия Манна-Уитни для независимых выборок показало существенное, статистически значимое различие между группами испытуемых по уровню развития профессиональной рефлексии ( $U=89$   $p<0,05$ ).

Для выявления качественных различий в уровнях развития рефлексии было проведено исследование, направленное на определение доминирующих мотивов и ценностно-смысловых ориентаций профессиональной педагогической деятельности, а также степени осознанности педагогами барьеров профессиональной деятельности.

Так, данные опросника на выявление степени осознанности барьеров профессиональной деятельности показали зависимость его результатов от уровня развития профессиональной рефлексии педагога. Преподаватели с высоким уровнем рефлексии характеризуются высокой степенью осмысления трудностей педагогической деятельности. Выступая субъектом своего профессионального действия, педагог четко осознает требования к учителю иностранного языка на современном этапе развития образования. Он понимает новые требования к уровню профессиональной подготовки педагога и реально оценивает систему собственных знаний, умений и навыков. Такой педагог способен указать на собственные недостатки и слабости, которые мешают ему успешно осуществлять педагогическую деятельность. Он критически оценивает затруднения в деятельности, рассматривая их как следствие неадекватности средств осуществления профессиональной деятельности. Выделяя эмоциональные (фрустрационные барьеры, стрессовое состояние и др.) барьеры, педагог не ограничивается только эмоциональным осмыслением ситуации, понимая, что именно предметно-операцио-

нальные, деятельностные барьеры являются основным камнем преткновения на пути профессионального развития. Сталкиваясь с вопросом, на который необходимо ответить, с затруднением, которое нужно преодолеть, педагог ставит цель, связанную непосредственно с совершенствованием операционного фонда деятельности.

Педагоги со средним уровнем развития рефлексии характеризуются тем, что они мало внимания уделяют анализу барьеров профессиональной деятельности. Особенностью их деятельности является «беспроблемная стабильность»: достигнув определенного уровня профессионально-педагогической компетентности, они склонны не замечать те проблемы, которые могут нарушить состояние спокойствия и мнимой устойчивости их деятельности. Выполняя задание, эти педагоги постоянно отмечали, что они успешно справляются со своими обязанностями, никаких затруднений не возникает, и их просто не может быть, потому что они обладают достаточным уровнем языковой, методической и общепедагогической подготовки.

Учителя, имеющие низкий уровень развития профессиональной рефлексии и не склонные к критическому осмыслению собственной деятельности, оказываются неспособными к полноценному анализу психологических барьеров педагогической деятельности. Будучи полностью поглощенным непосредственно учебным процессом, такой педагог склонен оценивать свою деятельность только на эмоциональном уровне. Педагог осознанно или неосознанно испытывает эмоционально напряженное отношение к педагогической проблемной ситуации, следствием чего является учет только эмоциональных связей в деятельности. Бланки их ответов регистрируют довольно частое упоминание признаков эмоциональных барьеров, напряженного психического состояния, фрустрации и стресса; предметно-операционные барьеры, связанные со способами и средствами осуществления деятельности, как правило, не выделяются. Если некоторые из них и отмечали подобные затруднения, то причину их возникновения объясняли исключительно влиянием внешних сил и обстоятельств, таких, как: слабый уровень первоначальной подготовки студентов, отсутствием необходимого учебного оборудования, сложностью данной темы, малым количеством времени на изучение учебного материала и т.п. Выбираемые способы разрешения возникающих проблем ориентируются не на сущность педагогической деятельности, ее цели и способы осуществления, а на сиюминутную тактику и выгоду – педагог руководствуется ситуационной мотивацией.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Проведенное нами исследование позволяет дать следующую характеристику выделенным уровням рефлексивности профессионального сознания педагога.

Высокий, или творческий, уровень профессиональной педагогической рефлексии предполагает рефлексивно-конструктивную позицию педагога к организации и реализации учебного процесса, развитую способность к синтезирующей рефлексии педагогической деятельности, которая обеспечивает снятие структурного противостояния субъекта и объекта через разрешение возникающего противоречия и преодоления психологических барьеров деятельности. Такие педагоги характеризуются высокой степенью осмысления и понимания сущности своей деятельности, осознания барьеров деятельности и конструктивных способов их преодоления, они готовы к проектированию своей деятельности, способны самостоятельно ставить педагогические цели, определять эффективность используемых методов и средств, стремятся к непрерывному анализу и совершенствованию профессиональной деятельности. Педагогическая профессия занимает важное место в системе ценностей и смысловых ориентаций такого педагога, и именно в этой сфере они стремятся реализовать свои возможности.

Средний, или «стабильный», уровень развития рефлексии имеют педагоги, которые характеризуются рефлексивно-пассивной позицией в отношении своей профессиональной деятельности, что часто приводит к распространению среди них чувства стабильности, самодостаточности и беспроблемности деятельности. Значимым для таких преподавателей оказываются общечеловеческие ценности, педагогическая деятельность представляет определенный интерес, но не занимает значимых мест в системе ценностно-смысловых ориентаций. Педагогов этого уровня отличает ситуативный характер субъективного контроля. У них хорошо развита полагающая рефлексия: они способны осознавать и осмысливать свою профессиональную деятельность как независимый от них объект без определения своего места в ней. Имея достаточный уровень методической грамотности и владения приемами и средствами обучения, они готовы к рутинному исполнению своей деятельности. В зависимости от наличия или отсутствия благоприятных обстоятельств педагога со средним уровнем развития профессиональной рефлексии либо идут по пути развития своего профессионального мастерства путем внесения изменений и модификаций в систему обучающих воздействий, либо встают на путь шаблонизации, алгоритмизации своей деятельности, что ведет к профессиональному застою и деградации.

Низкий, или репродуктивный, уровень рефлексии характерен для педагогов, которые широко используют готовые технологии, точно следуют образцам и требованиям, критически не осмысливая ситуацию их применения. Усвоенные знания, умения и навыки автоматически переносятся из одной учебной ситуации в другую без внесения необходимых изменений и дополнений. Такой учитель не готов к анализу собственной деятельности, критическому рассмотрению системы используемых методических приемов и средств. Педагога с низким уровнем рефлексии отличает поглощенность непосредственным процессом осуществления педагогической деятельности и неспособность встать в рефлексивную позицию относительно структуры своей деятельности, ее средств и способов. Не будучи готовым к выделению и анализу барьеров деятельности, причину всех затруднений в профессиональной сфере он объясняет исключительно через характеристику внешних обстоятельств, от него не зависящих и, следовательно, фаталистически неизбежных. Декларация необходимости и готовности к совершенствованию профессионального мастерства на деле оборачивается неспособностью указать на те компоненты деятельности, которые нуждаются в развитии, и отсутствием желания предпринимать какие бы то ни было практические действия в этом направлении. Позиция исполнителя в профессиональной деятельности сочетается с безразличным или явно отрицательным отношением к профессии педагога.

Полученные нами результаты станут основой дальнейшего исследования содержания профессионального педагогического сознания и позволят разработать и апробировать программу оптимизации развития профессиональной рефлексии педагога, которая будет включать организацию целенаправленного методического обучения (для педагогов с низким уровнем рефлексии) и внедрение методов стимулирования профессионального развития (для педагогов со средним уровнем рефлексии).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пашенцева И.Т. Формирование профессионального сознания в рамках учебного процесса (естественно-гуманитарный подход): монография. - Курск: КГУ, 2016. - 407 с.
2. Гусякова Н.И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект: монография - Челябинск : Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2013. - 283 с.
3. Миронова С.П. Профессиональная идентификация и образование: современные проблемы форми-

рования профессионального сознания : монография. - Екатеринбург : Изд-во Российского гос. проф.-пед. ун-та, 2009. - 106 с.

4. Архипова И.В. Учебно-профессиональное сознание будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки в вузе : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. - Самара, 2009. - 251 с.
5. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя. - Санкт-Петербург: Речь, 2007. - 220 с.
6. Новосёлова Л.А. Педагогическая рефлексия как условие развития профессионального самосознания будущего педагога профессионального обучения (аналитический аспект) // Научные исследования в образовании. 2007. № 4. С. 47-52.
7. Яковлев Б.П., Богдан И.Т. Инновационные процессы в педагогической деятельности : монография. - Сургут : Изд-й центр СурГУ, 2013. - 234 с.
8. Семенов И. Н. Творчество и человеческий капитал: рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия и развития // Мир психологии. 2010. № 2. С. 37-51.
9. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. - СПб.: Изд-во СПбГУПМ, 2002. - 48 с.
10. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. - М., 1995.
11. Морозова Г.В. Взаимосвязь рефлексивности и созависимости как особенностей профессиональной рефлексии педагога // Фундаментальные исследования. 2011. № 8-3. С. 77-83.
12. Вишневская О.Н. Рефлексия в структуре затрудненного общения педагога // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2012. № 1-1. С. 58-67.
13. Фокина И.В., Щеголева Е.В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов - будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2015. № 1 (13). С. 101-106.
14. Азбукина Е.Ю. Рефлексия как компонент деятельности преподавателя высшей школы // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 1. С. 96-104.
15. Марико В.В., Михайлова Е.Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 6 (1). С. 35-40.
16. Ермакова Г.Г. Особенности формирования толерантности руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 17 (136). С. 324-329.
17. Нечаев Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности. - М., 2005. - 90 с.
18. Швацкий А.Ю. Психологические условия развития профессиональной педагогической деятельности: монография. - Орск: Изд-во ОГТИ (филиала) ОГУ, 2014. - 175 с.
19. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1976. - 324 с.
20. Константинов С.А. Структурирование социального и профессионального сознания. - Саратов: Науч. кн., 2004. - 93 с.

## НАРОДНОЕ ЦЕЛИТЕЛЬСТВО: PRO ET CONTRA

© 2017

**Антонова Наталья Леонидовна**, доктор социологических наук, профессор кафедры прикладной социологии

**Левченко Илья Евгеньевич**, кандидат философских наук, доцент кафедры прикладной социологии  
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина  
(620083, Россия, Екатеринбург, проспект Ленина, 51, e-mail: ilevchenko08@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена народному целительству как составной части комплементарной и альтернативной медицины (КАМ). В ней рассматриваются основные виды лечебной магии. Важным разделом статьи является анализ результатов полустандартизированных интервью с екатеринбургскими целителями (N=4). Дана их социально-демографическая характеристика, указан перечень оказываемых ими услуг, определен основной канал привлечения к ним новых пациентов, раскрыто содержание их культурного капитала и отмечено их участие в профессиональном объединении. В настоящей статье представлены данные материалов стандартизированных интервью с жителями Екатеринбурга (N=25) об их неоднозначном отношении к народному целительству. Большинство респондентов не доверяют альтернативным практикам лечения и полагают, что обращение к целителям влечет за собой определенные риски. По мнению опрошенных жителей, услугами целителей пользуются люди, утратившие веру в современные технологии лечения и оздоровления. Авторы приводят типичные аргументы сторонников и контраргументы противников народного целительства. Статья ориентирована на специалистов медицинских учреждений и социологов медицины и здравоохранения.

**Ключевые слова:** народная медицина, народное целительство, магия, лечебная магия, виды лечебной магии, социальные практики, комплементарная (дополнительная) медицина, альтернативная медицина, комплементарная и альтернативная медицина (КАМ).

## FOLK HEALING: PRO ET CONTRA

© 2017

**Antonova Natalia Leonidovna**, doctor of sociological sciences, professor of the Department of applied sociology

**Levchenko Ilya Evgenievich**, candidate of philosophical sciences, associate professor of the Department of applied sociology  
Ural Federal University (named after the first President of Russia Boris Yeltsin)  
(620083, Russia, Ekaterinburg, Lenin Avenue, 51, e-mail: ilevchenko08@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to folk healing as an integral part of complementary and alternative medicine (CAM). It examines the main types of healing magic. An important section of the article is the analysis of the results prestandardization interviews with healers of Yekaterinburg (N=4). Given their socio-demographic characteristics, provides a list of their services, defined the main channel for attracting new patients, disclosed the contents of their cultural capital and noted their participation in the professional Association. The article presents data of materials standardized interviews with residents of Yekaterinburg (N=25) about their ambivalence toward folk healing. The majority of respondents do not trust alternative practitioners treatment and believe that the reference to healers entails certain risks. According to the interviewed residents, the services of healers are people who have lost faith in modern technologies of healing and rehabilitation. The authors cite the typical arguments of proponents and the counterarguments of opponents of folk healing. The article is intended for healthcare professionals and sociologists of medicine and public health.

**Keywords:** folk medicine, folk healing, magic, healing magic, types of healing magic, social practice, complementary medicine, alternative medicine, complementary and alternative medicine (CAM).

В (пост)современном обществе наблюдается возвращение к практикам народной медицины, что ставит перед исследователями задачи объяснить этот феномен и определить его последствия, а государственные системы здравоохранения побуждают установить контроль над деятельностью народных целителей, учитывая интересы пациентов и обеспечивая их безопасность. В отечественном праве народное целительство отождествляется с народной медициной и трактуется следующим образом: «...это методы оздоровления, профилактики, диагностики и лечения, основанные на опыте многих поколений людей, утвердившиеся в народных традициях и не зарегистрированные в порядке, установленном законодательством Российской Федерации» [1].

Фактически, понятие «народное целительство» соотносится с терминами «лечебная магия», «альтернативная медицина», «дополнительная медицина» и «комплементарная медицина», которые не имеют однозначных трактовок, отличаются смысловым дуализмом, некоторые из них иногда используются как взаимозаменяемые [2; 3; 4].

Исторически магия выступает в качестве одного из первых способов врачевания, ее жизнеспособность и устойчивость обусловлена эффектом психотерапевтического воздействия на индивида, страдающего от недуга. С точки зрения социологии религии, магия объединяет в себе представления и обряды, в основе которых лежит вера в возможность воздействия на людей, животных, предметы и явления объективного мира особыми спо-

собами, отличными от повседневной практической деятельности [5, с. 404].

Лечебную магию можно предствавить как совокупность символических действий и взаимодействий индивидов или групп, результатом которой является выздоровление больного сверхъестественным (иррациональным) способом.

Соответственно, в основе лечебной магии - обращение к тайным силам, которые способны влиять на события, а также на состояние объектов материального мира. Претерпевая определенные изменения, лечебная магия адаптируется к новым условиям, однако ее сущность остается неизменной (табл. 1).

Таблица 1 – Виды лечебной магии

№ п/п	Критерий	Вид	Особенности
1	Общая направленность	Защитная	оборонительная, апотропейческая (отгоняющая), профилактическая
		Агрессивная	наносщая ущерб
2	Количество участников	Индивидуальная	эффективность магических воздействий определяется не только количеством участников ритуала, но и его механизмами и технологиями
		Групповая	
		Массовая	
3	Механизм воздействия	Контактная	магическая сила передается человеку посредством ношения талисманов, употребления снадобий и т. п.
		Инициальная	производится только начало желаемого действия, его окончание возлагается на магическую силу
		Парциальная (контагиозная)	магические манипуляции производятся с частью объекта или с его заменителем (частью одежды, волосами и т. п.)
		Ибитативная	провоцирование желаемого на основании образно-символического сходства с магическим действием
4	Технология	Катаргическая (очистительная)	очищение тела (например, посредством поста или ритуального окуривания) от произошедших в него злых влияний
		Гомеопатическая	«вытеснение подобного подобным» - предполагает, что малые дозы «лекарств» позволяют вылечить пациента

Полагаем, что разновидности лечебной магии не исключают, а дополняют друг друга, поскольку многие ма-

гические действия носят сложносоставной характер и не могут быть описаны с точки зрения какого-либо одного критерия.

Комплементарная (дополнительная) медицина может рассматриваться как утвердившиеся в культурных традициях, широко распространенные, имеющие опыт практического применения, лечебно-профилактические системы и методы, и развитые на их основе современные медицинские технологии, используемые в дополнение к общепринятой, доказательной медицине, а альтернативная медицина является разновидностью нетрадиционной медицины, применяемой вместо стандартных общепринятых медицинских процедур и обеспечивающая пациентам получение более сострадательной, персонализированной и всесторонней медицинской помощи.

В современной науке и системе управления здравоохранением чаще всего употребляется словосочетание «комплементарная и альтернативная медицина» (далее - КАМ), что отражает тенденцию к интеграции медицинских практик.

Изучением вопросов, связанных с сущностью, функционированием и распространением народного целительства, успешно занимались зарубежные (I. D. Coulter и E. M. Willis [6], A. Renaldi и P. Shetty [7], T. D. Stratton и J. L. McGivern-Snofsky [8] и др.) и отечественные (А. М. Василенко [9], О. А. Волкова [10], М. И. Гурижева, Х. М. Ханикова и Е. В. Ермолаева [11], А. С. Петрова [12], И. Н. Шерер [13] и др.) ученые.

Отмечая плодотворность изысканий, проведенных перечисленными исследователями, отметим, что, на наш взгляд, социальный облик народного целителя, отношение населения к этому социокультурному феномену, а также сравнительный анализ позитивных и негативных сторон данного явления представлены недостаточно глубоко и полно.

Основной целью нашего исследования стал анализ деятельности целителей и отношения к их лечебным практикам жителей города Екатеринбурга, численность населения которого достигает полутора миллионов человек.

Методом полустандартизированного интервью было опрошено четыре целителя. Среди них: 2 мужчин и 2 женщины; средний возраст составляет 45 лет; высшее образование имеет только один человек, а специальное медицинское образование отсутствует у всех целителей, однако половина информантов имеет разрешение на использование народной медициной в лечебных целях. Медицинская практика целителей ориентирована на лечение «детского испуга», заикания, ожирения, энуреза, остеохондроза, импотенции, бесплодия. Все опрошенные заявили, что снимают порчу и сглаз, лечат «кармические болезни» и помогают в решении психологических проблем [14, с. 84-91]. Отношение екатеринбуржцев к народному целительству было выявлено посредством стандартизированных интервью с жителями города (N=25) в возрасте от 35 до 50 лет, имеющими высшее образование. Доли мужчин и женщин представлены в равных пропорциях.

В ходе интервью с целителями выяснилось, что основным каналом привлечения новых пациентов являются знакомые и родственники, рекомендуя услуги лечебных магов своим друзьям. Это подтверждают и опрошенные нами горожане: источниками получения информации о деятельности народных целителей выступают, во-первых, ближайшее социальное окружение, т. е. друзья, знакомые, родственники (18 респондентов); во-вторых, рекламные проспекты и объявления (5 респондентов); в-третьих, средства массовой информации, в которых размещаются публикации, описывающие практику лечебной магии (2 респондента).

Один из центральных вопросов современного развития народного целительства как практики КАМ - это вопрос доверия со стороны населения. Согласно полученным данным, некоторые пациенты обращаются к

лечебной магии в критических ситуациях, их выбор обусловлен, например, наличием тяжелого заболевания. В таком русле вопрос доверия целителю трансформируется в проблему веры как источника и движущей силы включения индивидов и групп в систему КАМ. На это указывает специфика процесса и контекста общения целителей и пациентов. Например, с молитвы, как правило, начинают свою деятельность екатеринбургские целители-информанты. Все целители работают с православной атрибутикой (свечи, иконы и др.), однако с христианской точки зрения, лечение методами нетрадиционной медициной - это введение людей в заблуждение, искушение.

Исследование показало, что культурный капитал целителей включает в качестве обязательных/желательных элементов, во-первых, лояльное отношение к религии; во-вторых, декларации об обращении к ним за помощью «сторонников» официальной медицины; в-третьих, игнорирование мнений скептиков и критиков методов КАМ.

Закономерно, что народные целители реально чаще всего занимаются не столько лечением, сколько диагностикой и формированием у пациентов состояния уравновешенности и душевного покоя. В арсенал целителей, помимо традиционных средств, включены гадания, предсказания судьбы и т. п.

Целители-информанты не имеют учеников, но общаются между собой: они и их коллеги объединены в общественную организацию «Профессиональная медицинская ассоциация народных целителей Урала», зарегистрированную Управлением юстиции Свердловской области в 1998 г. [15]. Именно она и другие подобные объединения выдают необходимые представления в региональное министерство здравоохранения для получения разрешений на занятие народной медициной.

Результаты опроса горожан свидетельствуют о том, что их отношение к практикам КАМ неоднозначно. Так, 4/5 респондентов не доверяют альтернативным практикам лечения и полагают, что обращение к целителям влечет за собою определенные риски, среди которых лидирующие позиции занимает утрата (подрыв) здоровья (16 респондентов). Укажем, что, с точки зрения врачей, целительство может нанести прямой и косвенный вред пациентам, поскольку этой практикой занимаются и мошенники, стремящиеся заработать легкие деньги на болячках людей [16].

Вместе с тем, доверительное отношение к народной медицине выразили 5 екатеринбуржцев, полагая, что она уже доказала свои целительные силы на протяжении веков. Кроме того, два опрошенных нами целителя сообщили о том, что некоторым пациентам они сами настоятельно советовали обратиться к услугам доказательной медицины и пройти обследование. Следует отметить, что именно у них в момент проведения интервью было большое число желающих получить консультацию и лечение.

По мнению опрошенных жителей Екатеринбурга, к ней обращаются, прежде всего, люди, утратившие веру в современные технологии лечения и оздоровления (23 респондента). Каждый пятый респондент указал, что к лечебной магии обращаются те люди, которые имеют «много времени и финансовых средств», а два респондента указали на психическую неуравновешенность пациентов народных целителей.

Резюмировать типичные аргументы сторонников и контраргументы противников народного целительства можно в следующей таблице (табл. 2):

Современные исследования плюрализма медицинских практик наглядно демонстрируют постепенную интеграцию народной медицины в систему повседневного медицинского обслуживания населения. Опрос целителей и жителей Екатеринбурга показал, что народное целительство востребовано определенной частью населения как помощь посредством КАМ.



Таблица 2 – Дискуссия о народном целительстве

№	Аргументы сторонников	Контраргументы противников
1	Использование методов народного целительства способствует скорейшему излечению пациента	Использование методов народного целительства усугубляет течение болезни, препятствует своевременному обращению к врачебной помощи
2	Лечебные практики целителей включают традиционные («веками проверенные») методы и средства	Методы и средства, применяемые народными целителями, могут оказать позитивное воздействие на пациента благодаря эффекту плацебо, либо нанести ему вред из-за своего «качества» и количества
3	Целители наделены особым даром исцеления	С точки зрения традиционных религий, только Бог может наделить даром целительства избранных и он требует, чтобы этот дар бескорыстно использовался на благо людям
4	Практики народного целительства обходятся пациентам дешевле, чем услуги официальной медицины	Народное целительство – это коммерчески успешное занятие, иногда расходы на него оказываются разорительными для пациентов

Однако остаются нерешенными вопросы правового регулирования деятельности целителей, контроля над применяемыми методами и средствами лечения, а также готовности к взаимодействию врачей, как представителей традиционной медицины, с целителями, как представителями КАМ, для достижения общей цели - выздоровления пациента.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121895/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/) (дата обращения: 10.01.2017).

2. Традиционная медицина: политика и практика профессионализации / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2011. 212 с.

3. Ярская-Смирнова Е. Р., Григорьева О. «Мы – часть природы...». Социальная идентификация народных целителей // Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. Том IX. № 1 (34). С. 151-170.

4. The Encyclopedia of Complementary and Alternative Medicine / T. Navarra. New York: Facts on File, Inc., 2004. 302 p.

5. Религиоведение : учеб. пособие и учеб. словарь-минимум по религиоведению. М.: Гардарика, 1998. 536 с.

6. Coulter I. D., Willis E. M. The rise and rise of complementary and alternative medicine: a sociological perspective [Электронный ресурс]. URL: [https://www.mja.com.au/system/files/issues/180\\_11\\_070604/cou10061\\_fm.pdf](https://www.mja.com.au/system/files/issues/180_11_070604/cou10061_fm.pdf) (дата обращения: 10.01.2017).

7. Renaldi A., Shetty P. Traditional medicine for modern times: Facts and figures [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scidev.net/global/medicine/feature/traditional-medicine-modern-times-facts-figures.html> (дата обращения: 10.01.2017).

8. Stratton T. D., McGivern-Snofsky J. L. Toward a Sociological Understanding of Complementary and Alternative Medicine Use // The Journal of Alternative and Complementary Medicine. 2008. Vol. 14. №. 6. P. 777–783.

9. Василенко А. М. Комплементарная медицина: вопросы терминологии и классификации [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/komplementarnaya-medsina-voprosy-terminologii-i-klassifikatsii> (дата обращения: 10.01.2017).

10. Волкова О. А. Целители как специфическая социальная группа [Электронный ресурс]. URL: [http://essocman.hse.ru/data/517/634/1219/Volkova\\_12.pdf](http://essocman.hse.ru/data/517/634/1219/Volkova_12.pdf) (дата обращения: 10.01.2017).

11. Гурижева М. И., Ханикова Х. М., Ермолаева Е. В. Роль нетрадиционных методов лечения в современном обществе [Электронный ресурс]. URL: <http://medconfer.com/node/5604> (дата обращения: 10.01.2017).

12. Петрова А. С. Медицина традиционная и нетрадиционная [Электронный ресурс]. URL: [http://bd.fom.ru/report/map/finfo/finfo2002/453\\_9152/of022701](http://bd.fom.ru/report/map/finfo/finfo2002/453_9152/of022701) (дата обращения: 10.01.2017).

13. Шерер И. Н. Социальный статус альтернативной медицины в современной России: на материале Волгогр. обл.: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2004. 24 с.

14. Антонова Н. Л., Левченко И. Е., Клейменов М. В. Институциональные аспекты функционирования системы медицинского обслуживания. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 108 с.

15. Академия традиционной народной медицины [Электронный ресурс]. URL: <http://atramed.ru/pmancr/ustav/> (дата обращения: 10.01.2017).

16. Прилепина О. Чем опасна «народная медицина»? [Электронный ресурс] // Российская газета. 18.05.2007. URL: <https://rg.ru/2007/05/18/znahar.html> (дата обращения: 10.01.2017).

УДК 316.334.52, 316.334.22, 316.334.3

## СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИИ И В БЕЛЬГИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

© 2017

**Баклунова Ольга Борисовна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной безопасности  
*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина*  
(620002, Россия, Екатеринбург, улица Мира, 21, e-mail: okozlenko@mail.ru)

**Аннотация.** Изучение проблемы социальной безопасности носит не только междисциплинарный характер, но и является ключевым в развивающемся направлении – «социологии безопасности». В связи с необходимостью минимизации в современном социуме рисков и угроз актуальной становится оценка состояния системы социальной безопасности в России, поэтому был проведен сравнительный анализ системы социальной безопасности в России и в Бельгии, имеющей классические сектора данной системы. На основании институционального и структурно-функционального подходов с использованием контент – анализа документов и включенного наблюдения определены общие и особенные характеристики категорий, входящих в системы социальной безопасности двух стран. В статье раскрыты следующие вопросы: структура и финансирование системы социальной безопасности; меры социальной защиты населения; виды и размеры страховых выплат и социальных пособий для различных категорий граждан; социальные гарантии в сфере занятости и трудовых отношений; основы экологической безопасности. Выявлено, что категории, входящие в систему социальной безопасности в России и в Бельгии, во многом совпадают, но особенности ее финансирования повлияли на существенные различия в размерах социальных гарантий.

**Ключевые слова:** система социальной безопасности; концепция социальной безопасности; социальное страхование; социальная защита населения; социальные гарантии различным группам населения; экологическая безопасность.

## SOCIAL SECURITY SYSTEM IN RUSSIA AND IN BELGIUM: COMPARATIVE ANALYSIS

© 2017

**Baklunova Olga Borisovna**, candidate of sociological sciences, associate professor of social security department  
*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*  
(620002, Russia, Ekaterinburg, Mira street, 21, e-mail: okozlenko@mail.ru)

**Abstract.** Studying of social security problem is not only characterized by an interdisciplinary nature but it is also a keystone to developing a new direction – sociology of security. Due to the need to minimize the risks and threats of modern society the assessment of social security system in Russia is becoming urgent, therefore the comparative analysis of social security systems has been conducted in Russia and in Belgium, which has the classical sectors of this system. The general and specific characteristics of the categories related to the social security systems of the two countries have been defined based on the institutional, structural and functional approaches and using content - analysis of documents and participant observation. The article reveals the following subjects: structure and financing of social security systems; measures of social population protection; types and amounts of insurance payments and social benefits for various categories of citizens; social guarantees in the field of employment and labor relations; ecological security basics. It has been discovered that the categories included in the systems of social security in Russia and in Belgium are very similar, but features of their funding have resulted in significant differences in the amounts of social guarantees.

**Keywords:** system of social security; concept of social security; social insurance; social welfare; social guarantees for various groups of population; ecological safety.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема социальной безопасности является предметом междисциплинарных исследований и рассматривается в таких научных областях, как социология, экономика, право и других. Среди работ отечественных авторов выделяются исследования, посвященные изучению проблем институтов социальной политики и социальной защиты населения, безопасности в различных сферах общественной жизни. Авторы рассматривают следующие аспекты: концептуальные, методологические и прикладные вопросы социологии рисков, системное обеспечение безопасности общества, внешние и внутренние угрозы, а также причины их возникновения [1, с.5-8], или частные вопросы, к примеру, обеспечение безопасных условий трудовой деятельности [2]. Отметим, что в последнее время значительно возрастает внимание ученых к социологии безопасности как к одному из интегрирующих элементов социального познания, способствуя ее институционализации как отдельной социологической теории и научной дисциплины [3, с.3-9].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* При подготовке данного исследования мы проанализировали предыдущие работы по данной тематике. Так, например, Чебунина Ж.В. провела правовой анализ системы социального обеспечения Бельгии и сравнительный анализ некоторых элементов системы социального обеспечения и социального страхования Бельгии и Российской Федерации [4]. Хижный Э.К. проанализировал госу-

дарственную систему социальной защиты граждан в странах Западной Европы, а именно комплекс мер государства по обеспечению социальных потребностей населения [5]. В статье Айзиновой И.М. содержится обзор вариантов реформирования пенсионных систем и организации финансирования здравоохранения в странах Европейского Союза [6]. Однако сравнительного анализа системы социальной безопасности в России с другими странами в целом ранее не проводилось.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью нашего исследования является сравнительный анализ системы социальной безопасности в России и в Бельгии. Причинами, по которым среди Европейских стран для сравнения была выбрана именно Бельгия, являются: наличие классических категорий, входящие в систему социальной безопасности; сформированный институт социальной безопасности; возможность проведения включенного наблюдения. Для проведения нашего исследования мы выполнили следующие задачи: 1) рассмотрели подходы к концепции социальной безопасности и к определению категорий, входящих в систему социальной безопасности; 2) выявили общие и особенные характеристики категорий, входящих в систему социальной безопасности в России и в Бельгии; 3) оценили объем и источники финансирования системы социальной безопасности, размеры социальных гарантий, меры социальной защиты и обеспечения населения двух стран.

Гипотезами нашего исследования были следующие предположения: 1) видов социальных гарантий и выплат, мер социальной защиты в Бельгии значительно больше, чем в России; 2) объем социальной помощи и размеры

страховых выплат и социальных пособий в рассматриваемых странах пропорциональны объему отчислений в систему социальной безопасности.

На наш взгляд, характерным для России и Бельгии может являться подход к «Концепции социальной безопасности» в основе которой лежит понимание социальной безопасности как состояния общества или индивида, при котором социальные угрозы и риски минимизированы или сведены к допустимому уровню, не препятствующему эффективному и устойчивому развитию, как каждого отдельного индивида, так и общества в целом [7, с.90].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В связи с тем, что проблема социальной безопасности лежит в поле социологии безопасности мы использовали характерные для данной научной области подходы и методы: институциональный и структурно-функциональные подходы, включенное наблюдение, контент-анализ документов.

*Структура системы социальной безопасности.* Бельгийская система социальной безопасности состоит из семи классических секторов: 1) пенсионное обеспечение по старости и по случаю потери кормильца, 2) помощь, предоставляемая в случае безработицы; 3) страхование от несчастных случаев на производстве; 4) страхование от профессиональных заболеваний; 5) семейные выплаты; 6) обязательное страхование для оказания медицинской помощи и получения пособий; 7) выплаты, связанные с ежегодным отпуском. К видам дополнительной социальной помощи относятся: выплаты гражданам, не имеющим средств к существованию; выплаты для обеспечения прожиточного минимума; гарантированные выплаты престарелым гражданам, гарантированные семейные пособия; пособия для людей с ограниченными возможностями [8, с.3; 3, с.75-76]. Отметим, что подобные категории представлены в России в рамках систем социального страхования и социальной защиты. Также рассмотрим категорию экологической безопасности, поскольку считаем, что эта сфера непосредственно влияет на качество жизни и обеспечивает защищенность от экологических рисков на уровне личности, общества и государства, что соответствует компонентам, описанным в Концепции безопасности человека, разработанной ООН (ПРООН) [9, с.5-8].

*Финансирование системы социальной безопасности* в Бельгии осуществляется по принципу солидарности: 20% отчисляет государство, 13,07% ежемесячно перечисляют работники из своей брутто-зарплаты, 40% для рабочих и 32% для служащих перечисляют работодатели в Национальную службу по социальной безопасности (RSZ) [8, с.20-25; 10]. Далее эта служба распределяет средства в соответствующие общественные институты: Национальную пенсионную службу (FPD), Национальную службу занятости (RVA), Национальную службу для оплаты ежегодного отпуска (RJV), Фонд по несчастным случаям на производстве (FAO), Фонд по профессиональным заболеваниям (FBZ), Национальный институт страхования от заболеваний и инвалидностей (RIZIV), Федеральное агентство по детским пособиям (FAMIFED) [8, с.15]. Тарифы страховых взносов для работодателей в России составляют: в Пенсионный фонд Российской Федерации – 22%, в Фонд социального страхования РФ – 2,9%, в Федеральный фонд обязательного медицинского страхования – 5,1% [11].

*Система медицинского страхования.* В Бельгии Национальный институт страхования от заболеваний и инвалидностей (RIZIV) финансирует и контролирует работу медицинских страховых организаций (Mutualiteit). В России подобную функцию выполняет Федеральный фонд обязательного медицинского страхования (ФФОМС). В Бельгии необходимо самостоятельно выбрать одну из мед. страховых организаций и оплатить ежегодный взнос €60- €80 в год. По страховке

возмещается определенный процент от стоимости: посещения домашнего врача, кинезиста, стоматолога; лекарственных препаратов; госпитализации; покупки реабилитационного оборудования и др. [12]. В России система обязательного медицинского страхования (ОМС) обеспечивает гарантии бесплатного оказания застрахованному лицу медицинской помощи при наступлении страхового случая [13]. Помимо ОМС существует практика добровольного медицинского страхования, стоимость полиса зависит от перечня необходимых мед.услуг, по данным с сайтов организаций, предлагающих ДМС их стоимость варьируется от 5 000-35 000 руб. .

*Пенсионное страхование и обеспечение.* Пенсии в Бельгии имеют 3 различных вида: 1) трудовая пенсия по старости, которая зависит от стажа работы, величины з.пл, возраста выхода на пенсию, периодов отпусков; 2) пенсия по случаю потери кормильца; 3) социальное пособие (IGO). Также могут быть дополнительная пенсия, которую накапливает для работника работодатель, производя определенные отчисления или индивидуальная страховая пенсия – накапливает для себя сам работник, производя регулярные отчисления на накопительный счет в банке, средства на котором не облагаются налогом [14].

В 2017 году в России среднегодовой размер страховой пенсии по старости достигнет 13 620 рублей, в Бельгии – минимальная гарантированная пенсия составит €1176, при условии наличия стажа работы - 45 лет, в ином случае, полагается социальное пособие (IGO) – его размер составляет €1052,58. В России социальная пенсия составляет 8,6 тыс. руб. К основной пенсии в Бельгии существуют дополнительные льготы, например, для покрытия расходов за отопление, газ, электричество. В России существует социальная доплата для пенсионеров до уровня прожиточного минимума пенсионера. [14; 15]

*Социальная защита населения* в обеих странах представлена в форме социального обеспечения и социальной помощи, финансируется за счет государства. Помимо общих к специфическими программам, осуществляемым Общественным центром социальной защиты населения (OSMW) в Бельгии, относятся: предоставление социального жилья с низкой арендной платой; финансовая помощь для покупки жилья и оплаты за аренду, оплаты счетов за мед. услуги и других счетов, для покупки энергоэффективных приборов; помощь в переезде и ремонте, скидки на посещение социальных ресторанов и др. [16, с.87]

Величина прожиточного минимума в России за 3-ий квартал 2016г. составила для трудоспособного населения 10678 руб., для пенсионеров – 8136 руб., для детей – 9668 руб. В Бельгии величина прожиточного минимума составляет для одинокого гражданина – €867,40, для имеющего супругу(га) – €578,27, для имеющего иждивенца – €1156,53. Также наглядным является соотношение размера минимальной оплаты труда с величиной прожиточного минимума: в России оно составляет 59% (в 2016г.), в Бельгии – 175% [17; 18].

*Виды отпусков и пособия в связи с рождением детей* в России и в Бельгии представлены в следующих видах: отпуск по беременности и родам; отпуск по уходу за ребенком. В Бельгии также как и в России представлены два вида пособия: единовременное пособие в связи с рождением ребенка и ежемесячное пособие по уходу за ребенком. Подробный анализ продолжительности отпусков и размеров пособий мы провели в нашем предыдущем исследовании [16, с.87-88; 19; 20].

*Социальные гарантии в сфере занятости и трудовых отношений.*

*Режим труда и отдыха.* В Бельгии, также как и в России, установлен 8 часовой рабочий день, но 38 часовая рабочая неделя. Сверхурочная работа в России и в Бельгии компенсируется дополнительной оплатой либо временем отдыха [21; 22]. Работодатели в обеих странах предоставляют работникам определенные бонусы, такие

как: оплата питания, оплата курсов повышения квалификации или языковых курсов, премии. Специфическими для Бельгии являются такие меры социальной защиты для работника, как: страховка от несчастных случаев на работе, страховка на госпитализацию, оплата проезда до работы и обратно, дополнительное пенсионное страхование, тринадцатая зарплата

*Ежегодный оплачиваемый отпуск.* Период среднего отпуска в Бельгии составляет 21 рабочий день, в России – эквивалентный, 28 календарных дней. За время нахождения в отпуске рабочий получает отпускные, как и в России, а служащий в Бельгии получает среднемесячную зарплату и отпускные [21;23;8,с.29-132].

*Оплата больничного листа.* Размер пособия по временной нетрудоспособности в России зависит от стажа работы и варьируется от 100% до 60% от среднего заработка. Первые 3 дня оплачивает страхователь, с 4-го дня оплата производится из средств ФСС [24]. В Бельгии, также независимо от стажа работника, работодатель служащему оплачивает 100% от заработка в первые 30 дней, далее в размере 60% оплачивает мед.страховая компания, для рабочих профессий также в оплате участвует сначала работодатель, с 15 дня частично оплачивает работодатель частично мед. страховая компания [8,с.104.].

*Особый тип отпуска - кредит времени.* В Бельгии проработав в одной компании 24 мес. и имея общий стаж не менее 5 лет, работнику может быть предоставлен кредит времени сроком от года до 3 лет. Если есть уважительные причины, такие как: уход за ребенком в возрасте до 8 лет или повышения уровня собственного образования, то кредит времени предоставляется на период до 36 мес. Если для ухода за больным ребенком, инвалидом или членом семьи- то сроком до 48 мес. Для такого кредита времени предполагается пособие. Если уважительная причина отсутствует, то можно получить кредит времени сроком до 12 мес., но без оплаты [25].

*Защита прав работников.* Отличительными особенностями профсоюзов в Бельгии (Vakbond) являются: их независимость и самостоятельность, участие в процессе признания гражданина безработным и выплата пособия по безработице, т.е. выполнение посреднической функции между безработным и Национальной службой занятости. Профсоюзы в Бельгии организуют различные мероприятия по защите прав работников, в том числе консультации и забастовки. Между профсоюзом и работодателем заключается коллективный договор, в котором указываются шкала зарплаты, формы индексации и бонусы (премии, талоны на питание и т.п.). Все трудоспособные граждане обязаны быть членами профсоюза и оплачивать ежемесячный взнос от €16, но имеется один профсоюз, в который не нужно платить членские взносы [26].

Минимальный размер оплаты труда в Бельгии определяется Паритетной комиссией (Paritair comite) для каждого сектора экономики с учетом возраста, опыта работы, образования работника. В России установлен единый для всех секторов экономики минимальный размер оплаты труда [27].

*Занятость населения и выплаты по безработице.* В России занятостью населения занимаются Государственные центры занятости населения и агентства по трудоустройству, в Бельгии вопросами занятости занимается Национальная служба занятости (RVA), Служба по трудоустройству и обучению (VDAB) и также частные агентства по трудоустройству (Interim).

Пособие по безработице в России и в Бельгии назначается при постановке на учет в Центре занятости населения и наличия определенного стажа работы за предыдущий установленный период времени. В Бельгии также учитывается возраст безработного и вид прерванного контракта (Постоянный или временный). Размер пособия по безработице в обеих странах варьируется в % от средней з.пл. Общими требованиями для продолжения

получения пособия в двух сравниваемых странах являются информирование центра занятости о продвижении в поиске работы, участие в обучающих программах, посещение Центра или заполнение специального календаря (в Бельгии) для учета. [16, с.90;28;29.]

*Экологическая безопасность.* Наше включенное наблюдение показало, что одним из методов обеспечения экологической безопасности в Бельгии является сортировка бытовых отходов каждым домохозяйством и затем специальной службой по сортировке и переработке отходов- IVAGO. В специальные пакеты или контейнеры отдельно сортируются органические и неорганические отходы, стекло. Токсические вещества или легко воспламеняемые жидкости, а также электроприборы или строительный мусор доставляется в специальный парк для переработки отходов за определенную плату. В России наблюдаются отдельные инициативы по решению данной проблемы: имеется небольшое количество перерабатывающих фабрик, пункты приема вторсырья, компании, помогающие с вывозом мусора, продаются товары, изготовленные из переработанного мусора. Организация Гринпис России выступает с инициативой законодательно закрепить обязательный раздельный сбор мусора [30]. К сожалению, несанкционированные свалки и низкий уровень экологической культуры создают определенные риски в данной сфере.

Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что наша первая гипотеза о том, что видов страховых выплат и социальных пособий, мер социальной защиты в Бельгии значительно больше, чем в России не подтвердилась. Такой вывод мы сделали, так как в целом и в Бельгии и в России в целом идентичные основные виды социального страхования и меры социальной защиты.

Для проверки нашей второй гипотезы мы провели оценку финансирования системы социальной безопасности в России и в Бельгии. Солидарный размер отчислений в систему социальной безопасности в Бельгии составляет  $13,07\%+32\%(40\%)=45,07(53,07\%)$  соответственно для служащих и рабочих. В России общий размер отчислений в систему социального страхования составляет:  $22\%+2,9\%+5,1\%=30\%$ . Полученная разница в размере отчислений отражается в более высоких размерах основных видов социальных гарантий (таблица 1). [14;15;16;17;18;19;20;21;22;24;26;28;29]

Таблица 1- Сравнение размеров основных видов социальных гарантий в России и в Бельгии

Виды социальных гарантий	Россия	Бельгия
Величина прожиточного минимума на одного трудоспособного человека	10678 руб.	€867,40
Соотношение минимального размер оплаты труда и величины прожиточного минимума	59% (в 2016г.)	175%
Среднегодовой размер страховой пенсии по старости	13 620 рублей	€1176
Максимальный размер пособия по безработице в России не может превышать	4900 руб.	€1541
Единовременное пособие при рождении первого ребенка	16 350,33 руб,	€1247,58
Ежемесячное пособие на ребенка Продолжительность выплат	Составляет 40% от средней зар. платы. Максимальный размер – 23 089 руб. 04 копейки. Выплачивается до достижения ребенком возраста 1,5 лет.	€92,09 на первого ребенка, €170,39 на второго ребенка и т.д. Выплачивается в среднем до достижения ребенком возраста 18 лет.
Продолжительность отпуска по беременности и родам, порядок оплаты	70 дней до и 70 дней после рождения ребенка, оплачивается в размере 100% от з.пл.	15 недель, первые 30 дней оплачивается 82%, затем 75% от з.пл.
Продолжительность отпуска по уходу за ребенком	До достижения ребенком возраста 3-х лет,	4 месяца при условии определенного предыдущего стажа

Результаты нашего включенного наблюдения показали, что фактически в Бельгии за счет того, что суммы помощи позволяют даже при наступлении страхового случая сохранить тот же уровень жизни, граждане могут чувствовать себя более социально защищенными, чем в России.

Отдельно отметим положительный опыт Бельгии в обеспечении экологической безопасности. К примеру, обучение сортировке отходов в Бельгии начинается в

детских образовательных учреждениях, предлагается в виде электронной игры в общественных местах. Выражаем надежду на повышение уровня экологической безопасности в России в связи с объявлением 2017 года – годом экологии в России.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В результате проведенного сравнительного анализа систем социальной безопасности в России и в Бельгии мы можем сделать следующие выводы. Во-первых, категории, входящие в данную систему с точки зрения понимания социальных рисков во многом совпадают. К специфическим характеристикам системы социальной безопасности в Бельгии относятся следующие особенности: 1) в систему социального страхования входит страхование на случай ежегодного отпуска; 2) в системе медицинского страхования существует практика оплаты мед. услуг в полном объеме в лечебное учреждение, а затем получение клиентом возмещения от страховой организации, но имеются и бесплатные поликлиники, с которыми также как и в России, медицинская страховая организация заключает договор; 3) пенсия в Бельгии назначается в 65 лет и семейный статус влияет на размер пенсии.

Во-вторых, существует прямая зависимость между величиной отчислений в систему социальной безопасности в целом и размером последующих страховых выплат. В связи с тем, что финансирование системы социальной безопасности в Бельгии предполагает солидарное участие государства, работодателей и самих работников в большем объеме, чем в России и обязательное медицинское страхование предполагает взносы самого застрахованного лица, то соответственно и размеры основных социальных гарантий в Бельгии значительно выше. Интересно было бы провести опрос общественного мнения среди россиян, чтобы выяснить, согласны ли они к увеличению тарифов для отчислений в фонды социального страхования и к солидарному участию в финансировании системы социальной безопасности для того, чтобы в последующем размеры страховых выплат, пенсии и пособий были выше?!

В наших последующих исследованиях планируем уделить отдельное внимание сравнительному анализу мер социальной защиты для следующих категорий населения: лиц с ограниченными возможностями; получивших травмы на производстве; имеющих профессиональные заболевания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фомченкова Галина Алексеевна. Институционализация безопасности молодежи в условиях трансформации российского общества: автореф. дис. ... д-ра соц. наук. Санкт-Петербург. 2013. 41с. URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01005534282#?page=6> (дата обращения 15.01.2017).
2. Патраков Э.В., Попов В.Д. Основные подходы к обеспечению безопасных условий трудовой деятельности // Пензенский государственный технологический университет. 2016. № 2 (30). С. 20-24. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26177488&> (дата обращения: 19.01.2017)
3. Маргулян Я.А., Шопенко А.Д. Социальная безопасность как феномен общественной жизни // Вестник СПбГУ. 2014. № 7. С.3-9. URL: [http://unecon.ru/sites/default/files/str\\_1\\_-\\_25.pdf](http://unecon.ru/sites/default/files/str_1_-_25.pdf) (дата обращения: 19.01.2017)
4. Чебунина Ж.В. Социальное обеспечение в Бельгии: вопросы сравнительного права // Сибирский юридический вестник. 2011. №1 (52). С.75-80. URL: [http://elibrary.ru/download/elibrary\\_15597403\\_65438058.pdf](http://elibrary.ru/download/elibrary_15597403_65438058.pdf). (дата обращения 14.01.2017).
5. Хижный Э.К. Государственная система социальной защиты граждан в странах Западной Европы: монография РАН ИНИОН // Центр науч.-информ. исслед. глобальных и региональных проблем; Отдел стран Зап. Европы и США. М. 2005. 272 с.
6. Айзинова И.М. Европейская социальная политика в период кризиса: обзор систем пенсионного обеспечения и здравоохранения в странах ЕС // Научные труды: институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. 2013. Т.11.С.7-35. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20602153> (дата обращения: 15.01.2017)

7. Разикова Н.И. Социальная безопасность молодежи в закрытых городах. // Управление рисками, влияющими на уровень социальной безопасности детства: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург. 2014. с.90

8. Social security. Everything you have always wanted to know. Brussel: Federal Social security. Administrative Center DG Strategy & Research, 2016. 174 с. URL <http://socialsecurity.belgium.be/sites/default/files/alwa-en.pdf>. (дата обращения 12.01.2017).

9. Зеркалов Д.В. Социальная безопасность [Электронный ресурс]: Монография. Электрон. данные. К.: Основа, 2012. 532 с. URL: <http://zerkalov.org/files/sb-m.pdf> (дата обращения: 15.01.2017)

10. Sociale bijdragen betalen [Website]: Rijksdienst voor Sociale Zekerheid. URL: <http://www.rsz.fgov.be/nl/werkgevers-en-de-rsz/betalingen> (дата обращения 12.01.2017)

11. Налоговый кодекс РФ часть 2. от 05.08.2000 № 117-ФЗ (ред. От 28.12.2016) гл.34. ст.425. URL: <http://www.socium-a.ru/news/article/kakie-strahovye-vznosy-rabotodatel-vnosit-za-rabot-16001> (дата обращения 12.02.2017).

12. De geneeskundige verstrekkingen die uw ziekenfonds terugbetaalt [Website]: Rijksinstituut voor ziekte- en invaliditeitsverzekering. URL: <http://www.riziv.fgov.be/nl/themas/kost-terugbetaling/door-ziekenfonds> (дата обращения 07.02.2017).

13. Федеральный фонд обязательного медицинского страхования РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ffoms.ru/system-oms/> (дата обращения 10.02.2017).

14. Uitkeringen van de FPD [Website]: Federale Pensioen dienst. URL: <http://www.onprvp.fgov.be/nl/profes/benefits/paginas/default.aspx> (дата обращения 12.02.2017)

15. Пенсионный фонд Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: [http://www.pfrf.ru/press\\_center/~2017/02/01/128523](http://www.pfrf.ru/press_center/~2017/02/01/128523) (дата обращения 10.02.2017).

16. Баклунова О. Б. Сравнение системы социальной защиты населения в России и Бельгии // Медико-социальные и психологические аспекты безопасности промышленных агломераций : материалы Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 16–17 февраля 2016 г.). Екатеринбург: УрФУ, 2016. С. 85-91. URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/38018> (дата обращения: 12.01.2017)

17. Leefloon [Website]: Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn. URL: <http://www.ocmwgent.be/OCMW/financiele-en-juridische-hulp/hulp-Leefloon.html> (дата обращения 15.02.2017).

18. Федеральная служба государственной статистики РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения 16.02.2017).

19. Федеральный закон от 19.05.1995 N 81-ФЗ (ред. от 02.07.2013, с изм. от 14.12.2015) “О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_6659/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6659/)

20. Basiskinderbijslag [Website]: FAMIFED URL: <http://vlaanderen.famifed.be/nl/gezinnen/kinderbijslagen-entoeslagen/basiskinderbijslag> (дата обращения 15.02.2017).

21. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001г. №197-ФЗ (ред. от 05.10.2015.). [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683) (дата обращения 09.02.2017).

22. Arbeidsduur en rusttijden [Website]: Federale Overheidsdienst Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg URL: <http://www.werk.belgie.be/defaultTab.aspx?id=388> (дата обращения: 10.02.2017)

23. Rijksdienst voor jaarlijkse vakantie [Website] URL: <http://www.rjv.be/nl/Onthaal> (дата обращения 17.02.2015).

24. Федеральный закон от 29.12.2006 N 255-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством» URL:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_66122/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_66122/)

25. Het tijdskrediet - Algemeen stelsel - CAO nr. 103 [Website]:Rijksdienst voor Arbeidsvoorziening. URL: <http://www.rva.be/nl/search/site/tijdcredit> (дата обращения 15.02.2015).

26. Welke Belgische vakbond kiezen? ACV, ABVV of ACLVB? [on-line library] URL: <http://mensen-samenleving.infonu.nl/carriere/106985-welke-belgische-vakbond-kiezen-acv-abvv-of-aclvb.html> (дата обращения 15.02.2015).

27. Paritaire comités [Website]:Federale Overheidsdienst Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg. URL: [http://www.werk.belgie.be/paritaire\\_comites](http://www.werk.belgie.be/paritaire_comites) (дата обращения: 15.02.2015).

28. Федеральный закон РФ от 19.04.1991 N 1032-1 (ред. от 28.12.2016) «О занятости населения в Российской Федерации» URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_60/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/)(дата обращения 10.02.2017).

29. Hoe moet u een aanvraag indienen na een onderbreking van de werkloosheid? [Website]: Rijksdienst voor Arbeidsvoorziening (RVA)). URL: <http://www.rva.be/nl/documentatie/infoblad/t75> (дата обращения 15.02.2015).

30. Раздельный сбор. [Электронный ресурс]: Гринпис России: [официальный сайт]. URL:<http://www.greenpeace.org/russia/ru/campaigns/waste/recycle/> (дата обращения 10.02.2017).

ПОВСЕДНЕВНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ВОСПРОИЗВОДСТВА  
СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2017

Данилова Анна Владимировна, аспирантка кафедры прикладной социологии  
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина  
(620002, Россия, Екатеринбург, улица Мира, 19, e-mail: anutadaniilova@ya.ru)

**Аннотация.** Понятие социальных отношений является одним из центральных для социологии. Воспроизводство социальных отношений мы рассматриваем как систему, состоящую из взаимосвязанных подсистем. По нашему мнению в настоящий момент воспроизводство социальных отношений претерпевает значительные изменения. В статье рассматривается изменяющаяся роль повседневной мобильности в системе воспроизводства социальных отношений. Анализ ведется с позиций новой парадигмы мобильности (Дж. Урри, М. Шеллер), однако показана ее преемственность по отношению к теории социальной мобильности П.А. Сорокина, дается определение повседневной мобильности как разновидности горизонтальной социальной мобильности и характеризуются ее функции в системе воспроизводства социальных отношений. В современном обществе повседневная мобильность становится все более распространенным феноменом, а благодаря развитию технологий она приобретает разнообразные формы (телесная, виртуально-коммуникационная). В связи с этим сложившееся в рамках Чикагской школы (Р.Э. Парк, Э. Берджес) представление о мобильности, как о феномене, разрушающем социальные связи стабильных сообществ, требует пересмотра. Хотя процессы воспроизводства и мобильности долгое время противопоставлялись друг другу, автор приходит к выводу об увеличивающемся взаимовлиянии воспроизводства и мобильности.

**Ключевые слова:** воспроизводство социальных отношений, горизонтальная социальная мобильность, новая парадигма мобильностей, повседневная мобильность, социальная мобильность, социальные отношения, функции повседневной мобильности

## EVERYDAY MOBILITY IN THE SYSTEM OF REPRODUCTION OF SOCIAL RELATIONS

© 2017

Daniilova Anna Vladimirovna, postgraduate student, chair of applied sociology  
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin  
(620002, Russia, Yekaterinburg, Mira st., 19, e-mail: anutadaniilova@ya.ru)

**Abstract.** The notion of "social relations" is one of the most important sociological terms. Reproduction of social relations we define as a complex system consisting of interrelated subsystems. According to our point of view, nowadays the reproduction of social relations is changing greatly. This article is devoted to the changing role of everyday mobility in the system of reproduction of social relations. The analysis is conducted from the position of the new mobilities paradigm (J. Urry, M. Sheller), though it is shown that it continues the theory of social mobility by P.A. Sorokin. The author defines everyday mobility as a form of horizontal social mobility and gives a characteristic of its functions in the system of reproduction of social relations. Everyday mobility is becoming a widespread phenomenon in modern society, and it acquires different forms due to technological development (such as physical, virtual and communicational). That is why it is necessary to revise classical (Chicago school) vision of mobility role. According to R.E. Park and E. Burgess, mobility destructs social relations and links and consequently it destroys stable social communities. Though the processes of reproduction and mobility were opposed to each other for a long time, the author makes a conclusion about their increasing interinfluence.

**Keywords:** reproduction of social relations, horizontal social mobility, new mobilities paradigm, everyday mobility, social mobility, social relations, functions of everyday mobility

В эпоху доиндустриального общества повседневная мобильность индивидов была сведена к минимуму: рабочее место и место проживания первоначально имели одну и ту же локализацию. На этот факт справедливо обращает внимание Т. Парсонс: «В большинстве обществ места проживания и труда людей обычно не разделяются. Там, где такое разделение существует ..., два этих места задают пространственную ось обыденной жизни индивида» [1, с. 16]. Весь жизненный мир индивида в значительной степени сконцентрирован вокруг определенного привычного маршрута, в свою очередь разнообразные и интенсивные перемещения связываются исследователями с установлением новых социальных контактов и, как следствие, с разрушением устоявшихся социальных отношений (Р.Э. Парк [2, 3, 4], Х.У. Зорбо [5], Э. Берджес [6]). С переходом к индустриальной эпохе расстояния, которые индивиду приходится преодолевать ежедневно, постепенно увеличиваются. В современном обществе повседневная мобильность является достаточно распространенным феноменом, свойственным большинству социальных субъектов. Распространение этого феномена сопряжено с изменением его роли: повседневная мобильность становится одним из механизмов воспроизводства социальных отношений, поскольку перестает ассоциироваться с новым социальным контактом, а становится необходимым условием устойчивого социального взаимодействия.

Для того, чтобы это доказать, обратимся сначала к теории воспроизводства социальных отношений.

Категория социальных отношений уже длительное время прочно и устойчиво утвердилась в понятийном

аппарате социологии. Однако вопрос о воспроизводстве социальных отношений и изменениях, происходящих в этом процессе, недостаточно раскрывается в социологической науке, поскольку понятие воспроизводства причисляется к категориям политэкономии, в русле которой исследуются особенности производства и воспроизводства общественного продукта, национального дохода, производительных сил [7, с. 10-11].

По сути, существующая в социально-экономических науках теория воспроизводства представляет собой теорию воспроизводства капитала (В. Петти, Ф. Кенэ). В том числе и теория общественного воспроизводства К. Маркса касается, прежде всего, капитала. Воспроизводство производительных сил и производственных отношений [8] в этом подходе представляется следствием процесса воспроизводства капитала. С точки зрения социологии определение воспроизводства общественного капитала в качестве единственной причины и условия воспроизводства социальных отношений, как «процесса, посредством которого общества воспроизводят свои социальные учреждения и социальную структуру» [9, с. 254], является экономическим редукционизмом.

Вместе с тем, воспроизводство социальных отношений требует исследовательского внимания вследствие того, что выступает неотъемлемым компонентом устойчивости и стабильности общества. Необходимо пересмотреть и уточнить возможности использования воспроизводственного подхода к социальным отношениям. Использование этого подхода позволяет рассматривать воспроизводство социальных отношений, с одной сто-

роны, как систему, состоящую из взаимосвязанных элементов; с другой стороны как процесс, имеющий протяженность во времени (началом этого процесса является, условно, «момент» создания отношений, их производство, а концом – прекращение их существования).

Воспроизводство социальных отношений мы определяем как систему, которая состоит из элементов, имеющих между собой устойчивые связи и составляющих единое целое. Ее элементами являются подсистемы, обладающие системными свойствами в целом. К числу таких подсистем, составляющих структуру воспроизводства социальных отношений, мы отнесем следующие:

- статусно-ролевая подсистема (социальные статусы и социальные роли субъектов воспроизводства социальных отношений, ролевые ожидания и ролевое исполнение (индивиды и социальные группы));

- нормативная подсистема (образцы поведения, межличностные и институциональные обязательства, правила и санкции);

- ценностно-потребностная подсистема (потребности и ценности, задающие ориентиры деятельности, а также ценностные ориентации, определяющие наиболее оптимальные и приемлемые пути их достижения).

Система воспроизводства социальных отношений воплощается в повседневной жизнедеятельности индивидов и групп. Повседневная жизнь характеризуется как обыденная практическая жизнедеятельность индивидов и социальных групп, в совокупности с теми представлениями об окружающем мире, которыми эти индивиды и группы руководствуются, т.е. социальные отношения воспроизводятся в повседневных социальных действиях и взаимодействиях.

В повседневности происходит стереотипизация поведения индивидов, именно об этом пишет Л.Г. Ионин, определяя повседневность как «процесс жизнедеятельности индивидов, развертывающийся в привычных общеизвестных ситуациях на базе самоочевидных ожиданий» [10, с. 122]. Любая активность субъекта, которая характеризуется повторяемостью, через короткое время начинает руководствоваться стереотипом [11, с. 246]. Точно также на базе предшествующего индивидуально и коллективного опыта в социальной практике происходит отбор наиболее эффективных способов воспроизводства социальных отношений. Меренков А.В. процесс социального воспроизводства в целом связывает с функционированием стереотипов. Он подчеркивает первичность групповых стереотипов по отношению к индивидуальному, что дает основания для исследования закономерностей системы воспроизводства социальных отношений, характерных для представителей различных групп, через изучение их рутинных перемещений.

В современной социологической науке выделяется познавательный поворот к исследованиям мобильности. Этот поворот связывают с работами Дж. Урри и М. Шеллер [12], в предметном поле исследований которых «разнообразные мобильности людей, объектов, образов, информации, их сложные взаимозависимости и социальные эффекты» [13].

Исследователями пересматривается понимание социальной мобильности как смены социальной позиции субъектов, сложившееся под влиянием структурно-функционального подхода (Парсонс Т., Мертон Р.) и утвердившееся в социологии в XX веке. В соответствие с таким пониманием социальной мобильности Г.Е. Зборовский рассматривает социальную мобильность как понятие более узкое по сравнению с понятием социальных перемещения: как составляющую «социальных перемещений, означающую изменение статуса ... группы и индивида в структуре общества» [14]. Вместе с тем, концепция социальной мобильности П.А. Сорокина уже на момент ее создания предлагала более широкую трактовку понятия «социальная мобильность», предполагающую не только вертикальные перемещения индивидов и групп в системе социальной стратификации, но

и горизонтальные, в т.ч. территориальные перемещения.

Новая парадигма мобильностей не создает принципиально новой теории, но иначе размещает акценты в существующей теории: социальная стратификация теряет свою ведущую роль, поскольку акцент делается на процессуальность перехода из одного положения в другое. Новая парадигма мобильностей в качестве своего базового предположения имеет не стабильную, а альтернативную модель социальных изменений, таким образом, внимание исследователя обращено на протекающие в современном обществе процессы, воспроизводящие его, составляющие его суть.

Ориентация на процессуальность обнаруживает наличие разных вариантов (вариативности) осуществления процесса мобильности, свойственных социальным субъектам. В социальном пространстве как социальном продукте [15], конституируемом и утверждаемом посредством социальных отношений индивидов и групп, функционируют разные модели поведения индивидов и общностей. Пространство рассматривается нами как пространство, сформированное отношениями индивидов и социальных групп, а не пространство, в котором эти отношения и группы размещаются [16, с. 274; 13].

Таким образом, парадигма предполагает изучение организации иерархического порядка социальных отношений через наблюдение за режимами мобильностей, характерными для различных социальных групп. Вследствие чего актуализируются проблемы, связанные с типологизацией мобильностей, выявлением факторов способствующих и препятствующих реализации мобильностей индивидов и социальных групп, т.е. факторов, которые определяют возможности установления и поддержания социальных отношений, поскольку мобильность рассматривается, как способность устанавливать и поддерживать социальные взаимодействия. Социальные отношения мы рассматриваем как систему устойчивых повторяющихся социальных взаимодействий, детерминированных нормами, целью, которой является удовлетворение наиболее значимых потребностей субъектов взаимодействия, определяемых на основе ценностных ориентаций.

Уточняя понятие социальной мобильности с точки зрения воспроизводства социальных отношений, следует обратить внимание на тот факт, что социальное положение – это не только совокупность связей индивида со всеми группами населения, но и совокупность связей внутри групп, т.е. между их членами [17]. Социальная мобильность как изменение положения индивида оказывается необходимой для воспроизводства связей между представителями социальных групп, которое осуществляется на основе повторяющихся социальных взаимодействий.

Повседневную мобильность мы определяем как разновидность горизонтальной социальной мобильности, предполагающую рутинные, возвратные, регулярные перемещения индивида за пределы места проживания. Эти перемещения осуществляются таким образом, что групповая и статусная принадлежность индивида остаются неизменными, однако его пространственно-временные характеристики изменяются, предоставляя возможности для поддержания сложившегося порядка социальных отношений, составляющего основу социальной структуры. Для воспроизводства социальных отношений особое значение имеют такие перемещения в структуре повседневной мобильности, в основе которых лежат обязательства взаимодействия. Они могут отличаться по способу перемещения (телесные и виртуально-коммуникационные), а также по степени добровольности (перемещения ради исполнения жестко предписанных обязательств и добровольные перемещения).

Повседневная мобильность обладает свойством интерсубъективности, т.е. не сводится «к индивидуальным паттернам или предпочтениям» [18, с. 102], она регулируется определенными нормами и воспроизводит



нормативную подсистему, и, соответственно выполняет функцию социального контроля и трансляции социальных норм. Это свидетельствует о том, что повседневная мобильность выступает элементом нормативной подсистемы воспроизводства социальных отношений.

Повседневная мобильность определяется объемом имеющегося капитала (капитала мобильностей), и в связи с этим, реализует стратифицирующую функцию. Наиболее привилегированные социальные группы стремятся к созданию символических и материальных барьеров, ограничивающих доступ к более комфортным и скоростным способам перемещений другим группам (примером этого могут служить, выделение различных классов обслуживания пассажиров, отличающихся по стоимости). Это свидетельствует о том, что повседневная мобильность определяет статусно-ролевую подсистему воспроизводства социальных отношений.

Кроме того, повседневная мобильность сопряжена с процессом конструирования идентичности [19]. Повседневная мобильность каждого является индивидуально и социально обусловленной, т.е. перемещения связаны с выполнением институциональных, групповых и межличностных обязательств.

Конструирование идентичности отражает не только принадлежность индивида к определенной социальной группе, т.е. его статусно-ролевую принадлежность, но и его ценностные ориентации и жизненные потребности, т.е. воспроизводит ценностно-потребностную подсистему социальных отношений.

Повседневная мобильность включает в себя рутинные, повторяющиеся перемещения, которые индивид неизменно выбирает в условиях ограниченных ресурсов, т.е. эти перемещения для индивида имеют определенную ценность, что также указывает на связь между повседневной мобильностью и системой воспроизводства социальных отношений.

Таким образом, повседневная мобильность интересует социологов не с точки зрения потребности в описании изменений, происходящих в повседневности, и связанных с возникновением новых социальных практик и стилей жизни (как это происходит в исследованиях в рамках постмодернистской методологии). Повседневная мобильность становится предметом социологического исследования в связи с тем, что изменяется ее роль в процессе воспроизводства социальных отношений.

Поскольку повседневная мобильность является пространственным феноменом повседневной жизнедеятельности, она становится одним из оснований воспроизводства социальных отношений, наряду с процессом социализации, в ходе которого происходит усвоение норм, ценностей, потребностей и образцов поведения.

Сегодня ее роль состоит в создании возможностей для социального взаимодействия необходимого для поддержания устойчивых социальных отношений, конструирующего социальное пространство (определяемое как пространство социальных отношений). Данный аргумент свидетельствует о том, что повседневная мобильность является разновидностью социальной мобильности.

Таким образом, в современных условиях повседневная мобильность и воспроизводство социальных отношений оказываются во взаимозависимости, эти процессы «подпитывают» друг друга. Благодаря различного рода перемещениям, индивид удовлетворяет свои потребности независимо от их уровня, вступая в значимые социальные взаимодействия, регламентируемые нормами, воспроизводит свои социальные роли и статусы, тем самым воспроизводит социальные отношения. Повседневная мобильность – это не изменение позиции в системе социальной стратификации, а такое изменение положения индивида в социальном пространстве, которое предполагает рутинные перемещения с целью воспроизводства социальных отношений через социальные взаимодействия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. 2002. Ч. 2. С. 3-42.
2. Парк Р.Э. Сознание бродяги: рассуждения по поводу соотношения сознания и перемещения // Социологическое обозрение. 2003. Т.3. №1. С.35 -37.
3. Парк Р.Э. Физика и общество // Социологическое обозрение. 2007. Т.6. №1. С. 4-16.
4. Парк Р.Э. Городское сообщество как пространственная конфигурация и моральный порядок // Социологическое обозрение. 2006. Т.5. №1. С. 11 – 18.
5. Зорбо Х.У. Золотой Берег и труппы // История социологии XX века: университетский курс / Составители В.Г.Николаев, Н.Е.Покровский, О.А.Симонова. [http://www.twirpx.com/file/330787/]. Дата доступа 21.08.2016.
6. Берджес Э. Рост города. Введение в исследовательский проект // История социологии XX века: университетский курс / Составители В.Г.Николаев, Н.Е.Покровский, О.А.Симонова. [http://www.twirpx.com/file/330787/]. Дата доступа 21.08.2016.
7. Ельмеев В.Я. Воспроизводство общества и человека. М.: Мысль, 1988. 235 с.
8. Экономическая теория. Политэкономика / Под ред. В.Д. Базилевича. М.: Рыбари. 2009. 870 с.
9. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь. М.: АСТ, Вече. Т.2. 528 с.
10. Ионин Л.Г. Повседневность // Культурологи XX век. Энциклопедия. /Гл. ред. С.Я. Левит. СПб.: Издательство Фонда поддержки науки и образования «Университетская книга». 1998. Т.2. 447 с.
11. Меренков А.В. Социология стереотипов. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2001. 290 с.
12. Шеллер М. Новая парадигма мобильностей в современной социологии // Социологические исследования. 2016. № 7. С. 3-11.
13. Sheller M., Urry J. The New Mobilities Paradigm // Environment and Planning. 2006. V. 38. P. 207-226.
14. Зборовский Г.Е. Общая социология: Учебник. 3-е изд., испр. и доп. М.: Гардарики, 2004. 592 с.
15. Лефевр А. Производство пространства. М.: Strelka Press, 2015. 432 с.
16. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 384 с.
17. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 393 с.
18. Урри Дж. Мобильности. М.: Издательская и консалтинговая группа «Практис», 2012. 576 с.
19. Jensen O. Erving Goffman And Everyday Life Mobility // The contemporary Goffman. N.Y.: Routledge, 2010. 382 p.

УДК 314:316.3

## СЕМЬЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРОИЗВОДСТВА НАСЕЛЕНИЯ (социально-психологический аспект)

© 2017

**Игебаева Фания Абдулхаковна**, кандидат философских наук, доцент кафедры  
«Социально-экономические и гуманитарные дисциплины»  
Башкирский государственный аграрный университет

(450001, Россия, Уфа, улица 50-летия Октября, 34, e-mail: [igebaeva.fania@yandex.ru](mailto:igebaeva.fania@yandex.ru))

**Аннотация.** Цель: определить особое положение семьи как социальной общности и социального института в процессе воспроизводства населения. Изучить взаимосвязи, возникающие в процессе воспроизводства населения города, образа жизни городской семьи и её функционирования. Методы: особое место в работе занимает структурно-функциональный метод, как один из принципов системного анализа. Эмпирической базой для написания статьи послужили результаты специального социологического исследования полных семей, проведенного автором. В ходе исследования были использованы методы анкетирования, интервьюирования, включенного наблюдения и статистический анализ документов. Результаты: проведен анализ изменений, происходящих в характере брачно-семейных отношений и функциях современной семьи. Выявлены факторы влияния образа жизни городской семьи на уровень рождаемости, брачности и разводимости и определены пути регулирования брачно-семейных отношений. Научная новизна: Функционирование семьи рассмотрено сквозь призму всеобщего процесса воспроизводства, социальный смысл которого сводится к воспроизводству образа жизни, как особого типа жизнедеятельности и поведения семей различного типа в конкретных социальных условиях. Выдвинут тезис о необходимости выработки специальных мер воздействия на общественное сознание в целях его "оздоровления", в том числе за счет воздействия общественного мнения на репродуктивные установки в поведении семьи, а также усиления внимания государственных и общественных организаций к проблемам семьи. Практическая значимость: теоретические выводы и положения статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов воспроизводства населения и развития семьи.

**Ключевые слова:** воспроизводство населения, социальный институт, семья, функции семьи, стабильность семьи, рождаемость, брачность, разводимость, миграция, репродуктивные установки, общественное мнение, демографическая политика.

## FAMILY IN THE PROCESS OF REPRODUCTION OF THE POPULATION (socio-psychological aspect)

© 2017

**Igebaeva Fania Abdulhakovna**, candidate of philosophical sciences, associate Professor the chair  
of "Socio-economic and humanitarian disciplines"  
Bashkir State Agrarian University

(450001, Russia, Ufa, street 50-letiya Otyabry, 34, e-mail: [igebaeva.fania@yandex.ru](mailto:igebaeva.fania@yandex.ru))

**Abstract.** Purpose: to determine the special position of the family as a social community and a social institution in the process of reproduction of the population. To explore relationships arising in the process of reproduction of the population of the city, the lifestyle of the urban family and its functioning. Methods: a special place in the work takes a structural-functional method as one of the principles of system analysis. The empirical basis for writing this article was the results of a special sociological study of families conducted by the author. In the course of the study were used the methods of questionnaire, interviewing, participant observation, and statistical analysis of documents. Results: the analysis of changes in the nature of marriage and family relations, and functions of the modern family. Identified factors of the impact of lifestyle of urban families on the birth rate, marriage and divorce rates and the ways of regulating marriage and family relations. Scientific novelty: the Functioning of the family examined through the prism of the overall process of reproduction of social meaning which is to reproduce the image of life as a special type of life and behavior of families of different types in specific social conditions. Promoted the idea of the need for special measures of influence on public consciousness for his "recovery", including due to the impact of public opinion on reproductive attitudes in family behavior, as well as gain the attention of state and public organizations to the problems of the family. Practical value: the theoretical conclusions and provisions of the article can be used in scientific and teaching activities in addressing issues of population reproduction and family development.

**Keywords:** population reproduction, a social institution, the family, functions of family, family stability, fertility, marriage rate, divorce rate, migration, reproductive attitudes, public opinion, population policy.

Современная городская семья находится в состоянии перехода от старых образцов поведения и установок на жизненные ценности, от прежних форм отношений к новым. Как во всякий переломный период, это связано с определенной ломкой стереотипов, которые не всегда проходят безболезненно.

В настоящее время проблемы стабильности семьи актуализированы, во-первых, некоторыми негативными тенденциями современной демографической ситуации – высокий уровень разводов, увеличение числа детей, воспитываемых вне семьи, увеличение числа мужчин и женщин, не состоящих в браке и, во-вторых, эволюционными изменениями в семье – переход от авторитарных отношений к эгалитарным, перестройке функций семьи в сторону приоритета духовно-нравственных ценностей [1, с. 84].

В литературе, посвященной проблемам семьи, ее стабильности, немало внимания уделяется анализу экономических [2, с.160], социально-психологических [3, с. 68; 4, с.74] условий, способствующих или препятствующим

укреплению семьи. Целью нашей работы является определение особого положения семьи как социальной общности и социального института в процессе воспроизводства населения. Предпринята попытка изучения зависимости стабильности семьи от характера и интенсивности демографических процессов, выявления связи между характером воспроизводства населения и поведением семьи, ее образом жизни (включая репродуктивное поведение) и стабильностью.

Для того чтобы выяснить место и роль семьи в процессе воспроизводства населения, необходимо, прежде всего, рассмотреть ее положение в системе общественных отношений и институтов, с которыми она прямо или косвенно взаимодействует, а также основные функции, выполняемые ею. Нам представляется, что только таким путем можно найти объяснения тем изменениям, которые происходят в характере брачно-семейных отношений и функциях современной семьи.

Своеобразное положение семьи в обществе заключается в том, что она является одновременно и объектом

(как первичная социальная группа), и субъектом (как особый социальный институт) воспроизводства населения. Как малая социальная группа семья входит в социальную структуру общества и испытывает на себе воздействие со стороны государства, экономики, культуры и общественного сознания. Как социальный институт семья участвует в выработке социальных ориентаций и установок, норм морали, в социализации личности.

Эмпирической базой данной научной работы послужили результаты специального социологического исследования полных семей, проведенного автором в 2012-2013 гг. в городах Республики Башкортостан. В качестве единицы измерения была выбрана полная семья, объем выборочной совокупности составил 600 семей. По типу – выборка квотная. При проведении исследования использовались методы анкетирования, стандартизированного интервьюирования и анализа документов (статистических данных). Целью исследования было изучение функционирования и стабильности семьи, и определение путей регулирования брачно-семейных отношений.

Роль семьи как социального института определяется ее функциями: репродуктивной, воспитательной, экономической, бытовой, рекреационной. Конечно, подобное деление функций семьи очень условно, поскольку в действительности семья представляет собой некую целостность [5, с.31].

Важнейшей функцией семьи является репродуктивная, заключающаяся в воспроизводстве новых поколений в результате рождений детей. Эта функция собственно и определяет место семьи в воспроизводственном процессе с точки зрения естественного замещения поколений. Рождаемость в нашей стране, как известно, отличается неравномерностью, как во временном отношении, так и в пространственном.

Рассматривая роль семьи в воспроизводстве главной общественной ценности – человека, необходимо иметь в виду, что через семью обеспечивается и реализуется фонд жизненных средств, для воспитания подрастающего поколения. Семья помимо затрат на физическое развитие детей берет на себя значительную часть расходов по учебе, получению общего и специального профессионального образования [6, с.30].

Бюджет семьи является традиционной формой организации семейной экономики, в нем как в зеркале отражаются взаимоотношения семьи с государством и общественными организациями. Потому как меняется размер семейного бюджета, состав его доходной и расходной частей можно судить не только об уровне благосостояния семьи, но и об образе ее жизни и преобладающей в ней системе социальных установок.

Хозяйственно-бытовая функция сводится главным образом к выполнению домашнего труда: приготовления пищи, стирки, уборки квартиры, покупки продуктов и т.д. Неразрывная связь домашней работы с культурой общества и его традициями особенно остро проявляется в городской семье. По данным нашего опроса, проведенного в г.Уфе, в большинстве семей домашнюю работу выполняет в основном жена – 52,8%, примерно поровну домашние обязанности распределяются в 34,2% семей, муж и дети помогают лишь эпизодически в 10,3% семей, и 2,7% домашняя работа лежит на других членах семьи. Следовательно, можно считать, что только в 1/3 городских семей наблюдается гендерное равенство в домашнем труде. В целом же характерным является неравномерное участие в домашнем труде мужчин и женщин: если у женщин затраты на домашнее хозяйство составляет 28 часов в неделю, то у мужчин только 8 часов [4, с. 77]. При этом интересно отметить, что в ответах мужчин степень их участия в домашних делах обычно несколько завышена (опрос в сугубо мужских коллективах показал, что число «помощников», как правило, выше среднего уровня). Заметим, что сравнительно справедливое распределение домашних обязанностей может

зависеть от таких факторов, как место проживания семьи (крупный город или малый), стажа семейной жизни т.д. Например, в семьях потомственных горожан, где демократизма в отношениях между супругами больше, и семьях недавно прибывших в город и сохраняющих традиционные нормы сельского образа жизни, положение дел может оказаться различным. В семьях молодых и семьях с солидным стажем совместного проживания, в гетерогенных и гомогенных семьях эти показатели также будут неодинаковы [8, с. 141].

Стремление к более справедливому кооперированию домашнего труда, тенденция к усилению взаимопомощи в быту, которая сейчас наиболее заметна на самом раннем и последнем этапе развития семьи, вероятно, возрастет. Уже сейчас в молодых семьях распределение обязанностей жены и мужа в домашнем труде более справедливо. Происходит своеобразное перераспределение ролей и в зрелых семьях.

Следует отметить, что в последние десятилетия в результате глобальных трансформаций общества, таких как эмансипация женщин, вовлечение их в оплачиваемого труда, и, как следствие переосмысление мужской и женской роли, роли отца и матери, изменений социального значения детства, возникла модель «вовлеченного отцовства». Главное отличие этой модели от других моделей (например, от модели «отец-добытчик») заключается в том, что вовлеченный отец берет на себя часть ответственности за заботу о детях, «качественно» проводит с ними время (гуляет, играет, осуществляет контроль за их учебной). Отрадно, что сходные тенденции трансформации отцовства обнаруживаются и в современной России, и концепция «вовлеченного отцовства» постепенно получает общественное признание и поддержку. Так, согласно данным опроса, проведенного ВЦИОМ в 2008г., большинство россиян (72%) считают, что воспитанием детей должны заниматься оба родителя [9, с.96].

В настоящее время объем свободного времени составляет в среднем в неделю 39 часов у мужчин и 24 часа у женщин. К этому следует добавить праздничные дни и отпуска. Получается, что общее количество дней, свободных от работы достаточно много в году, и поэтому наши постоянные жалобы на нехватку свободного времени, вряд ли обоснованы. Интересными в этом отношении являются ответы респондентов на вопрос: «Как часто случается, что Вы не знаете чем заняться в свободное время?». До 18% опрошенных в г.Уфе, указали на «вынужденное безделье» в будние дни и свыше 16% (в основном мужчины) – в выходные и праздничные дни. И только у 40% респондентов никогда не возникает вопрос, как использовать свободное время. Следовательно, сегодня наиболее актуальной проблемой, выступает не величина свободного времени, а способ его проведения [10, с.420].

Образ жизни семьи в городе, во многом задается самим ритмом городской жизни, спецификой трудовой и досуговой деятельности общения в свободное время. Разнородная социальная среда, широкий выбор занятий и партнеров по общению, многообразие способов проведения свободного времени – все это интенсифицирует жизнь горожан и их семей, и предопределяет особенности поведения человека в городе.

Одной из важнейших функций семьи является воспитательная. В этом заключается, на наш взгляд, главное предназначение семьи. Давно известно, что для нормального, полноценного развития ребенка семья жизненно необходима, и ее нельзя заменить никакими другими институтами или общественными учреждениями. Психологи и педагоги отмечают, что если с рождения до трех лет ребенок лишен достаточного количества внимания, заботы, тепла, непосредственного эмоционального контакта с взрослыми и прежде всего с матерью, то естественное протекание формирования многих социально значимых качеств детей нарушается, растаги-

вается на продолжительное время, а в некоторых случаях блокируется полностью, становится невосполнимым [11, с.310].

Роль семьи в процессе воспроизводства и воспитания молодого поколения обнаруживается, прежде всего, в том, что семья выступает в качестве своеобразного генератора, источника взглядов, представлений о мире, о месте человека в обществе. Под влиянием этих взглядов формируются отношения к другим людям, к детям, к природе, образуется обыденное знание общественных порядков, требований и норм. Семья является носителем традиций и норм поведения, которые усваиваются молодым поколением, и воспроизводится в виде имитаций, семейных ритуалов, ценностных ориентаций и сложных психологических установок. Это находит свое выражение, например, в том, что размер семьи и характер внутрисемейных отношений во многом «традиционны». Тип родительской семьи (авторитарный или демократический), уровень ее сплоченности во многом определяют уровень устойчивости и характер отношений в молодых семьях.

Велико значение семьи в воспроизводстве социальных ориентиров (на материальные и духовные ценности, виды занятий, профессию, место жительства и т.п.). Унаследование профессии социального статуса родителей молодыми людьми – явление довольно распространенное. Формирование социальных и профессиональных ориентаций осуществляется в значительной степени семьей. Таким образом, семья представляет собой институт, обеспечивающий механизм, через который функционирует социальное наследие [12, с.417].

Рассматривая роль семьи в процессе социального воспроизводства подрастающего поколения, следует отметить, что существует и обратная сторона медали. В данном случае речь идет о таких негативных явлениях, как консерватизм мышления и стереотипов поведения, которые унаследованы от уже ушедших поколений, и которые вольно или невольно передаются новым поколениям. Всякое новое неминуемо содержит в себе элементы старого, причем не только лучшего свойства.

К сожалению, семья может выступить не только в качестве источника нравственного и физического здоровья, но также источником аномалий, которые прямо или косвенно отражаются на состоянии младших поколений. Так, приобщение детей к спиртному, наркотикам, нервные перегрузки в результате напряженных отношений между мужем и женой, эмоциональная глухота и неумение помочь ближнему, безусловно, сказываются на психическом, а иногда и физическом состоянии того или иного члена семьи.

Распространение нервно-психических заболеваний связано не только с трудовой деятельностью и ритмом городской жизни, но и семейными конфликтами. Установлено также, что пьянство родителей выступает одной из важнейших причин негативных отклонений в поведении детей и детской преступности. Так, обследование малолетних правонарушителей показывает, что в 80 случаев из 100 подростки впервые употребили спиртное именно в семье. Большинство фактов детского аморализма и преступности связано именно с употреблением спиртного [13, с.52].

Будучи объектом социального воспроизводства, семья испытывает как прямое, так и опосредованное воздействие со стороны общества и его социальных институтов. Общество с помощью государства и права регулирует порядок наследования, регламентирует возраст вступления в брак, накладывает определенные обязанности на родителей и детей. Брачно-семейные отношения составляют часть правовых отношений и находят отражение в российском законодательстве. Одна из статей Закона о браке и семье гласит, что цель брака – это создание семьи, если не доказано, что данный брак не порождает семьи, то его можно признать недействительным. С помощью прав регулируются сексуальные

отношения (браки между близкими родственниками запрещены законом), право наследования, родительские права.

Общество, накладывая на семью определенные социальные обязательства, осуществляет контроль над выполнением ею социализирующей (воспитательной) функции. В этом случае семья выступает уже в роли социального института, который несет ответственность за отношение между членами семьи, родственниками. «Каждый из нас – это половина человека» – говорил Платон, семья же – обретение целостности. Признание приоритета проблем личности, её социального благополучия усиливают «позицию» института семьи в выполнении социализирующей функции и формировании духовно-нравственных качеств подрастающего поколения [14, с.170].

Общественное мнение, как специфическое отражение интересов и чувств различных групп населения, чаще всего проявляется в коллективной оценке общественных событий и фактов, в реакции на эти факты и события. Вместе с тем, будучи связанным с другими формами общественного сознания (особенно с моралью), оно выполняет не только оценочную, но и регулятивную функцию, поскольку участвует в передаче, наследовании норм семейных отношений, образцов репродуктивного поведения семьи.

Демографическая ситуация в стране (республике, городе) во многом зависит от того насколько терпимо или нетерпимо общественное мнение к разводам, несемейным одиночкам, число которых из года в год растет, к малодетным или бездетным семьям. Следует отметить, что к настоящему времени в общественном мнении сформировалась достаточно устойчивая установка на двухдетную семью. Ответы, полученные на вопрос нашей анкеты: «Сколько детей, по-вашему, мнению, желательно иметь в семье?», распределились следующим образом: 4,2% - ни одного ребенка; 4,8% - одного ребенка; 58,4% - двоих детей; 22,4% - троих детей [15, с.82]. Между тем, для расширенного воспроизводства населения, для повышения устойчивости брачно-семейных отношений и полноценного воспитания детей, необходимо преобладание трехдетных семей. Этого требуют интересы общества, семьи, личности. Поколение детей по численности не должно быть меньше поколения родителей. Статистика показывает, что даже для простого воспроизводства населения страны (равно и республики, города), необходимо, чтобы примерно 50% семей имели по двое детей и 50% - по трое детей [16, с. 117.] Общественное мнение во многом формируется стихийно, на уровне обыденного сознания, но это не означает, что оно неуправляемо и не подлежит регулированию. Пропаганда знаний о населении, семье, воспитании детей через средства массовых коммуникаций, опосредованное воздействие на общественное мнение правовых институтов, нравственных норм и идеалов, – вот неполный перечень методов и средств, с помощью которых возможно планомерное формирование общественного мнения в соответствии с демографической политикой, проводимой в нашей стране.

Особое место семьи в системе естественного и социального воспроизводства населения определяется тем, что она выступает в качестве передаточного звена в преемственности поколений, занимает промежуточное положение между социальными институтами и общественными отношениями, а также конкретными формами и способами жизнедеятельности людей, условиями их жизни в определенном социальном пространстве. Наличие или отсутствие каких-либо особых (например, национальных традиций), семейных норм и обычаев может заметно отразиться на внутрисемейных отношениях и поведении семьи в сфере воспроизводства новых поколений [17, с. 76].

Неразвитость семейных традиций, отсутствие общего дела для всех членов семьи, слабое общение внутри

семьи родителей и детей, далеко не лучшим образом сказывается на ее сплоченности, на полноценном воспитании молодежи. Однако, несмотря на эти негативные моменты, семья остается наиболее действенным социальным институтом в процессе воспроизводства населения со всем богатством его отношений, взглядов. И как показывают конкретные социологические исследования, сами женщины не желают посвящать значительную часть своей жизни исключительно семье и детям. Так, на вопрос нашей анкеты: «Существует мнение, что для полноценного воспитания детей необходимо освободить женщину от работы в общественном производстве. Согласны ли Вы с таким мнением?», только 18,6% женщин ответили утвердительно, остальные высказались за сокращение рабочего дня (71,6%), а часть женщин-работниц (9,8%) считают это мнение ошибочным [18, с.80].

Таким образом, можно заключить, что круг социальных функций семьи несколько сузился. Почти полностью отпала (по крайней мере, у городской семьи) производственно-профессиональная функция семьи. Производство средств жизни и профессиональное обучение сейчас осуществляется за пределами семьи. Вместе с тем усилилась функция организации досуга и потребления, рекреационная (компенсаторская) функция. Последняя, выражается в том, что в условиях убыстряющегося ритма жизни, роста всякого рода социальных и эмоциональных нагрузок, увеличения количества стрессовых ситуаций, семья принимает на себя особую терапевтическую роль. Она должна стать «оазисом» спокойствия, уверенности, создать необходимое для человека чувство безопасности и психологического комфорта, обеспечивать эмоциональную поддержку и сохранение общего жизненного тонуса. Отметим, что в настоящее время важной закономерностью развития брачно-семейных отношений в нашей стране становится все возрастающее перемещение центра тяжести из области имущественно-хозяйственных интересов в область нравственно-психологическую и нравственно-эстетическую. В пользу этого вывода говорят также исследования мотивов браков и разводов, ценностных ориентаций [19, с.66]. Следовательно, многие проблемы семьи, особенно ее стабилизации и рождаемости могут быть решены не только за счет экономических мер, но и путем нравственно-психологического воздействия, в том числе за счет воздействия общественного мнения на репродуктивные установки в поведении семьи [20, с.90].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильева Э.К. Семья и ее функции. Демографо-статистический анализ. М. Наука. – 2001. – 268с.
2. Антонов А.И., Медков В.М., Архангельский В.Н. Демографические процессы в России в XXI веке, М., ИД «Грааль», 2002.
3. Бурханова Ф.Б. Брак и семья у башкир // Социологические исследования. 2015. № 8. С. 66 – 74.
4. Игебаева Ф.А. Семья в трансформирующемся российском обществе // Социологические исследования. – 2014. – № 9. – С.73 – 76.
5. Аитов Н.А., Говако Б.И., Игебаева Ф.А. Город. Население. Трудовые ресурсы. Уфа, Башкирское книжное издательство, 1982. – 144с.
6. Харчев А.Г. Исследование семьи: на пороге нового этапа // Социологические исследования. – 2004. – №3. – С. 27-34.
7. Балабанова Е.С. Домашний труд как символ гендера и власти // Социологические исследования. – 2005. – №12. – С.57-64.
8. Игебаева Ф.А. Образ жизни городской семьи и факторы ее дестабилизации // Социально-политические науки. Международный межвузовский научный рецензируемый журнал. Москва, Издательский дом «Юр-ВАК», 2013, № 1 – С.140 – 142.
9. Авдеева А.В. «Вовлеченное отцовство» в современной России: стратегии участия уходе за детьми // АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18)

Социологические исследования 2012. №11. С. 78 – 84.

10. Игебаева Ф.А. Демографическое развитие города как социальный процесс // «European Social Science Journal» (Европейский журнал социальных наук). 2014, №7, Т.2, С.418 - 422.

11. Социология: учебник для вузов /В.Н.Лавриненко и др. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 349с.

12. Тощенко Ж.Т. Социология: учебник. – 2007. – 640с.

13. Игебаева Ф.А. Влияние миграционных процессов на репродуктивные установки горожан. Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 10 частях. – 2013. – С.52-53.

14. Волков Ю.Г. Социология: учебник. – М.: КНОРУС, 2011. – С.320.

15. Новосёлова Е.Н. Традиционная семья в большом городе: социальный атавизм и необходимая ценность // Вест. Моск. ун-та, Серия 18. социология и политология. – 2014. – №4. – С.166 – 188.

16. Демографические процессы в Республике Башкортостан. Стат. сборник. – 2012. – 84с.

17. Дарский А.Е. Демографо-статистическое исследование. М., «Статистика». – 1999. – 286с.

18. Игебаева Ф.А. Особенности демографического развития города и стабильности семьи. Социально-политические науки. М, Издательский дом «Юр-ВАК». – 2013. – № 2. – с.79-81.

19. Пасовец Ю.М. Демографический потенциал современной России в региональном разрезе // Социологические исследования. – 2011. – № 12. – С. 64 - 69.

20. Tamara, K., 1982. Haraven. Family Time and Industrial Time. Cambridge: Cambridge University press. 1982.

УДК 316.346.32-053.5+373.3.017

## СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2017

**Калинина Лариса Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Психология и педагогика начального образования»  
*Иркутский государственный университет*  
(664020, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6, e-mail: kalinina\_larisa@inbox.ru)  
**Аверченко Анастасия Викторовна**, заместитель директора по воспитательной работе  
*МБОУ СОШ № 49*

(664020, Россия, Иркутск, ул. Мира, 37, e-mail: nastia.avers@mail.ru)

**Аннотация.** Проблема формирования гражданской идентичности личности является ключевой задачей современной государственной образовательной политики Российской Федерации. Она находит отражение в нормативных документах начального общего образования, а ее решение занимает значимое место в теории и практике педагогических исследований. Сложность феномена «гражданская идентичность» обуславливает необходимость поиска разных способов организации процесса ее формирования. При этом значимое внимание должно быть уделено способам развития активной гражданской позиции (деятельностный компонент гражданской идентичности). Вместе с тем отмечаем, что в современной педагогической практике при организации деятельности младших школьников недостаточно создаются условия, позволяющие им проявить активное участие в жизни школы, страны и собственную индивидуальную позицию при совершении действий и поступков гражданского содержания. В связи с этим возникает необходимость определить и апробировать эффективные формы формирования социальной активности, готовности к социально значимому поступку и способности к его совершению. В статье предлагается система социальных практик (проб) как средство формирования гражданской идентичности на уровне начального образования. При этом социальная проба рассматривается как последовательное выполнение школьниками социально-преобразующих действий на основе выбора способа поведения в новой ситуации, совершаемых в социальном пространстве.

**Ключевые слова:** начальное общее образование, младший школьник, гражданская идентичность, деятельностный компонент гражданской идентичности, активная гражданская позиция, социальная проба, результативность использования социальной пробы.

## SOCIAL TEST AS A MEANS OF CIVIC IDENTITY FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

© 2017

**Kalinina Larisa Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of department of psychology and primary school  
*Irkutsk State University*  
(664020, Russia, Irkutsk, Niznyaya Nabereznaya street, 6, e-mail: kalinina\_larisa@inbox.ru)  
**Averchenko Anastasia Viktorovna**, deputy director of educational work  
*School №49*

(664020, Russia, Irkutsk, Mira street, 37, e-mail: nastia.avers@mail.ru)

**Abstract.** The problem of formation of civic identity is a key problem of modern state educational policy of the Russian Federation. It is reflected in the regulations of primary education, and its solution occupies a significant place in the theory and practice of educational researches. The complexity of the phenomenon of "civic identity" necessitates a search of different ways of organizing the process of its formation. In this case significant attention should be paid to ways of developing active citizenship (active component of civic identity). However, note that in modern teaching practice when organizing activities in primary school it is not enough to create conditions allowing them to take an active part in the life of the school, country and their own individual position to perform the acts and deeds of civil detention. In this regard, there is a need to identify and test effective forms of social activity, willingness to socially meaningful act and ability to commit it. The article proposes a system of social practices (test) as a means of formation of civic identity at the level of primary education. In this case the social test is considered as the consistent implementation of socially transformative action committed in the social space on the basis of choice behavior in new situations.

**Keywords:** elementary general education, junior schoolchild, civic identity, active component of civic identity, active citizenship, social test, the efficiency of the social test.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Приоритетную цель государственной политики Российской Федерации составляет укрепление духовной общности народов Российской Федерации, упрочение общероссийского гражданского самосознания на основе общей судьбы народов России и укрепление национального согласия [1]. Значимость такой ориентации государственной политики в России бесспорна, так как в условиях многонационального государства гражданское единство имеет особую ценность и актуальность. Оно является залогом стабильности государства.

В связи с этим в современной системе российского образования активно происходит процесс реформирования. В школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная жизнь обучающегося [2]. Одним из направлений педагогической деятельности является формирование личности, в основе мировоззрения которой находятся ценности российской культуры, что определяет гражданское самосознание и составляет условие укрепления российской

гражданственности. Важная роль в образовательных организациях отводится формированию системы ценностей и идеалов гражданского общества, формированию гражданской идентичности подрастающего поколения [3].

Особую значимость в системе общего образования имеет начальное общее образование (НОО). Именно начальная школа составляет неповторимую ценность в становлении и развитии личности. Младший школьник под руководством педагога овладевает основами теоретического сознания и мышления людей, накопленным социальным опытом. У детей этого возраста появляются новообразования: направленность на внешний мир (интерес к событиям, фактам, стремление к активному взаимодействию с окружающим миром); способность к освоению образца, эмоциональной идентификации с другими; становление интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных качеств личности, обуславливающих возможность активно-деятельностного взаимодействия с окружающим миром; стремление к самостоятельным нравственным поступкам [4, 5, 6]. У них развивается

произвольность, что делает возможным выбор поступка на основе полученных от взрослых правил и образцов поведения, способность «соподчинения» своих желаний нравственным побуждениям [7].

Формирование гражданской идентичности младших школьников находит отражение в современных документах начального общего образования. В требованиях к личностным результатам освоения основной образовательной программы НОО выделены такие требования как освоение основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей [8]. В процессе формирования гражданской идентичности развиваются личностные характеристики ребенка, определенные в «портрете выпускника начальной школы»: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности общества [9, с. 65].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы формирования гражданской идентичности и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Традиционно для отечественной педагогической науки и практики образования характерно изучение проблем гражданского воспитания: разработаны теоретические основы гражданского воспитания (А.С. Гаязов, А.М. Нурғалиева, В.Г. Смольнов, Г.Н. Филонов и др.); изучены компоненты гражданского воспитания (А.В. Зосимовский, А.В. Иващенко, И.С. Марьенко и др.); рассмотрены проблемы формирования гражданской зрелости (А.Ю. Маринкина, Л.К. Фомичева и др.), формирования гражданских качеств школьников в разных видах учебной и внеурочной деятельности (Л.В. Алиева, Б.З. Вульф, С.В. Тетерский, Д.С. Яковлева и др.); выделены формы и методы гражданского воспитания (Е.В. Бондаревская, О.С. Богданова, В.А. Караковский, Н.Д. Никандров, Т.А. Стефановская, С.Н. Чистякова, Н.Е. Щуркова и др.).

Проблема идентичности личности составляет достаточно новый интерес как для научных исследований в целом, так и для педагогического изучения в частности. Термин «идентичность» (тождественность, одинаковость, полное совпадение чего-нибудь с чем-нибудь) вошел в философский, социологический, психологический словари после опубликования работ Э. Эриксона. Он рассматривал весь период развития человека как процесс становления его идентичности и определил существование психологических стадий развития Я, в ходе которых индивид устанавливает личностные ориентиры по отношению к себе, своей социальной среде. Такое становление личности не завершается в определенном возрасте, а продолжается в течение всей жизни [10]. В современных исследованиях выделяют разные виды идентичности: социальная, половая, гендерная, этническая, культурная, национальная. В отдельных работах гражданскую идентичность рассматривают как один из компонентов социальной идентичности. Данная позиция определяется тем, что «персона» отождествляет свою принадлежность с некоторой социальной группой вместе с эмоциональным и ценностным персональным смыслом группового членства [11]. Считаем, что целесообразно гражданскую идентичность позиционировать как отдельный вид. Достаточная сложность и многомерность данного феномена требует его самостоятельной трактовки. Рассмотрением данной проблемы занимались А.Г. Асмолов, Т.В. Водолажская, И.В. Конода, Н.С. Попов, М.А. Юшин.

Вслед за авторами рассматриваем гражданскую идентичность как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе [12]. При этом данную категорию нельзя отождествлять с гражданством, так как она имеет личностный характер, который определяет отно-

шение личности к окружающему миру (как к социальной общности, так и к природной среде). Гражданство составляет правовую связь между человеком и государством и нормирует принадлежность к определенной общности.

Считаем, что гражданская идентичность характеризуется следующими позициями: осознание своей принадлежности к определенному государству и его гражданам имеет для человека личностное значение; принятие национальных ценностей, традиций как ориентиров при выборе способов действия; понимание личной причастности к прошлому, настоящему и будущему родной страны; ценностное отношение к Родине, ее языку и народу; проявление чувства личной ответственности за настоящее и будущее своей страны; готовность следовать идеалам российского общества и действовать для пользы своей страны. На основании данных характеристик отмечаем, что основное значение для российской национальной идентичности имеет консолидация личных интересов гражданина России вокруг интересов своей страны.

Анализ структурных компонентов гражданской идентичности, представленных в научно-педагогической литературе [12, 13, 14, 15 и др.], позволяет выделить наиболее значимые для их формирования в младшем школьном возрасте:

- когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности; знание государственной символики, истории Отечества, традиционных российских ценностей, культурных традиций, законов и др.);

- эмоционально-ценностный (наличие или отсутствие у ученика личностного смысла своей гражданственности: личностное ценностное отношение к своей принадлежности Родине на основе принятия этой принадлежности; уважение основ, традиций, истории, ценностей государства и общества и др.);

- деятельностный (поведенческий – ученик проявляет свою гражданскую позицию, которая выражается в виде действий и поступков гражданского содержания, активного участия в жизни школы, страны).

Считаем, что в теоретических исследованиях проблема формирования гражданской идентичности имеет достаточную степень изученности и решения. Практический опыт педагогической работы показывает, что на уровне НОО становление основ гражданской идентичности обучающихся главным образом способствует формированию когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов. Педагоги способствуют осознанию школьниками своей принадлежности к России, идентификации себя с образом «Я – гражданин России»; усвоению нравственных норм и ценностей страны; формированию чувства гордости за свою Родину, ее историю; становлению основ патриотизма и толерантного сознания к разным ее национальностям. При этом недостаточно внимания уделяется созданию условий для формирования деятельностного компонента гражданской идентичности. Педагогической проблемой остается развитие активной гражданской позиции младших школьников. Однако в основе развитой личности находятся такие качества как социальная активность, стремление к реализации своей позиции, трансформация идеалов общества в глубоко личные для человека ценности, готовность и стремление к социально необходимой деятельности [16].

В связи с этим *цель статьи* заключается в обобщении материалов, полученных в ходе проведения эмпирического исследования в образовательной организации, направленного на решение проблемы формирования гражданской идентичности младших школьников. Основное внимание уделено поиску практических способов организации деятельности обучающихся, позволяющих ученикам проявить активное участие в жизни школы, страны и собственную индивидуальную позицию при совершении действий и поступков гражданского содержания.

*Изложение основного материала исследования с обобщением полученных научных результатов.* В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» значимым направлением педагогической деятельности рассматривается реализация механизмов вовлечения школьников в активную социальную практику [17], что в полной мере способствует развитию их гражданской активности. Считаем, что в младшем школьном возрасте целесообразно использовать социальные пробы, которые предполагают инициативное участие ребенка в социальном деле, акции, организованной взрослым [18]. При этом ученик выполняет социально-преобразующие действия на основе выбора способа поведения в новой ситуации. Данное действие совершается достаточно непродолжительное время и является завершенным. В результате его выполнения ученик видит реальный социально значимый продукт. В процессе такой деятельности школьник знакомится с окружающей социальной средой, получает новую информацию об объектах и явлениях этой среды в ходе взаимодействия с ними, опыт самостоятельности и ответственности. Он осуществляет самопознание себя как личности, познание собственной позиции, позиционирует себя как гражданина своей страны, анализирует свои возможности и социальные предпочтения.

Большим потенциалом для включения младших школьников в выполнение социальных проб обладают детские общественные организации, которые составляют особый тип общественного самостоятельного и самоуправляемого объединения. Такая организация создана в МБОУ г. Иркутска СОШ № 49. Она является единственной в городе, входящей в состав Международного движения «Добрые Дети Мира».

Название организации: «Добрые сердца».

Цель создания организации: формирование высоко-нравственной, активной личности на основе приобщения к ценностям общечеловеческой национальной культуры, содружества учителей и учеников разных возрастов.

Вступление в организацию осуществляется на добровольной основе. Деятельность ее строится на основах сотрудничества, содружества и сотворчества. Именно творчество, стремление к общению со сверстниками, объединению интересов является естественной потребностью для детей младшего школьного возраста.

В деятельности детской организации реализуется несколько воспитательных направлений: социальное, эстетическое, экологическое, духовно-нравственное и патриотическое. Приоритетными направлениями являются духовно-нравственное и патриотическое.

В детской организации «Добрые сердца» важное значение имеют формы знаково-символического сознания: элемент одежды, указывающий на принадлежность к объединению (красно-голубой шарф, который символизирует сердце, солнце и небо); клятва члена организации; гимн организации; знаки продвижения члена организации и личного успеха. В организации созданы и действуют собственные законы, девизы. Члены организации выпускают печатную продукцию (информационный листок «Добрые сердца»). Все это является мощным фактором повышения эффективности функционирования детской организации.

В рамках деятельности детской организации «Добрые сердца» реализуется проект «Панорама Добрых дел». Его целью является актуализация и формирование социально-нравственных ценностей (добра, взаимопомощи, сопереживания, уважения к старшему поколению, толерантности, милосердия, патриотизма), развитие активной гражданской позиции подрастающего поколения через участие в акциях и проектах. В рамках реализации данного проекта в школе работает «Лаборатория Добрых дел». «Лабораторией» называется место сборов актива детской общественной организации. Именно там, в спорах и дискуссиях рождаются идеи по проведению

акций и краткосрочных проектов, которые предполагают комплекс мероприятий, направленных на вовлечение школьников в самостоятельную работу – в процессе создания «доброе пространство» внутри школы. Участвуя в таких мероприятиях, младшие школьники совершают социальную пробу, выполняя новые для себя действия и расширяя границы социального пространства.

Представим некоторые дела, в которых участвовали младшие школьники. Ребята на сборе «Лаборатории» предложили провести акцию «Сад добра». Она предполагала, что в фойе школы для обучающихся, родителей и педагогов будут размещены нарисованные деревья, а рядом с ними – «постики» (самоклеющиеся листочки). Участники акции ежедневно заполняли деревья, записывая на листочках сделанные ими добрые дела. Постепенно дерево «обросло» яркими листками и радовало школьников, педагогов и гостей школы. Активисты анализировали заполнение деревьев в процессе выполнения акции. Было установлено, что свою частичку добра внесли большинство учеников. По результатам акции «Сад добра» был проведен опрос «Внесли ли вы частичку добра в наш сад?». Утвердительно ответили 74% обучающихся, 15% сказали, что забывали заполнить «постики», 11% ответили отрицательно. Это было первое дело, где ребята могли проявить личную позицию, ориентированную на традиционные российские ценности добра, взаимопомощи. Полученные результаты определяют значимость дальнейшей работы, направленной на формирование гражданской идентичности. Сделать вывод об отношении школьников к ценностям общества можно из следующих высказываний: «Оказывается, вокруг очень много людей, которые хотят помочь другому человеку» (Маша А.); «Думаю, что наша страна станет намного лучше, если все будут делать добрые дела» (Саша М.); «Доброта – это важное качество, которое необходимо русскому человеку» (Дима М.).

Акция «С заботой в каждый дом» предполагала, что ученики совместно с педагогами распределили ветеранов и пожилых людей микрорайона, которым необходима помощь. Дети составили график их посещения для оказания помощи в приобретении продуктов и лекарств, визита в поликлинику. При этом их деятельность заключалась не только в оказании помощи в решении бытовых проблем, но и в коммуникационном взаимодействии с пожилыми людьми. В рамках этой акции был проведен праздник «День пожилого человека». Школьники организовали и провели красочный концерт, подарили пожилым людям подарки.

В школе обучаются ученики разных национальностей. В связи с этим, а также для формирования у них уважения к истории и культуре народов России, изучения культурного наследия, обычаев и традиций разных народов был проведен проект «Фестиваль национальностей». Результаты поисковой и творческой деятельности были представлены на заключительном мероприятии, на которое были приглашены родители разных национальностей. Каждый класс представлял одну из национальностей России (символы, костюмы, предметы быта, изделия декоративно-прикладного творчества, жанры устного творчества, национальную кухню и пр.). Фестиваль прошел на высоком эмоциональном подъеме, а его основную идею составила идея мирного сосуществования наций на земле. В результате реализации проекта отмечаем не только повышение у школьников интереса к культуре разных национальностей, формирование толерантного сознания, но и развитие умения взаимодействовать с людьми разных национальностей как на этапе подготовки к фестивалю, так и на завершающем смотре-концерте.

Знаковой для ребят стала акция «Полотно Победы». Цель акции: собрать и сохранить имена и пожелания наших земляков, воевавших на фронтах Великой Отечественной войны для будущих поколений. Были поставлены задачи: посетить участников Великой



Отечественной войны и записать информацию о них; создать именные альбомы для музея школы и для самих ветеранов; запечатлеть пожелания ветеранов на Полотне Победы; передать Полотно Победы в школьный музей для хранения. Было создано 5 инициативных групп по 5-7 человек в каждой. Для каждой группы были распределены задания: 1 группа – работа со списком участников Великой Отечественной войны, предоставленным Советом ветеранов и оформлении Полотна Победы (красная материя с надписью «Полотно Победы»), запись на нем фамилий ветеранов; 2 группа – встречи с ветеранами войны с целью сбора информации о них, а также запечатления пожеланий на Полотне; 3 группа – изготовление подарков для вручения ветеранам во время встреч; 4 группа – изготовление памятных альбомов. Первое представление Полотна Победы прошло в торжественной обстановке на праздничном концерте, посвященном Великой Победе, где присутствовали ветераны и участники Великой Отечественной войны, педагоги школы, члены организации «Добрые сердца». Был представлен творческий отчет о проделанной работе в рамках акции. 9 мая во время шествия ребята пронесли Полотно Победы по улицам родного микрорайона.

Отмечаем социальную активность младших школьников, проявление интереса к участию в жизни школы при проведении акции «Помоги братьям меньшим» (сборы продуктов питания, покрывал для собак в питомник «К-9»), а также акции «День сердец», которая была проведена в день рождения организации «Добрые сердца». Ребята заранее заготовили из бумаги сердца, написали на них добрые слова одноклассникам и работникам школы (педагогам, поварам, техническому персоналу, дворнику, врачу, библиотекарю), а затем дарили их. Эти дела помогли ребятам проявить не только доброе отношение к окружающему миру, но и готовность и стремление к социально значимой деятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Представленные дела, в которых младшие школьники были включены в социальные пробы, не являются исчерпывающими. Отмечаем, что дети с желанием участвуют в работе детской организации и осуществляют в социальном пространстве деятельность гражданского содержания. Приведем примеры мини-социальных детей: «...Каждый человек приходит в этот мир, чтобы помогать ближним, совершать добрые и полезные дела. Помочь перейти дорогу, убрать мусор на улице, в подъезде, уступить место пожилому человеку, подарить хорошее настроение близкому – это и есть нужные людям дела. Если каждый человек будет это делать, то мир будет добрее. В «Добрых сердцах» я присоединяюсь к людям, несущим добро» (Артем Д.); «... Я думаю, что детская организация научит меня ценить и уважать других людей; подскажет, как помогать слабым, быть ответственной, доброй и помогать своей стране. «Добрые сердца» помогут сделать наш класс милосердным и ответственным» (Анна Н.).

На начальном и заключительном этапах проекта «Панорама Добрых дел» была проведена анкета «Оценка уровня сформированности гражданского самосознания учеников». Анализ полученных результатов показал положительную динамику: активно участвуют в жизни класса, школы – на 46% детей больше; готовы выражать и отстаивать свою гражданскую позицию – на 32%; готовы к сотрудничеству с людьми иной национальности, религии – на 37%; готовы взять на себя ответственность в трудной ситуации – на 15%; умеют отвечать за свои поступки – на 15%. На основании проведения методики ранжирования предпочтений учеников, установлено, что они выделяют патриотизм как одно из значимых качеств человека.

Процесс формирования гражданской идентичности является сложным и длительным. Считаем эффективным проектирование и реализацию акций, проектов, в которых обучающиеся совершают социальную пробу. В

такой деятельности происходит осмысление традиционных гражданских ценностей, перевод их во внутренний план личности, данные ценности становятся личностно значимыми и начинают выполнять функцию регулятора поведения и поступков школьника. Перспективным направлением работы рассматриваем дальнейшую разработку продуктивных форм, позволяющих школьнику проявить себя как носителя гражданской активности, освоить способы действий в социальном пространстве.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года <http://www.consultant.ru/document/cons> (дата обращения: 15.01.2017).
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / под ред. А.М. Кондакова, А.Я. Данилюк, В.А. Тишкова. М.: Просвещение, 2014. 24 с. (Стандарты второго поколения).
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с. (Стандарты второго поколения).
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во ин-та практ. психол., 1995. 352 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1997. 456 с.
7. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.
8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2012. 223 с. (Стандарты второго поколения).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / под ред. А.А. Казаковой. М.: Просвещение, 2016. 53 с. (Стандарты второго поколения).
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.
11. Фофанова М.И., Симонова Г.И. Формирование гражданской идентичности младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 28. С. 215-217.
12. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
13. Ефименко В.Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность» // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 250-254.
14. Измерова Я.Е. Гражданское воспитание личности учащихся в процессе изучения литературы (на материале образовательных учреждений) : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Измерова Янина Евгеньевна. – Барнаул, 2015. 225 с.
15. Логинова А.А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Логинова Александра Александровна. – Самара, 2010. 229 с.
16. Фельдштейн Д. И. События. Люди. Жизнь. Московский психолого-социальный институт, 2009. 312 с.
17. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 15.01.2017).
18. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. – М.: Просвещение, 2010. 223 с. (Стандарты второго поколения).

УДК 316.37+159.923

## СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТЬЮ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ: ФАКТОРЫ ВЫБОРА

© 2017

**Кибальник Алена Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры  
социальной педагогики и психологии

*Иркутский государственный университет*

(664020, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6, e-mail: kalinina\_larisa@inbox.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются и анализируются факторы, влияющие на выбор личностью определённой стратегии преодоления трудной жизненной ситуации. На основе изученной литературы выявлены подходы к выделению факторов, оказывающих влияние на выбор стратегии преодоления, рассмотрены различные классификации, что даёт возможность проанализировать исследуемый феномен с различных позиций и составить системное и разностороннее представление по данному вопросу. Особый интерес для настоящего исследования представляет роль каждого фактора в выборе именно конструктивных стратегий преодоления. Конструктивные стратегии позволяют успешно и продуктивно преодолеть трудную жизненную ситуацию, которая воспринимается как источник самосовершенствования и саморазвития, что приводит к личностному росту и стимулирует эффективный выход из трудных жизненных ситуаций в дальнейшем. Под фактором овладения конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций мы рассматриваем движущую силу (воздействие на человека со стороны внешней и внутренней среды), обуславливающую выбор той или иной стратегии преодоления. Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются целостным подходом к исследованию проблемы, опорой на основные положения и достижения ряда научных областей (педагогика, психология, социология). Представленные научные результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы для дальнейшего изучения вопросов формирования преодолевающего поведения личности.

**Ключевые слова:** фактор, личностные детерминанты копинг-поведения, личностные ресурсы, ресурсы преодоления, копинг-ресурсы, ресурсы совладания, стресс-факторы, стратегии преодоления, конструктивные стратегии преодоления.

## STRATEGIES OF COPING WITH DIFFICULT LIFE SITUATIONS: FACTORS OF DECISION-MAKING

© 2017

**Kibal'nik Alyona Vyacheslavovna**, senior teacher of social pedagogy and psychology department

*Irkutsk State University*

(664020, Russia, Irkutsk, Niznyaya Nabereznaya street, 6, e-mail: kalinina\_larisa@inbox.ru)

**Abstract.** The article examines and analyzes the factors influencing on a person's choice of a certain strategy of coping with a difficult life situation. Basing on the studied literature the author has developed approaches for working out the factors influencing on the choice of coping strategy and examined various classifications. It allows to analyze the phenomenon in question from different points of view and work out a complex system conception of the issue. The author takes particular interest in the role of each factor in the choice of constructive coping strategies. Constructive strategies allow to cope with a difficult life situation successfully and productively. In this case, such a situation is considered to be a source of self-development which leads an individual to personal growth and encourages efficient search of the ways out of difficult life situations in the future. The author considers a factor of mastering constructive strategies of coping with difficult life situations to be a driving force (both from the inside and outside) determining the choice of a certain coping strategy. The research results are quite trustworthy and reasonable as they are ensured with the use of integrated approach to examining the problem, with basing on the main postulates and achievements of a number of branches of science such as pedagogy, psychology and sociology. The presented results of the current research can be used for further investigating of the aspects of an individual's coping behavior formation.

**Keywords:** factor, personal determinants of coping behavior, personality resources, coping resources, control resources, stress factors, coping strategies, constructive coping strategies.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современный период развития российского общества характеризуется радикальными политическими, экономическими и социальными преобразованиями. Необходимость преодолеть многочисленные трудности, встречающиеся в жизни, является одним из вызовов современности для каждого. Кризисы различного рода, региональные конфликты, массовые миграции, неуверенность в завтрашнем дне – в таких условиях происходит становление современной личности. Высокая степень неопределенности социального развития общества ведёт к тому, что человек испытывает субъективные трудности при определении своих жизненных перспектив. Следовательно, имеет смысл ориентировать людей на овладение такими поведенческими стратегиями, которые позволили бы конструктивно преодолевать свои жизненные проблемы.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблеме преодолевающего поведения посвящены работы таких исследователей, как В.А. Бодров, Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, К. Муздыбаев, С.К.

Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, М.В. Сапоровская, Н.А. Сирота, К.А. Хутаева, В.М. Ялтонский и другие. Однако, изучению факторов, оказывающих влияние на выбор личностью той или иной стратегии преодоления, уделено не достаточное внимание. На наш взгляд, рассмотрение данного вопроса предоставляет возможность разобраться в механизмах формирования преодолевающего поведения. Кроме того, изучение факторов выбора стратегий преодоления позволит минимизировать негативное влияние от выбора неконструктивных стратегий и ориентировать личность на овладение конструктивными поведенческими стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Цель работы - на основе анализа психолого-педагогической и социологической литературы рассмотреть основные факторы, оказывающие влияние на выбор личностью стратегии преодоления трудной жизненной ситуации. Для достижения поставленной цели нам необходимо решить следующие задачи: изучить подходы к выделению факторов выбора личностью определённой стратегии преодоления; классифицировать факторы, влияющие на выбор стратегии преодоления трудной жизненной ситуации.

*Изложение основного материала исследования с пол-*

ным обоснованием полученных научных результатов. Овладение конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций обусловлено множеством факторов, которые могут создавать предпосылки или препятствия для преодоления трудной жизненной ситуации.

В Толковом словаре современного русского языка Ушакова Д.Н. понятие «фактор» определяется как «движущая сила, причина какого-либо процесса, обуславливающая его или определяющая его характер; существенное обстоятельство» [1]. Аналогично данная дефиниция трактуется и в Философском энциклопедическом словаре [2].

«Фактор» (от лат. - factor – делающий, производящий), по определению «Словаря русского языка», - «... момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении» [3].

Как «движущая сила какого-либо явления или процесса, существенное обстоятельство в каком-либо процессе» понятие «фактор» рассматривается и в «Словаре по социальной педагогике» [4].

По определению Лернера И.Я. и Журавлева И.К., «фактор» - причина, движущая сила совершающегося процесса, определяющая его отдельные черты; существенное обстоятельство в каком-либо процессе или явлении, одно из необходимых условий. [5].

Таким образом, приведённые нами определения понятия «фактор», имеющиеся в научной и справочной литературе, существенно не отличаются, а лишь дополняют друг друга. Мы в своём исследовании под фактором овладения конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций будем рассматривать движущую силу (воздействие на человека со стороны внешней и внутренней среды), обуславливающую выбор той или иной стратегии преодоления.

Анализ психолого-педагогических исследований (Бодров В.А. [6], Гиллиган С. [7], Дубовицкая Т.Д. [8], Зейндер М. [9], Навон Д. [10], Хобфолл С. [11], Церковский А.Л. [12] и др.), позволил выявить наличие двух подходов к выделению факторов, оказывающих влияние на выбор личностью стратегии преодоления трудной жизненной ситуации - реакционный и ресурсный (Рисунок 1).

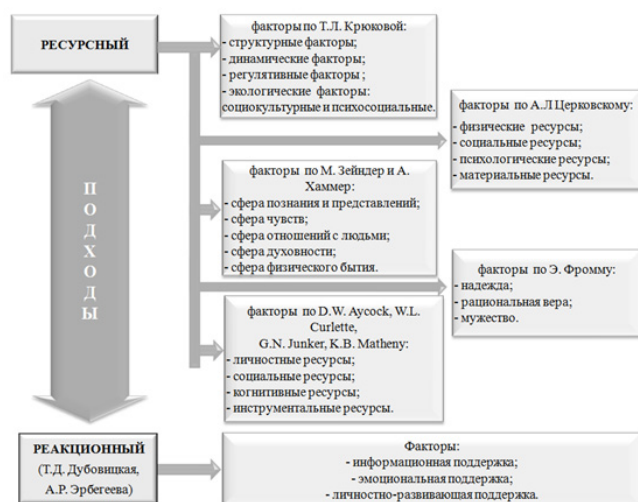


Рисунок 1 - Подходы к выделению факторов, оказывающих влияние на выбор личностью стратегии преодоления трудной жизненной ситуации.

С позиции реакционного подхода (Дубовицкая Т.Д., Эрбегеева А.Р.) в центр внимания попадают реакции, поведение человека, который уже находится в трудной жизненной ситуации. В рамках данного подхода факторами, способствующими выбору личностью конструктивных стратегий преодоления, являются различные виды поддержки:

- информационная поддержка (предоставление необходимого количества информации, ориентированной на потребителя, для преодоления трудной жизненной ситуации);

- эмоциональная поддержка (создание благоприятной обстановки, способствующей выходу из трудной жизненной ситуации);

- лично-развивающая поддержка (развитие способностей к самоанализу, рефлексии, мотивации к достижению успеха и др.) [8].

Более распространенным и комплексным, на наш взгляд, является ресурсный подход (Бодров В.А. [6], Гиллиган С. [7], Зейндер М. [9], Калашникова С.А. [13], Навон Д. [10], Церковский А.Л. [12], Curlette W.L. [14], Hobfoll S.E. [11]), акцентирующий внимание на те ресурсы и возможности, которыми располагает личность вне зависимости от ситуации.

Hobfoll S.E. [11] – автор теории сохранения ресурсов, отмечает, что человеку свойственно стремление защищать, сохранять, пополнять и расширять собственные ресурсы посредством социальной активности, личностных характеристик (целеустремленность, коммуникабельность, инициативность и др.).

К представителям ресурсного подхода целесообразно отнести американских исследователей Aycock D.W., Curlette W.L., Junker G.N., Matheny K.V. [14], различивших ресурсы личности на несколько групп: «личностные, социальные, когнитивные, инструментальные».

Калашникова С.А. [13], анализируя работы Э. Фромма в контексте выделения личностных ресурсов преодоления, отмечает, что автор выделял ряд категорий, оказывающих влияние на преодоление трудной жизненной ситуации: надежда (саморазвитие, отсутствие страха перед будущим); рациональная вера (уверенность в достаточности собственных возможностей и готовность их применить); мужество (готовность противостоять условиям, ставящим под сомнение «надежду и веру»).

Анализируя факторы, оказывающие влияние на выбор личностью стратегии преодоления трудной жизненной ситуации, отечественные и зарубежные авторы называют их по-разному. Дадим характеристику каждой группе факторов.

О личностных детерминантах копинг-поведения говорят, когда выбор стратегии преодоления связывают с личностными особенностями человека, накопленным опытом самостоятельного регулирования поведения, принятия решений, а также с индивидуально-психологическими особенностями (нейротизм, тревожность, самооценка, мотивация достижения, локус контроля) (Маленова А.Ю. [15], Поваренков Ю.П. [16], Шагарова И.В. [17]).

Под личностными ресурсами подразумевается комплекс индивидуальных характеристик и возможностей, использование которых регулируется личностью самостоятельно: самоуважение, социальные навыки, материальные возможности, уровень образования и др. (С. Тейлор) [18].

Ресурсы преодоления связаны с возможностями людей, средствами существования людей и общества. К ним относятся деньги, влияние, любовь, имущество, способности и прочие ценности и жизненные блага (Муздыбаев К.) [19].

Копинг-ресурсы включают широкий спектр ресурсов личности, способствующих совладанию с трудной жизненной ситуацией: средовые, личностные (Lazarus, R.S.) [20]; материальные и социальные (Hobfoll S.E.) [11]; оптимизм (Селигман М.) [21]; жизнестойкость (Williams P.G. [22], Фомина А.Н. [23]); индивидуальные и социальные (Демин А.Н. [24], Кожевникова Е.Ю. [25]).

Под ресурсами совладания подразумевается комплекс личностных и социальных возможностей и средств, которые человек применяет при необходимости совладания с ситуацией. В основе данной группы ре-

сурсов исследователи видят «личностные ресурсы, как фактор, определяющий легкость совладания с трудными жизненными ситуациями» (Анненкова Е.А., Шкуратова И.П.) [26].

Следующие факторы, выделяемые исследователями, начинают оказывать влияние в том случае, когда трудная жизненная ситуация вызывает нарушение функционирования организма (физиологические и психологические):

- факторы, вызывающие стресс. Данную группу факторов связывают с влиянием на личность условий внешней и внутренней среды, что приводит к нарушению её функционирования (Емельяненко Л.М.) [27].;

- стресс-факторы. Иными словами, это неблагоприятные обстоятельства, вызывающие угнетенное состояние или раздражительность, которые приводят к неконструктивным поведенческим реакциям (Ефремова Т.Ф.) [28].

Для более детального анализа проблемы рассмотрим различные классификации факторов, влияющих на выбор личностью стратегии преодоления трудной жизненной ситуации, в зависимости от выбранного основания классификации.

Зейндер М. и Хаммер А. [9] предложили классификацию психологических источников — ресурсов совладания со сложными жизненными ситуациями, в зависимости от сферы жизнедеятельности личности:

- 1) сфера познания и представлений (интересы, увлечения, интуиция и др.);
- 2) сфера чувств (воля, чувство юмора и др.);
- 3) сфера отношений с людьми (референтная группа, семья);
- 4) сфера духовности (вера);
- 5) сфера физического бытия (экология, питание, сон и др.)».

Обращение к той или иной сфере, по мнению авторов, обусловлено содержанием проблемной ситуации.

Церковский А.Л. [12] выделяет 4 блока личностных ресурсов, способствующих выбору стратегии преодоления:

- физические (выносливость);
- социальные (индивидуальная социальная сеть, социально-поддерживающие системы);
- психологические (локус контроля, уровень рефлексивных способностей, мотивация);
- материальные (деньги, оборудование).

Крюкова Т.Л. [29], как еще один представитель ресурсного подхода, предлагает рассматривать четыре группы факторов преодоления трудной жизненной ситуации:

- Структурный (личностный) фактор предполагает обусловленность выбора стратегии преодоления такими особенностями как возраст, образ жизни, род деятельности и экономические условия.

- Динамический (ситуационный) фактор рассматривает уникальные особенности каждой конкретной ситуации, а также то, как именно её оценивает субъект. В данном случае в расчет берутся возможности и ресурсы конкретной личности, а также её опыт преодоления трудных жизненных ситуаций.

- Регулятивный фактор рассматривается как наличие или отсутствие алгоритма поведения в той или иной ситуации, а также как возможность развития и трансформации ситуации.

- Экологический фактор. Автор выделяет два блока экологических факторов: социокультурные и психосоциальные.

Относительно группы социокультурных факторов Крюкова Т.Л. придерживается следующего мнения: «носители различных культур могут иметь различия в понимании, оценке, разрешении проблем, собственных эмоциональных состояний, выборе стратегий поведения» [29].

Психосоциальные факторы можно охарактеризовать

как комплекс социальных и психологических влияний на личность. К ним можно отнести, например, профессиональные и семейные отношения, поведение, роли и реакции личности в данной системе отношений.

Проведенный анализ работ как отечественных, так и зарубежных исследователей (Анцыферова, Л.И. [30], Дунай В.И. [31], Крюкова Т.Л. [29], Шкуратова И.П. [26], Lazarus R.S. [20] и др.), позволил выделить две группы факторов, влияющих на выбор личностью определённой стратегии преодоления трудной жизненной ситуации по сфере их возникновения - эндогенные и экзогенные (Рисунок 2).



Рисунок 2 - Классификация факторов, влияющих на выбор личностью определённой стратегии преодоления трудной жизненной ситуации.

Эндогенные факторы – это совокупность базовых психологических, экзистенциальных, а также индивидуально-личностных характеристик субъекта, которые оказывают влияние на выбор стратегии преодоления трудной жизненной ситуации. Стоит отметить, что именно эта группа факторов лучше поддается коррекции и трансформации. К данной группе нами отнесены следующие факторы: мотивация преодоления жизненных трудностей; локус контроля; уровень самооценки; эмоционально-волевые качества личности; жизненный опыт; способности (умение обратиться за помощью, навыки саморегуляции, планирование и др.); состояние здоровья (психосоматическое самочувствие, сон, питание, режим дня).

Эндогенные факторы целесообразно, на наш взгляд, классифицировать по сфере их проявления:

- когнитивные: вербальные и ментальные способности; особенности памяти, внимания, воображения; способность к принятию решений; широта кругозора, мировоззрение;

- поведенческие: продуктивность деятельности; увлечения; самоэффективность (оценка личностью собственных возможностей на основе прошлого опыта, наблюдения, моделирования или подражания поведению других людей);

- эмоциональные: уровень тревожности (ожидания и направленность личности); возбудимость (как готовность реагирования на раздражители); сила эмоций (реакция на степень удовлетворенности); эмоциональная устойчивость (самоконтроль, длительность проявления эмоций); эмоциональная лабильность (скорость реакции личности на изменение ситуации);

- физиологические: пол; возраст; уровень соматического и психического здоровья; физическая активность.

К данной группе факторов также могут быть отнесены: самооценка, воля, особенности темперамента, направленность личности, мотивация, достижений, совесть, вера, уровень жизнестойкости, целеустремленность, локус контроля, Я-концепция [31].

Экзогенные факторы – это общественные процессы и явления, влияющие на деятельность личности; условия социальной среды; окружение человека. Совокупность выделенных компонентов оказывает влияние на выбор стратегий преодоления трудной жизненной ситуации.

В качестве экзогенных мы выделяем следующие факторы: семья; референтная группа; наличие/отсутствие социальной поддержки; условия труда и отдыха. К данной группе факторов могут быть отнесены: социальный статус личности; уровень образования; отношение к труду; культурные традиции социума; межличностное общение (как фактор формирования отношения к самому себе и окружающим, а также интерпретации жизненных ситуаций); система межличностных и деловых связей; досуг (как фактор самовыражения личности); быт и жизненный уклад [32].

Для нашего исследования, помимо приведенной выше классификации, особый интерес представляет роль каждого фактора в выборе именно конструктивных стратегий преодоления. Для анализа вектора влияния того или иного фактора мы предлагаем разделить их еще на две группы: содействующие (мотивирующие) и сдерживающие (демотивирующие), которые представлены на рисунке 2.

Содействующие (мотивирующие) факторы способствуют выбору конструктивных стратегий преодоления, что позволяет воспринимать трудную жизненную ситуацию как источник самосовершенствования и саморазвития. Это приводит к личностному росту и стимулирует эффективный выход из трудных жизненных ситуаций в дальнейшем.

К данной группе могут быть отнесены: социальная поддержка; широкая сеть социальных контактов; способность эффективно использовать личностные ресурсы (материальные, духовные, интеллектуальные, энергетические) для преодоления трудной жизненной ситуации; жизнестойкость; целеустремленность; внутренний локус контроля; оптимизм; стремление к саморазвитию; уверенность в собственных силах; вовлеченность (заинтересованность в собственной деятельности); контроль (убежденность в том, что от собственных усилий личности зависит скорость и эффективность преодоления ситуации); стремление к достижению успеха; адекватная самооценка [33].

К группе сдерживающих (демотивирующих) факторов принадлежат факторы, препятствующие выбору конструктивных стратегий и провоцирующие ориентацию на неконструктивные стратегии преодоления. Это приводит к закреплению способов поведения, вызывающих отклонения и деформации в личностном развитии, что влечет ситуативные неудачи и ведет к систематической неуспешности поведения и деятельности [34].

К данной группе могут быть отнесены: чрезмерная или недостаточная рабочая, учебная нагрузка; наличие вредных привычек и разного рода аддикций (химическая, пищевая, игровая и другие); заболевания субъекта или членов его семьи; отсутствие или утрата социальной поддержки; эмоциональная нестабильность; неадекватная самооценка; стремление к избеганию неудачи; внешний локус контроля; конфликты в кругу семьи или в коллективе; неудовлетворенность жизненными обстоятельствами (чувство одиночества, комплекс неполноценности и др.); дефицит возможности самовыражения (отсутствие хобби, творческий кризис, однообразие социальных ролей); финансовые трудности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Результаты проведенного теоретического исследования свидетельствуют о сложности самого феномена преодоления трудностей. Обобщая взгляды учёных, рассматривающих различные аспекты данной проблемы, необходимо отметить, что существует множество факторов, оказывающих влияние на выбор личностью той или иной стратегии преодоления.

В ходе исследования был осуществлён анализ подходов к выделению факторов, акцентирующих внимание как на реакции, поведении человека, который уже находится в трудной жизненной ситуации, так и на тех ресурсах и возможностях, которыми располагает личность вне зависимости от ситуации. Рассмотрение различных подходов позволило выделить группы факторов, влияющих на выбор личностью определённой стратегии преодоления трудной жизненной ситуации, по сфере их возникновения и роли при выборе конструктивных стратегий преодоления.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более подробном изучении проблемы, связанной с поиском эффективных поведенческих стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. Требуется изучения особенности поведения человека, закономерности его деятельности в данных обстоятельствах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка, М.: Аделант, 2013. 800 с.
2. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА, 2004. 576 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка./ Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1987. 797 с.
4. Словарь по социальной педагогике. М., 2002. 321 с.
5. Лернер И.Я., Журавлев И.К. Современная дидактика: теория и практика. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 2003. 288 с.
6. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1. «Copping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал, 2006. Т. 27, № 1. С. 122-133.
7. Gilligan C. In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press, 1982. 184 p.
8. Дубовицкая Т.Д., Эрбегеева А.Р. Особенности фрустрации и стратегий преодоления у студентов с трудностями в учебе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru, 2010. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n1/26550.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n1/26550.shtml) (дата обращения: 15.01.2016)
9. Zeinder M., Hammer A. Life events and coping resources as predictors of stress symptoms the adolescent // Personal Individual Difference. 1990. Vol. 11, N 7. P. 693–703.
10. Navon D., Gopher D. On the economy of human information processing systems // Psychological Review. 1979. Vol. 88. P. 214–255
11. Hobfall S. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1988. Vol. 44. P. 513–524
12. Церковский А.Л. Современные взгляды на копинг-проблему // Вестник ВГМУ. 2006. Т. 5. №3. С. 112-121.
13. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой ученый. 2011. №8. Т.2. С. 84-87
14. Curlette W.L., Matheny K.B. A brief measure of coping resources. Journal of Individual Psychology. 2010. P. 384-406
15. Маленова А.Ю. Особенности и личностные детерминанты копинг-поведения в ситуациях оценивания: 19.00.01 Маленова А.Ю. Особенности и личностные детерминанты копинг-поведения в ситуациях оценивания (на примере ситуации экзамена): диссертация... кандидата психологических наук : 19.00.01 Омск. 2007. 209 с.
16. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002.
17. Шагарова И.В. Стратегии копинг-поведения в ситуации потери работы: постановка проблемы // Актуальные проблемы современной психологии: Сборник научных трудов/ Под общ.ред. Л.И. Дементий. Омск: Омск.гос.ун-т, 2002.
18. Taylor S.E. Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation // American Psychologist. 1983.

Vol. 38. P. 1161–1173

19. Муздыбаев К. Дилеммы распределения ресурсов // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. 1992. Сер.6. Вып. 1. С. 62-69.

20. Lazarus R.S. Psychological stress in the workplace // J. of Social Behavior and Personality. 1991. Vol. 6. N 7. P. 1—13.

21. Seligman M. Flourish. N.Y., 2011. 354 p.

22. Williams P.G., Wiebe D.J., Smith T.W. Coping processes as mediators of the relationship between Hardiness and health // Journal of Behavioral Medicine. 1992. Jun. Vol. 15. N 3. P. 237 - 255.

23. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. М.: МПГУ, 2012. 152 с.

24. Дёмин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2004. 315 с.

25. Кожевникова Е.Ю. Эмпирическая классификация отношения к индивидуально-психологическим ресурсам // Апрельские тезисы: Тез. докл. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов факультета управления КубГУ. Краснодар, 2002. С. 4-9.

26. Шкуратова И.П., Анненкова Е.А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями. Психология кризиса и кризисных состояний. Междисциплинарный ежегодник. 2007. Вып.4, С. 17-23.

27. Емельяненко Л.М., Петюх В.М., Торгова Л.В. Конфликтология. К.: КНЕУ, 2003. 215 с.

28. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный: В 2 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 1: А-О. VII, 1213 с. Т. 2: П-Я. 1084 с.

29. Крюкова Т.Л. О методологии исследования и адаптации опросников диагностики совладающего поведения // Психология и практика: Сб. научн. тр. Ин-та педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова. Вып. 1. Кострома: Изд-во КГУ, 2002. С. 66-72.

30. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3-18.

31. Дунай В.И., Сидоренко В.Н., Аринчина Н.Г., Августиневич О.И. Особенности проявления стресса у студентов с учётом условий их проживания // Военная медицина, 2012. №2(23). С.44-47.

32. Кибальник А.В. Проблема овладения студенческой молодёжью конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций: опыт эмпирического исследования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 8 (52). С. 279-293.

33. Федосова И.В., Кибальник А.В. Овладение студенческой молодёжью конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций через включение в волонтерскую деятельность // Европейский журнал социальных наук. 6 (34). 2013. С. 60 - 70.

34. Федосова И.В., Кибальник А.В. Волонтерская деятельность студенческой молодёжи как средство овладения конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций: монография. Иркутск: ВСГАО, 2011. 160 с.

Клейменов Михаил Вячеславович, аспирант

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина  
(620002, Россия, Екатеринбург, улица Мира, дом 19, e-mail: k-mihaell@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье раскрываются основные проблемы и противоречия в системе медицинского обслуживания в российском селе. Современное российское село характеризуется крайне низким потенциалом для социально-экономического развития, что, несомненно, сказывается на функционировании системы медицинского обслуживания. В то же время сельские жители имеют проблемы со здоровьем, поэтому актуален вопрос наличия медицинского учреждения любого типа в сельском поселении. Важной сферой системы медицинского обслуживания на селе является социальное взаимодействие врачей и пациентов, которое начинается с процесса посещения последними медицинских учреждений. Сельские жители сталкиваются с определенными трудностями при получении медицинского обслуживания. По результатам проведенного социологического исследования в 2016-2017 гг., автор сравнивает проблемы, с которыми сталкиваются врачи и пациенты медицинских учреждений в сельских поселениях. По ходу изложения материала, автор приходит к выводу, что существуют несоответствия в оценках врачами и пациентами медицинского обслуживания, что убедительно демонстрируют различия их социальных ролей: врачи и пациенты по-разному видят основные проблемы. Также автор сравнивает полученные результаты исследования в сельских поселениях с другими исследованиями по системе медицинского обслуживания больших российских городов.

**Ключевые слова:** врачи, медицинское обслуживание, медицинское учреждение, пациенты, сельские жители, село, социальная общность, социальная роль

## MEDICAL SERVICE IN RURAL AREAS: PROBLEMS AND CONTRADICTIONS

Klyemenov Mikhail Vyacheslavovich, post-graduate student

*Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin  
(620002, Russia, Ekaterinburg, Mira st., 19, e-mail: k-mihaell@mail.ru)*

**Abstract.** The article reveals the common problems and contradictions in medical service system in Russian rural areas. Contemporary rural area of Russia is characterized by the extremely low potential for socio-economic development, which will undoubtedly affect operating of the medical service system. At the same time, rural inhabitants have health problems, so a pressing question is the presence of any type of medical service facility in rural area. An important sphere of the medical service system in rural areas is social interaction of doctors and patients, which begins with the process of patients' visiting in the medical service facilities. Rural inhabitants confronted with certain difficulties in receiving medical service. According to the results of sociological research in 2016-2017, the author compares the problems faced by doctors and patients of medical service facilities in Russian rural areas. During the presentation of the material, the author concludes that there are contradictions in evaluation of doctors and patients about the medical service that convincingly demonstrate their different social roles: doctors and patients have different views on the main problems. Also the author compares the results of the research in rural areas with other studies on the medical service system of Russian big cities.

**Keywords:** doctors, medical service, medical service facility, patients, rural area, rural inhabitants, social community, social role

Главной особенностью современного российского села является стагнационное кризисное состояние, когда после распада СССР произошли разрушения сети коллективных хозяйств и фактически отказ российского правительства от социальной поддержки сельского населения. Каждый сельчанин должен был выживать самостоятельно, привыкая к новым рыночным формам экономики. В селах стали возникать маленькие фермы, которые со временем перестали в агрохолдинги. Вахтовый метод работы (отъезд работников из сельских поселений в другие регионы страны) привел к тому, что власти решили перевести тяжесть медицинского обслуживания на городские больницы и поликлиники, и даже на отделения скорой помощи.

Медицинское обслуживание на селе предстает как система нескольких видов медицинского обслуживания, медицинских учреждений и основных социальных общностей, оформляющих существование данной социальной системы. Основные общности системы медицинского обслуживания на селе – это медицинские работники и пациенты. Социальное взаимодействие между ними является одним из важнейших социальных феноменов современности. Проблемы и противоречия сельского медицинского обслуживания представляют большой исследовательский интерес для социологической науки, мало кто из отечественных социологов изучает медицинское обслуживание в российском селе.

Важной особенностью сельского медицинского обслуживания в России последнее время стало снижение численности больничных организаций в сельских поселениях с 3659 (2005 г.) до 1064 (2014 г.) [1, с. 89]. Также происходит сокращение амбулаторно-поликлинических

организаций (как самостоятельных, так и входящих в иные больничные организации) с 7495 (2005 г.) до 3064 (2014 г.) [1, с. 94]. На 2014 г. в сельской местности осталось 17 больничных организаций, имеющих стационары [1, с. 91]. Ожидаемая продолжительность жизни при рождении в сельских поселениях среди мужчин составляет 64, 07 лет, среди женщин – 75,43 [2, с. 90].

В системе медицинского обслуживания на селе в 2014 г. число фельдшерско-акушерских пунктов (ФАП) составило 36 553, число центров семейной медицины и отделений врачей общей практики – 6 621, число врачей – 52,4 тыс. чел. (обеспеченность 14,1 врачом на 10 000 чел.). В сельских поселениях, где проживает менее 100 жителей, и отсутствует ФАП, организовано 9 313 домохозяйств, которые смогут оказать первую доврачебную помощь [3, с. 28].

Что касается состояния здоровья сельского населения, которое является фактором обращения в медицинские учреждения, то ситуацию можно охарактеризовать следующим образом. По данным Минздрава РФ на 2014 г. 28,3% сельчан больны туберкулезом [4, с. 161]. Из статистического сборника «Здравоохранение в России: 2015» по туберкулезу, зарегистрированному впервые в жизни у пациента (больных на 100 тыс. нас.), сельская местность обогнала городскую: 64,7 против 57,7. Зарегистрированных (диагноз поставлен впервые) больных злокачественными новообразованиями (на 100 тыс. нас.) в сельских поселениях показатель равен 354,0 против 400,1 в городе. Численность состоящих на учете в больнице (на 100 тыс. нас.) равна 1788,0 против 2412,1 в городе. Зарегистрированных впервые с диагнозом сифилис (на 100 тыс. нас.) в селах 25,4 против 24,9 в городе.

Среди попавших в стационар больных с диагнозом алкоголизм и алкогольные психозы: селах показатель равен 110,7 тыс. чел., в городах – 379,9 тыс. чел. [1, с. 50-52]

В 2016-2017 гг. мы провели социологическое исследование, основной целью которого стало изучение моделей взаимодействия медицинских работников и пациентов в системе сельского медицинского обслуживания на двух территориях Уральского федерального округа: в Курганской и Свердловской областях.

Нами были проведены интервью с медицинскими работниками (сельские поселения Камышловского р-на: n=10; сельские поселения Далматовского р-на: n=6).

Медицинские работники сельских поселений, по нашему мнению, представляют социально-профессиональную группу, имеющую внутреннюю структуру: в нее включены врачи, фельдшеры и медицинские сестры. Если в Далматовском районе остались немногие врачи, работающие в сельских поселениях (n=3), то в Камышловском районе работают только представители среднего и нижнего медицинского звеньев, за медицинской помощью специалистов, имеющих высшее медицинское образование жителям нужно обращаться в г. Камышлов.

В муниципальных районах, попавших в нашу выборку, медработники – это, в основном, женщины среднего или пожилого возраста со стажем работы больше 11 лет.

В Далматовском районе на момент исследования работало 6 человек, из них: 5 женщин и 1 мужчина. Доли опрошенных по возрасту и стажу – равные: 3 респондента среднего возраста (31-54 года), имеющие стаж работы до 30 лет, и 3 респондента пожилого возраста (55 лет и старше), стаж работы которых составляет свыше 30 лет. Профессиональный статус информантов выглядит следующим образом: 3 врача, 1 медсестра и 2 фельдшера.

В Камышловском районе было опрошено 10 человек. Все опрошенные медицинские работники женщины среднего возраста (31-54 года). Из них: 7 фельдшеров, 3 медсестры; стаж работы до 30 лет составляет у 4 респондентов, свыше 30 лет у 6 информантов.

Для определения моделей взаимодействия медицинских работников с пациентами мы также обратились к опросу (анкетированию) жителей сельских поселений. В Далматовском и Камышловском районах объем выборки составил по 300 человек в каждом кейсе. Для формирования квотного вида отбора мы использовали данные Росстата по каждому муниципальному району, заложив в основание выборки такие признаки как пол и возраст жителей. Кроме того, одним из критериев стал факт посещения опрашиваемыми нами сельчанами хотя бы один раз в течение трех месяцев до начала опроса сельское медицинское учреждение.

Таким образом, выборочная совокупность сельского населения Далматовского и Камышловского районов воспроизводит половозрастную структуру населения выбранных нами кейсов.

Взаимодействие медицинского работника и пациента начинается с процесса посещения последним медицинского учреждения. Сельский житель сталкивается с определенными трудностями при получении медицинского обслуживания.

Данные исследования показывают, что очереди на прием к медицинским работникам являются наиболее распространенной проблемой среди сельских пациентов – 59,8%. Обращаясь к исследованиям коллег, следует объяснить появление очередей через «отставание нормативных объемов медицинской помощи по Программе государственных гарантий бесплатной медицинской помощи реальным потребностям населения Российской Федерации» [5, с. 35]. Такая же проблема характерна и для городских жителей. Так, по исследованиям в астраханском городском здравоохранении очереди к специалистам занимают лидирующие позиции в рейтинге проблем медицинского обслуживания – 22,6% опрошенных горожан [6, с. 56-59], уступая лишь вопросам, свя-

занным с заполнением документации (форм, бланков и т.п.) – 29%.

Только трое медицинских работников из шестнадцати отметили очереди на прием к врачу в качестве ключевой проблемы медицинского обслуживания на селе. В силу своей профессиональной занятости (прием больных), врачи не обращают внимание на тот факт, что пациенты подолгу ждут возможности прийти к специалисту. Хотя в последнее время российские власти пробуют реализовать специальные программы, ликвидирующие само понятие «очереди» при оказании медицинского обслуживания на базе амбулаторий и поликлиник, но пока что на данном этапе реализуются исключительно пилотные проекты [7, с. 54-58].

На второе место среди проблем получения медицинского обслуживания сельские пациенты поставили высокую стоимость платных медицинских услуг – 38,8%. Развертывание рыночных механизмов регулирования при получении медицинского обслуживания является одной из главных проблем для сельчан, ударяющей по их бюджету. Обращаясь к исследованию городского здравоохранения, то жители г. Екатеринбурга, в основном, обращаются к платной диагностике (лабораторные обследования – 31%, ультразвуковые исследования – 13,8% и др.) [8, с. 191-198; 9, с. 168-179]. С.В. Шишкин пишет [10, с. 30-34], что существуют различные способы оплаты амбулаторных медицинских услуг – метод оплаты отдельных услуг, метод оплаты случаев амбулаторно-поликлинического обслуживания и др. В странах Прибалтики в 1990 гг. пытались ввести небольшую плату за посещения медицинского работника, но вскоре под давлением массовых протестов населения власти выделили льготы для детей, инвалидов и пенсионеров. Ссылаясь на официальные данные Росстата [1, с. 170], в России происходит рост продаж медицинских лекарств и ортопедических средств с 206 684 млн. руб. (2005 г.) до 914 329 млн. руб. (2014 г.). Происходит почти пятикратный рост объема платных медицинских услуг для россиян со 109 756 млн. руб. (2005 г.) до 474 432 млн. руб. (2014 г.). Судя по представленным данным, запущенный рыночный механизм в системе медицинского обслуживания охватывает с каждым годом все больше населения, в том числе и проживающего в сельской местности.

Что касается мнения медицинского персонала, то лишь трое опрошенных нами респондентов указали на данную проблему. Возможно, это связано с тем фактом, что средняя сумма расходов на платные медицинские услуги в год на одного человека в российском домохозяйстве составляет 2 529,5 руб. (2014 г.) [1, с. 173]. Данная сумма для сельских медицинских работников не представляет серьезного опасения, поскольку денежная сумма не превышает минимального прожиточного минимума на территории России. Да и, в общем, в системе медицинского обслуживания сельского здравоохранения еще недостаточно широко распространены платные медицинские услуги, поэтому медицинские работники не указали на эту проблему. Хотя следует отметить, что пациенты более чувствительны к медицине, поскольку введение рыночных инструментов негативно сказывается на их бюджете.

Треть жителей сельских поселений – 35,8% – поставили невозможность получения оперативной медицинской помощи в проблемную зону современного здравоохранения. Острая нехватка узких специалистов ощущается не только в российских селах, но и больших городах. Произшедшее сокращение сельских медицинских учреждений только усложнило жизнь сельчан, поскольку даже до врача-терапевта необходимо добираться. Поскольку сельские поселения могут быть расположены в значительной удаленности от станций скорой помощи, то одной из составляющей доступности медицинского обслуживания для населения является оперативная медицинская помощь, особенно в экстренных случаях, при



дорожно-транспортных происшествиях и т.д. Оказание первой медицинской помощи необходимо совершать любому медицинскому работнику, даже если он находится вне исполнения прямых профессиональных обязанностей (например, в отпуске или на пенсии). Данную проблему отмечают и более половины опрошенных нами медицинских работников (9 медработников из 16).

Почти треть опрошенных сельских пациентов – 30,8% – признали конфликты с врачом как проблемное поле при лечении. Конфликты представителей общностей могут выявлять несоответствие ролевых ожиданий и ролевого исполнения при получении медицинского обслуживания (например, ролевые конфликты между ролью больного и ролью работника или ролью члена семьи), и в настоящее время пациенты устраивают судебные разбирательства над медицинскими работниками [11, с. 29-32; 12, с. 51-57]. Если сравнивать сельскую систему медицинского обслуживания со здравоохранением больших городов, то только 13% опрошенных екатеринбуржцев подтвердили наличие конфликтов с врачами по трем основным причинам: невнимательность и грубость врачей (54,4%), отказ врача принять пациента (14,6%), неверная постановка диагноза (8,7%) [8, с. 191-198; 9, с. 168-179]. Объяснение тому, что сельские жители отметили конфликты с врачом больше, может крыться за тем фактом, что на селе наблюдается низкая социальная дистанция во взаимодействии врачей и пациентов. Пациенты могут считать, что осложнения в его заболевании происходят от плохих отношений с врачом (постановка неточного диагноза, грубое пренебрежительное отношение и др.). К тому же врачи могут использовать различного рода технологии, тренинги (например, релаксация) для смягчения конфликтов с пациентами, что, конечно же, скажется на эффективности исполнения ими профессиональных обязанностей [13, с. 33-35]. Медицинские работники (3 из 16) указали отказ пациента от продолжения лечения как проблему. Отказы пациентов от продолжения лечения довольно редкая ситуация в сельских поселениях, поскольку сельские медработники порой единственная профессиональная помощь в экстренных случаях. По исследованиям столичных коллег с 2000-2014 гг., в городском здравоохранении Москвы среди врачей-стоматологов есть мнение, что конфликты провоцируют родственники пациентов (38,0%) [14, с. 32-42]. К тому же пациенты имеют право отказаться от услуг лечащего врача и найти другого, в то время как медицинские работники имеют лимиты – одним из которых является угроза жизни пациенту [15, с. 8-10].

Каждый пятый опрошенный выразил недоверие к врачу (20,3%). Это связано, на наш взгляд, с тем, что пациенты в наши дни имеют большую информационную осведомленность (доступ к Интернету, энциклопедические знания разного рода медицинских сайтов и др.). Пациенты могут сравнить информацию из Интернета со сведениями, полученными от врача. Иногда такое сравнение может быть не в пользу медицинского работника. Большинство медицинских работников (10 из 16 опрошенных) отметили, что на приеме недоверие пациента является важным фактором дестабилизации взаимодействия с ним. Фактически, недоверие врачу означает угрозу соблюдению всех предписаний и рекомендаций лечащего врача, что, в конечном счете, приводит к осложнениям заболевания, а также к представлениям о враче как источнике всех бед, связанных со здоровьем.

19,1% опрошенных нами сельчан при получении медицинского обслуживания опасаются врачебной ошибки. Эти опасения могут быть вызваны с деятельностью СМИ [16, с. 409-422] (появилось даже такое выражение: «убийцы в белых халатах»). Малая социальная дистанция между сельчанами приводит к более быстрому и эффективному распространению слухов (неподкрепленная информация для большой аудитории) и сплетен (разновидные слухов, затрагивающих частную жизнь

людей) [17, с. 693-695]. Они характеризуются быстрым распространением (особенно через мобильную связь, Интернет), вариативны по своему содержанию (представляют разные мнения), нестабильны по силе, и тем, что их трудно остановить. Половина опрошенных врачей (8 из 16 сотрудников медперсонала) указало страх совершить врачебную ошибку как трудность при взаимодействии с пациентами. Ошибки в лечении пациента для врачей могут стоить репутации добросовестного гражданина, а возможно и профессиональной карьеры.

Опасения врачебной ошибки приводят еще к одной трудности, высказанной сельчанами, а именно: постановке неточного диагноза. Об этом в нашем исследовании высказался каждый десятый опрошенный (10,3%). Для пациентов неточный диагноз не обязательно стоит жизни и приводит к потере здоровья, пациент может обратиться за консультацией к другому врачу (если не уверен в первом враче). Чуть больше половины опрошенных медработников (9 из 16) назвали неточный диагноз проблемой в системе медицинского обслуживания. Для врача неточный диагноз означает потерю профессионализма, невозможность исполнять прямые профессиональные обязанности.

В заключение хотелось бы отметить, что выявленные несоответствия в оценках врачами и пациентами медицинского обслуживания убедительно демонстрируют различия их социальных ролей. Врачи и пациенты по-разному видят основные проблемные зоны, возникающие в современной системе медицинского обслуживания на селе, что может дать определенную методологическую базу для дальнейшего изучения взаимодействия медицинских работников и пациентов, а также выявляемые трудности в ходе проводимых социологических исследований позволяют замерять качество медицинского обслуживания по определенным показателям [19, с. 111-119; 20, с. 42-49; 21, с. 49-52].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Здравоохранение в России. 2015: Стат.сб./Росстат. М., 2015. 174 с.
2. Российский статистический ежегодник. 2015: Стат.сб./Росстат. М., 2015. 728 с.
3. Уточненный отчет о ходе реализации и оценке эффективности государственной программы Российской Федерации «Развитие здравоохранения». 2014 год. 133 с. / официальный сайт Министерства здравоохранения РФ, Государственная программа РФ «Развитие здравоохранения». URL: <https://www.rosminzdrav.ru/ministry/programms/health/info> (Дата посещения: 07.11.2016)
4. Доклад о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения по итогам деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ за 2014 г. 161 с. / официальный сайт Министерства здравоохранения РФ. URL: <https://www.rosminzdrav.ru/ministry/programms/doklad-o-sostoyanii-zdorovya-naseleniya-i-organizatsii-zdravooxraneniya-po-itogam-deyatelnosti-organov-ispolnitelnoy-vlasti-sub-ektov-rossiyskoj-federatsii-za-2014-god> (Дата посещения: 07.11.2016)
5. Улумбекова Г.Э. Система здравоохранения Российской Федерации: итоги, проблемы, вызовы и пути решения // Вестник Росздравнадзора. 2012. № 2. С. 33-38.
6. Набережная И.Б. Социологический опрос пациентов, получивших высокотехнологичную медицинскую помощь // Здоровье и образование в XXI веке. 2016. Т. 18. № 3. С. 56-59.
7. Юрьева В.Н. Пути оптимизации деятельности дежурного врача / В.Н. Юрьева, Н.В. Страхова // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2016. № 66. С. 54-58.
8. Антонова Н.Л. Качество медицинского обслуживания в системе обязательного медицинского страхования (на примере г. Екатеринбурга) // Spero. Социальная политика: Экспертиза. Рекомендации. Обзоры. 2007. № 7. С. 191-198.

9. Антонова Н.Л. Качество медицинского обслуживания в системе обязательного медицинского страхования как социологическая проблема // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2007. № 3 (51). С. 168-179.

10. Шишкин С.В. Экономика социальной сферы. М.: ВШЭ, 2003. 367 с.

11. Боровкина С.Н. Возникновение конфликта «врач-пациент» – поиск оптимальных путей решения вопроса // Бюллетень национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н.А. Семашко. 2014. № 3. С. 29-32

12. Хубулава Г.Г. Феномен конфликта между пациентом и врачом // Этносоциум и межнациональная культура. 2015. № 12 (90). С. 51-57.

13. Бутвиловский А.В., Кармалькова Е.А., Кармалькова И.С. Психология конфликта и врач // Военная медицина. 2013. № 3 (27). С. 33-35.

14. Баринев Е.Х. Пути возникновения и разрешения конфликтов в стоматологической практике // Медицинское право: теория и практика. 2016. Т. 2. № 1 (3). С. 32-42.

15. Отказ врача от наблюдения за пациентом и его лечения. Требование пациента о замене лечащего врача // Эффективная фармакотерапия. 2013. № 17. С. 8-10.

16. Миронова О.С. Медиакарьера резонансных тем в информационном поле: опыт анализа проблем здравоохранения // Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Т. 5. № 3. С. 409-422.

17. Масионис Дж. Социология. 9-е изд. М.: Питер, 2004. 752 с.

18. Ушакова Е.В. Проблемы управления качеством медицинского обслуживания: от модели Донабедиана к современным подходам // Научные труды Северо-Западного института управления. 2013. Т. 4. № 4 (11). С. 111-119.

19. Герасимов Б.Н. Механизм и модель управления качеством медицинского обслуживания // Экономика и бизнес: теория и практика. 2016. № 5. С. 44-49.

20. Алексеев В.А. Оценка пациентами врачебного обслуживания – инструмент управления качеством медицинской помощи в амбулаторных центрах и их филиалах // Медицинский алфавит. 2013. Т. 1. № 9. С. 42-49.

21. Зайкова З.А., Кривобоков О.С. Состояние здоровья и качества оказания медицинской помощи в самооценках жителей г. Иркутска // Мониторинг общественного здоровья: экономические и социальные перемены. 2015. № 3. С. 49-52.

*Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Практики взаимодействия врачей и пациентов в системе медицинского обслуживания на селе» (№ 16-33-00008)*

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ

© 2017

**Сабанов Заурбек Михайлович**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социального обеспечения и управления*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена социально-экономической адаптации инвалидов. В ней рассматриваются основные направления социально-экономической адаптации инвалидов в процессе их социализации. Важным пунктом статьи является раздел, в котором описываются основные требования к организации производственной адаптации инвалидов. В настоящей статье обосновываются предположения о том, что профессиональная реабилитация инвалида входит в число основных элементов его социальной адаптации. Данный процесс основан, прежде всего, на социальных механизмах, поэтому для разрешения проблем организации производственной адаптации и профессиональной реабилитации необходим комплексный подход, основанный на объединении политических, организационных, кадровых, технологических ресурсов всего общества. В связи с этим, в данной статье мы представили основные механизмы и их конкретные задачи в плане социально-экономической адаптации и интеграции инвалидов в активную им трудовую деятельность. Низкий уровень социальной составляющей социально-экономической адаптации инвалидов может быть обусловлен, прежде всего, сложностями социально-психологических контактов со здоровым населением – знакомыми, коллегами, руководством. Об этом, в частности, свидетельствует более высокий уровень социально-экономической адаптации инвалидов, работающих в специализированных учреждениях, где их социально-бытовые проблемы лучше воспринимаются окружающими.

**Ключевые слова:** профессиональная реабилитация; адаптационное обучение; профессиональное образование; социально-средовая реабилитация; профессиональное обучение и переобучение; рациональное трудоустройство.

## SOCIAL AND ECONOMIC ADAPTATION OF DISABLED PEOPLE

© 2017

**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*  
(362025, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to social and economic adaptation of disabled people. In deals with main directions of social and economic adaptation of disabled people in the course of their socialization. The significant point of the article is the section describing special requirements to the organization of production adaptation of disabled people. Assumptions that vocational rehabilitation of the disabled person is among basic elements of his/her social adaptation are proved in this article. First of all, this process is based on social mechanisms therefore the integrated approach based on combining of political, organizational, human, technological resources of the whole society is necessary for the problem resolution of the organization of production adaptation and vocational rehabilitation. Therefore, in this article we provided the main mechanisms and their specific objectives in the process of social and economic adaptation and integration of disabled people in feasible to them a job activity. Low level of a social component in social and economic adaptation of disabled people can be caused, first of all, by difficulties of social and psychological contacts with the healthy population – acquaintances, colleagues, leadership. In particular, it shows higher level of social and economic adaptation of the disabled people working in specialized agencies where their social problems are better perceived by surrounding.

**Keywords:** vocational rehabilitation; adaptive learning; professional education; social environmental rehabilitation; vocational training and retraining; rational employment.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема социально-экономической адаптации инвалидов – проблема приспособленности инвалидов к полноценной жизнедеятельности в обществе здоровых людей приобрела в последнее время особую актуальность. Это связано с тем, что в современном обществе стали существенно меняться подходы к гражданам, которые по воле судьбы родились с физическими отклонениями в здоровье, или стали инвалидами. Рассматривая социально-экономическую адаптацию инвалидов, необходимо отметить, что болезнь, как правило, приводит к существенному нарушению сформировавшейся адаптации индивида к труду. При соответствующей оценке со стороны самого инвалида это может привести к возникновению адаптивной ситуации, и, соответственно, необходимости адаптации к производственной, социально-экономической среде.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Как показал анализ достаточно большого объема исследований (А.Н. Аверин [1], С.А. Амбалова [2], Н.В. Антипова [3], Б.А. Долгалев [4], В.Н. Ладикова [4], Е.В. Кулагина [5], З.М. Сабанов [6] и др.), в настоящее время отсутствует единый подход к терминологическому обозначению процесса адаптации инвалидов к производственному труду. Так, некоторые авторы приспособление инвалидов к производству соотносят с понятием «социально-

трудовая адаптация» (А.Н. Аверин [1], М.Э. Бочко [7], И.Н. Киселев [8] и др.), другие исследователи производственную адаптацию инвалидов связывают с термином «профессионально-производственная адаптация» (Б.А. Долгалев [4], В.Н. Ладикова [4], З.М. Сабанов [6], Н.Л. Антонова [9]). Представители второго подхода анализируют адаптацию инвалидов к производству как одно из основных направлений профессиональной реабилитации данной категории населения. Такое восприятие социально-экономической адаптации инвалидов позволило ученым (Т.В. Зозуля, Е.Г. Свистунова, В.В. Чешехина) [10], определить ее как динамическую систему взаимосвязанных компонентов – социальных, медицинских, психологических, профессиональных и экономических (Е.Ф. Борисов) [12], направленных на достижение оптимизации процесса восстановления статуса инвалида соответствующим методом, основным содержанием которого является обращение к личности больного. Под социально-экономической адаптацией понимается система мероприятий (Н.Л. Антонова), целью которых является скорейшее и максимально полное восстановление здоровья инвалидов и больных, а также их возвращение к энергичной жизнедеятельности и выполнению общественно полезного труда [9, с. 272-274].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Употребление термина «производственная адаптация» в отношении адаптации инвалидов на производстве, по мнению некоторых ученых (М.Э. Бочко [7], Б.А. Долгалев [4], В.Н. Ладикова [4]) более корректно,

поскольку сама структура труда представлена, как правило, тремя подлинными родами трудовой деятельности. К первому роду трудовой деятельности относится общественно-организованный труд, связывающий разновидности труда, которые охвачены системой общественного разделения труда. Ко второму роду относятся многочисленные разновидности домашнего труда, то есть труда по бытовому самообслуживанию. К третьему роду трудовой деятельности относится труд досугового характера, так называемый «любительский» труд. Таким образом, понятие «трудовая адаптация» намного шире, тогда как понятие «производственная адаптация» отражает специфику объекта социальной адаптации.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Как правило, все инвалиды относятся к категории недостаточно активного населения и, соответственно, являются социально чувствительной, менее защищенной частью гражданского общества. Это связано, прежде всего, с различными несовершенствами их физического, либо психического состояния, врожденного или приобретенного в процессе болезни, приводившими к инвалидности, а также с наблюдающейся совокупностью сопутствующим соматическим состоянием и с заторможенной двигательной активностью, характерными для многих категорий инвалидов. Известно, что в значительной степени незащищенность этой категории населения связана с социально-экономическим аспектом, определяющим отношением гражданского общества к инвалидам, и обусловленное этим отношение самих инвалидов к различным видам профессиональной деятельности.

Как отмечает в своем исследовании Г.Ч. Мамедова, гражданское общество будет формироваться по мере модернизации экономики – демократизации общественной жизни – парадигмы системной либерализации национального пространства. Демократия относится к каждому человеку, поэтому в демократическом обществе на переднем плане всегда стоит свобода людей, правовое равенство людей, гражданская свобода, социальные перемены, направленные на улучшение проживания, экономического благосостояния, активной роли государства [11, с. 191-193].

Анализ существующих подходов к данной проблеме (Т.В. Зозуля, Е.Г. Свистунова, В.В. Чешехина) позволил нам обосновать следующую классификацию видов адаптивных ситуаций среди работающих и трудоустроивающихся инвалидов:

1. Адаптация инвалидов в прежней профессии в прежнем статусе, или на прежнем рабочем месте.
2. Адаптация инвалидов в прежней профессии, в прежнем статусе, но на новом для него рабочем месте.
3. Адаптация инвалидов, с учетом прежних профессиональных навыков, в процессе профессиональной подготовки или переподготовки по сопредельной специальности.
4. Адаптация инвалидов, с учетом прежних профессиональных навыков, при трудоустройстве по смежной специальности.
5. Адаптация инвалидов в новой специальности в процессе профессионального обучения.
6. Адаптация инвалидов в новой специальности при трудоустройстве.

Инвалиды, рассматриваемые как субъекты трудовой деятельности, имеют ряд особенностей:

- 1) физические ограничения в возможности приобретать и использовать профессиональные умения и навыки;
- 2) более длительный период приспособления, по сравнению со здоровыми людьми, к трудовым условиям;
- 3) выполнение одинаковой по мощности работы за счет более высокого напряжения функциональных систем организма;

4) необходимость в приспособлении рабочего места, оборудования и технологического процесса к патологическим особенностям инвалида;

5) средний уровень профессиональной подготовки;

6) более узкая сфера общения и взаимодействия со здоровыми людьми;

7) внутренняя конфликтность инвалида, принятие своего «Я»;

8) слабая устойчивость по отношению к фрустрации;

9) трудности социально-психологических контактов с руководством, со здоровыми коллегами, с обществом в целом [10].

Таким образом, производственную адаптацию инвалидов необходимо рассматривать как процесс и результат адаптации инвалида к наиболее действенному и оптимальному освоению и реализации социальных функций, связанных с трудовой деятельностью на конкретном производственном предприятии. Это позволяет утверждать, что производственная адаптация инвалидов гораздо ниже и сложнее, чем у здорового населения. В значительной степени низкий уровень производственной адаптации инвалидов обусловлен тем, что трудоустройство человека с ограниченным физическим потенциалом нередко сопряжено со снижением профессиональной составляющей его квалификации, сложностями подбора на работу, соответствующей его физическим возможностям и т.д. Другой, не менее важной причиной низкого уровня социальной составляющей инвалидов, по мнению Е.В.Толкачевой, является проблематичный характер социально-психологических контактов со здоровыми коллегами, и особенно с руководством. В частности, об этом свидетельствует более высокий уровень производственной адаптации инвалидов, работающих на специализированных производственных предприятиях, где их социальные и моральные проблемы окружающие понимают и принимают намного лучше [13].

Следует отметить недостаточную разработанность самой структуры производственной адаптации инвалидов. Большинство авторов в качестве структурных компонентов выделяют в своих исследованиях физиологическую, профессиональную, социально-психологическую и общественно-организационную составляющую производственной адаптации. Некоторыми авторами социальный и психологический компоненты адаптации рассматриваются в отдельности. Дадим характеристику каждой из составляющих производственной адаптации инвалидов.

*Физиологическая составляющая* адаптации инвалидов к производственному труду понимается как процесс формирования у работника стабильной системы функциональных обязанностей, обеспечивающих успешное результативное выполнение работы при наименьших энергетических и духовных затратах организма инвалида.

В процессе формирования физиологической адаптации инвалида к трудовой деятельности выделяет обычно три этапа:

- первый этап – этап вработывания, характеризуется слабой работоспособностью, низкой степенью функционирования систем организма инвалида, значительными энергетическими и психическими затратами организма, несоответствующие выполняемой инвалидом работе;

- второй этап – переходный этап, продолжительность которого предопределяется тяжестью, интенсивностью и условиями выполняемой трудовой деятельности, а также ее соответствием состоянию здоровья инвалида;

- третий этап – этап физиологической адаптивности, формирования более стабильной и устойчивой работоспособности с энергетическими и психическими затратами, соответствующими выполняемой работе.

Каждому из перечисленных этапов соответствует типичная ломаная в изменении трудоспособности на протяжении рабочего дня, а также состояния функциональных систем организма, обеспечивающих умственную

или физическую деятельность.

В зависимости от тяжести, интенсивности и особенностей условий труда, у разных авторов период формирования устойчивой физиологической адаптации к трудовой деятельности колеблется от одного-двух месяцев до одного года. К специфическим особенностям физиологической адаптации инвалидов к трудовой деятельности относят: неустойчивый низкий уровень формирующейся адаптации, осуществление одинаковой по мощности работы за счет значительного усилия функциональных систем организма и др. Доказано, что инвалиды быстрее приспособляются к трудовой деятельности, которой занимались до инвалидности, или с применением известных профессиональных навыков, чем при переходе на кардинально иную, пусть даже более легкую работу.

*Профессиональная составляющая* адаптации к производственному труду – это процесс приобретения инвалидом необходимых знаний, навыков и мастерства, умения быстро ориентироваться в производственных нестандартных ситуациях, программировать и контролировать свою трудовую деятельность [7]. Продолжительность и эффективность производственной адаптации определяется, прежде всего, сложностью и спецификой содержания выполняемой работы, соответствием способностей и психофизиологических качеств личности требованиям, предъявляемым работнику профессией, профессиональной пригодностью, социально-психологическими предписаниями в отношении трудовой деятельности [8]. В формировании устойчивой профессиональной адаптации инвалидов большое место отводится приспособлению рабочего места, оборудования и технологического процесса к патологическим особенностям инвалида. В большинстве профессий сроки профессиональной адаптации обычно приравниваются к периоду присвоения рабочему первого квалификационного разряда, т.е. к 3-6 месяцам трудовой деятельности. В сложных по содержанию профессиях, в том числе творческих, достижение профессионализма требует более продолжительного времени [13].

*Социально-психологическая составляющая* адаптации к трудовой деятельности рассматривается как процесс выработки субъективного отношения инвалида к выполняемой трудовой деятельности, осознания им реального характера и содержания труда, их соответствия внутренней индивидуальной структуре человека, ценностным ориентациям, интересам, потребностям, установкам и мотивации работника. Субъективная сторона трудовой деятельности включает совершенное осмысление работником объективного характера труда, его содержания и условий реализации, соответствие требований профессиональной деятельности внутренней структуре личности, системе ее потребностей, интересов, потребностей, установок, ценностных ориентаций и мотивов выбора трудовой деятельности. Индивидуальная сторона труда наряду с объективной во многом определяет отношение человека к труду и его удовлетворенность выполняемой трудовой деятельностью. На отношение работника к выполняемой трудовой деятельности существенное влияние оказывают особенности внутренней структуры человека (Р.Э. Кесаева, Н.В. Кильберг-Шахзадова): напряженность, интенсивность эмоциональных чувств, уровень предприимчивости, темперамент, уровень адекватной самооценки и др. [14]. Не менее важное значение имеют объективные условия трудовой деятельности, формирующиеся в процессе выполнения работы: режим труда и отдыха, характер работника, степень тяжести, отчетливости организации работы, характер взаимоотношений в коллективе, уровень материального обеспечения, культурно-бытовое обслуживание и т.п.

*Общественно-организационная составляющая* процесса адаптации инвалидов предполагает, что в ходе данного вида адаптации совершается знакомство с ор-

ганизационными требованиями, к которым относится соблюдение режима распорядка дня, работы, следование должностным инструкциям, подчинение распоряжениям руководства и т.д. Здесь вырабатываются связи и отношения между инвалидом-работником и коллективом предприятия. Администрация предприятия упорядочивает взаимодействие между членами коллектива в соответствии с требованиями производства, а также с учетом особенностей характера труда инвалида. Как правило, эти связи и взаимоотношения, определяющие требования производства к инвалиду-работнику (А.О. Абдуллин, Т.Х. Савинов), строго нормированы, вариативны по отношению к индивидуальным качествам инвалида, с доминированием интересов производства. Важнейшим объективным показателем организационной адаптации является трудовая дисциплина [11]. Для характеристики организационной адаптации инвалида необходимо использовать показатели его удовлетворенности от трудовой деятельности в основном, естественно, на рабочем месте.

Наиболее актуальной проблемой сегодня является оценка степени адаптивности инвалидов, которую мы предполагаем проводить по совокупным критериям, выбираемым в зависимости от составляющих структуру производственной адаптации элементов.

Так измерение физиологической адаптации инвалидов мы предлагаем проводить по таким показателям, как степень усталости к концу рабочего дня, самочувствие в рабочее время, уровень физического переутомления, присутствие нервного переутомления, чувство легкости или тяжести выполняемой трудовой деятельности. В качестве специфических для инвалидов показателей физиологической адаптации мы выделяем такие критерии как: частота заболеваемости с временной утратой трудоспособности по инвалидной патологии и наличие противопоказанных условий труда

В качестве критериев оценки успешности профессиональной адаптации мы выделяем: отношение к выбранной профессии, доступность ее освоения, возможность сменить профессию, условия работы, соответствие профессии общей подготовке инвалида, а также влияние имеющейся болезни на качество выполняемой трудовой деятельности.

*Социально-психологическую адаптацию* можно оценивать по удовлетворенности инвалида отношениями с администрацией, наличию социально-психологических трудностей во взаимоотношениях со здоровыми коллегами, наличию социально-психологических трудностей, обусловленных инвалидностью.

Критерии экономической адаптации - удовлетворенность заработной платой, удовлетворенность системой материального поощрения труда работников, удовлетворенность своевременностью выплаты заработной платы, а также соотношение уровня размера заработной платы в сумме с пенсией по инвалидности и заработка до инвалидности.

*Общественно-организационную адаптацию*, на наш взгляд, необходимо оценивать по следующим критериям: возможность повышения или получения образования, возможность повышения квалификации, удовлетворенность сменностью работы, организацией режима труда и отдыха, состоянием рабочего оборудования и инструментария, условиями труда, ритмичностью работы [12].

Использование в совокупности общих показателей, как характерных для инвалидов, так и возможных для любой категории работников обусловлено тем, что инвалиды, несмотря на специфические особенности психологического, физиологического и социального характера, тем не менее, являются также и обычными работниками [13]. Сложность оценки производственной адаптации инвалидов как по каждому показателю в отдельности, так и в совокупности обуславливает необходимость применения математических формул с целью

объективизации выводов о степени производственной адаптации инвалидов: высокой, средней или низкой.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, нами сделан вывод, что в общей массе исследований, посвященных производственной адаптации, недостаточно разработаны вопросы адаптации к производству инвалидов. Отдельные исследования теоретического и прикладного характера в целом пока не дают ответа на многие вопросы, накопившиеся по данной проблеме. При разработке адаптационных мероприятий необходимо учитывать как медицинский диагноз, так и особенности личности в социальной среде. Этим, в частности, объясняется необходимость привлечения к работе с инвалидами социальных работников и психологов в самой системе здравоохранения, ибо граница между профилактикой, лечением и реабилитацией весьма условна и существует для удобства разработки мероприятий.

Нерешенными или требующими более тщательного научного обоснования являются вопросы:

- изучения особенностей и механизмов адаптации к предприятию инвалидов с разными формами заболеваний в целях определения специфических подходов, методов и мероприятий по организации их профессионально-производственной адаптации и др.;
- изучения факторов и условий труда, способствующих производственной адаптации инвалидов;
- разработки критериев и показателей оценки успешности процесса производственной адаптации инвалидов, способов и методов воздействия на этот процесс.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аверин А.Н. Государственная система социальной защиты населения. - М.: РАГС, 2010. - 124 с.
2. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 86-89.
3. Антипьева Н.В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации. Правовое регулирование. - М., Владос – Пресс, 2006. - 224 с.
4. Долгалев Б.А., Ладикова В.Н. Социально-психологические проблемы инвалидов // Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 1/Под ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д., 2000.
5. Кулагина Е.В. Демографические факторы инвалидности: ориентиры для государственного регулирования и статистики // В сборнике: Россия: тенденции и перспективы развития Ежегодник. РАН. ИНИОН. Отд. науч. сотрудничества; Отв. ред. В.И. Герасимов, Д.В. Ефременко. Москва, 2016. С. 502-506.
6. Сабанов З.М. Развитие института социальной защиты населения в условиях рыночной экономики // Современный научный вестник. 2016. Т. 12. №2. С. 86-90.
7. Бочко М.Э. Занятость инвалидов в регионе: проблемы, пути решения // Вестник Челябинского Университета. 2007. №1. С117-122
8. Киселев И.Н. О некоторых проблемах регионального регулирования отношений в сфере социальной защиты населения // Социальное и пенсионное право. -2007. -N 2.
9. Зозуля Т.В., Свистунова Е.Г., Чешехина В.В. Комплексная реабилитация инвалидов: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2005. 304 с.
10. Мамедова Г.Ч. О конституционных основах правового государства и гражданского общества (на примере азербайджанской республики) // Балтийский гуманитарный журнал. Т. 5. №1 (14). С. 191-193.
11. Савинов Т.Х., Абдуллин А.О. Проблемы исполнения судебных решений вступивших в законную силу в отношении медицинской организации // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 267-269.
12. Борисов Е.Ф. Экономическая теория: учебник. - М.: Юрайт-М, 2008.-384 с.
13. Толкачева Е.В. Периодизация адаптивного цик-

ла социальной системы // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. №9 (99). С. 86-89.

14. Кильберг-Шахзадова Н.В., Кесаева Р.Э. Социальная динамика образования как социального института // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 256-263.

УДК-316.3

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ  
В РЕСПУБЛИКЕ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ**

© 2017

**Сабанов Заурбек Михайлович**, кандидат социологических наук, доцент кафедры  
социального обеспечения и управления*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена формированию реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры в РСО-Алания. В ней рассматриваются основные направления и способы формирования, доступной для инвалидов, среды жизнедеятельности. Важным пунктом статьи является раздел, описывающий основные мероприятия, осуществляемые в РСО – Алания в рамках программы «Доступная среда жизнедеятельности», целью которой является как можно более полная комплексная реабилитация инвалидов. В настоящей статье представлены основные термины и понятия, раскрывающие современные теоретико-методологические и содержательные основы реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры, использование которых способствует ускорению социальной интеграции инвалидов в общество. Статья ориентирована на специалистов службы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов, работников органов и учреждений социальной защиты, здравоохранения и образования. Основой системы комплексной реабилитации инвалидов является формирование социально-бытовой инфраструктуры, функционирующей на основе решения Государственной службы медико-социальной экспертизы. В рамках программы «Доступная среда жизнедеятельности» реализуется комплекс оптимальных для инвалидов реабилитационных мероприятий, включающий в себя соответствующие формы, виды, объемы, сроки и последовательность реализации социальных, медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, способствующих успешности осуществления процесса социальной интеграции инвалидов и обеспечения равных прав и возможностей.

**Ключевые слова:** адаптация инвалидов, комплексная реабилитация, социально-средовая реабилитация, доступная среда жизнедеятельности, медико-социальная реабилитация.

**FORMATION OF REHABILITATION SOCIAL INFRASTRUCTURE IN THE REPUBLIC  
OF NORTH OSSETIA – ALANIA**

© 2017

**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*  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the formation of the rehabilitation of social infrastructure in the Republic of North Ossetia-Alania. It discusses the main directions and methods of formation, accessible to persons with disabilities of living environment. An important point of the article is the section describing the main activities carried out in the Republic of North Ossetia - Alania under the program "Affordable living environment", which purpose is to rehabilitate comprehensively people with disabilities as much as possible. This article presents the basic terms and concepts revealing the modern theoretical and methodological foundations and substantial rehabilitation of social infrastructure, the use of which helps to speed up the social integration of the disabled into society. The article is of interest for professionals service medical and social expertise and rehabilitation of disabled persons, and employees of the institutions of social protection, health and education. The basis of the system of comprehensive rehabilitation of persons with disabilities is to develop social infrastructure, functioning on the basis of the decision of the state service of medical and social expertise. Within the framework of the program "Affordable living environment" it is implemented a complex of optimal rehabilitation measures for disabled including appropriate forms, types, amounts, timing and sequence of implementation of social, medical, occupational, and other rehabilitative measures to promote the success of the social integration of the disabled process and ensure equal empowerment.

**Keywords:** adaptation of persons with disabilities, complex rehabilitation, social and environmental rehabilitation, accessible living environment, medical and social rehabilitation.

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

Одним из основных аспектов успешной социальной реабилитации и адаптации инвалидов является включение в трудовую и социальную сферу жизни общества данной категории населения. Для эффективного решения обозначенной проблемы восстановления одних социальных функций самих инвалидов, как правило, недостаточно. Как отмечают некоторые исследователи (Т.В. Зозуля, Е.Г. Свистунова, В.В. Чешехина) [1], возникает необходимость в формировании, адекватной возможностям большого, социальной, физической и психологической среды, способствующей социокультурной адаптации инвалидов. Начинать этот трудоемкий и сложный процесс следует с формирования базовой модели социальной работы, а именно, с модернизации реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Современное осмысление реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры предполагает комплекс экономических, социальных, медицинских, юридических, психологических, педагогических, профессиональных и

других аспектов (Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова и др.) [2], целью которых выступает обеспечение социальной защиты прав граждан в вопросах охраны здоровья (И.И. Голицина, Т.В. Карасева, С.Н. Толстов) [3], максимальное восстановление утраченных человеком тех или иных жизненно необходимых функций (Холостова Е.И., Деметьева Н.Ф.) [4], оказание медико-социальной помощи в приобретении и поддержании личного и социального статуса. Реабилитационная социально-бытовая инфраструктура – это своеобразное пространство жизнедеятельности, организованная с учетом потребностей инвалидов, обеспечивающее им свободный доступ к материальным, социальным, культурным и духовным объектам социальной инфраструктуры. Неотъемлемой составной частью социально-бытовой инфраструктуры по мнению некоторых ученых (В.М. Дорофеев [5], Е.Г. Леонтьева [6]), является беспрепятственная физическая и психологическая окружающая среда. Целью реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры является обеспечение независимой жизнедеятельности инвалидов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Происходящие сегодня перемены коснулись практически всех сторон жизнедеятельности людей и проявились в крайне низких показателях физического, психического

и соматического здоровья, социального и материального благосостояния. Санитарно-эпидемиологическая ситуация в России оценивается как напряженная, а ее негативное влияние на здоровье населения как обостряющее. В таких условиях возникает необходимость разработки новых подходов в оказании медико-социальной помощи инвалидам, усиления роли профессиональной медико-социальной работы соответствующей инфраструктуры. Медико-социальная работа становится новым видом профессиональной деятельности востребованной современными условиями. Приоритетным направлением в оказании первичной медико-социальной помощи инвалидам становится не только медицинская, но и профилактическая, психологическая и социальная помощь.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Медико-социальная реабилитация инвалидов – это сложный многогранный процесс взаимодействия людей с ограниченными физическими возможностями с социальной средой, в результате которого формируются индивидуальные качества человека, как субъекта общественных отношений. Одной из основных целей медико-социальной реабилитации инвалидов является их постепенное приспособление к социальной реальности (Э.Н. Асылгараева, Л.Б. Гутман) [7], в процессе которого происходит социально-средовая ориентация инвалидов.

Учреждения реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры относятся к разряду медико-реабилитационных и могут быть следующих видов:

- научно-исследовательские, осуществляющие планомерное исследование характера взаимодействия инвалидов с условиями окружающей среды;
- градостроительные, осуществляющие организацию полноценной среды жизнедеятельности, формирующие жилищный фонд и систему объектов обслуживания для инвалидов, обеспечивающие инвалида необходимыми жилищными условиями;

Программа развития реабилитационной социально-средовой инфраструктуры включает:

- строительство специализированных помещений, территориальных центров реабилитации инвалидов, пансионатов, учреждений социального обслуживания инвалидов, спортивных школ для инвалидов и др.;
- сооружение и реконструкцию квартир для инвалидов, общественных, производственных помещений с учетом их доступности для инвалидов;
- организация транспортного обслуживания, а также технического сервиса личных транспортных средств инвалидов;
- снабжение инвалидов средствами связи и информационно-коммуникационной техникой [5, с. 54-64].

Таким образом, возникла объективная необходимость в создании условий, обеспечивающих инвалидам равные со всеми гражданами возможности в доступности образования, пользовании жилыми и общественными зданиями, трудоустройстве, пользовании услугами социально-бытовых и культурных учреждений.

Решение данной проблемы возможно следующими способами (А.В. Евстигнеева, Д.В. Енин):

1. Проектирование, строительство и реконструкция зданий и сооружений, застройки городов и других поселений на основе неременного соблюдения требований нормативных документов в сфере доступности для инвалидов.

2. Формирование жилищной политики с учетом предоставления инвалидам равных со всеми гражданами жилищных условий, исходя из особенностей, обусловленных характером инвалидности и физическими возможностями инвалидов, увеличение санитарных норм жилой площади.

3. Совершенствование сети специализированных учреждений социальной помощи инвалидам и их реабилитации.

4. Расширение участия общественности, в первую

очередь, общественных объединений инвалидов в разработке и реализации программ социального развития территории, застройки городов, поселков и других поселений [9].

При решении задач обеспечения повседневных услуг для инвалидов следует строго ориентироваться на обеспечение равных для них возможностей.

Создание равных возможностей для инвалидов во всех сферах жизни общества – приоритетное направление социальной политики в Республике Северная Осетия-Алания, предусматривающее реализацию комплекса мероприятий, позволяющих обеспечить беспрепятственный доступ к приоритетным объектам и услугам инвалидов и других маломобильных групп населения, а также совершенствование механизма предоставления услуг в сфере реабилитации [10].

В республике сформирована система предоставления мер социальной поддержки и оказания реабилитационных услуг этой категории граждан, в том числе посредством реализации подпрограмм Государственной программы Республики Северная Осетия-Алания «Социальное развитие Республики Северная Осетия-Алания» на 2014-2016 годы, утвержденной постановлением Правительства Республики Северная Осетия-Алания от 28 октября 2013 г. № 393 направленных на решение проблем инвалидов и маломобильных групп населения [11].

«Доступная среда в Республике Северная Осетия-Алания» является подпрограммой, в рамках реализации которой Правительством Республики Северная Осетия-Алания принят ряд нормативных актов по обеспечению беспрепятственной среды жизнедеятельности в республике. Ответственным исполнителем программы является Министерство труда и социального развития Республики Северная Осетия-Алания.

Участие в Государственной программе РФ «Доступная среда» в 2014-2015 годах позволило республике решить целый ряд вопросов обеспечения доступности объектов и услуг для инвалидов и маломобильных групп населения на условиях софинансирования реализации мероприятий из средств федерального бюджета.

В республике были созданы условия доступности для инвалидов и маломобильных групп населения на 76 приоритетных инфраструктурных объектах, в том числе в учреждениях социальной защиты, культуры, здравоохранения, образования.

Только за 2015 год в 4 учреждениях социальной защиты населения была создана полная доступность объектов для всех категорий инвалидов (установлены пандусы, поручни, специализированные лифты, подъемники, оборудована, комплексная система информации и т.д.) [10].

Осуществлен комплекс мероприятий по устройству специальных пассажирских лифтов универсальной доступности для детей-инвалидов и инвалидов в учреждениях социальной защиты населения.

Ряд учреждений культуры и социальной защиты населения оснащены средствами адаптации, специализированным оборудованием (подъемниками для инвалидов, трансформируемыми столами с изменением угла наклона и др.).

В целях преодоления социальной разобщенности в обществе и формирования позитивного отношения к проблемам инвалидов и обеспечения для них доступной среды жизнедеятельности комплексными центрами социального обслуживания населения г. Владикавказ были организованы и проведены на высоком уровне республиканские социокультурные мероприятия для инвалидов, детей-инвалидов, (общий охват – более 600 граждан указанных категорий).

В рамках проведения общественно-просветительских кампаний по распространению идей, принципов и средств формирования доступной среды для инвалидов и маломобильных групп населения на республиканском телевидении, рекламных электронных экранах, баннерах, видеозкранах супермаркетов размещена социальная



реклама.

Для формирования доступности транспортной инфраструктуры для инвалидов, в рамках программы в 2014 году приобретено 14 единиц специализированного автотранспорта для обслуживания инвалидов и недостаточно мобильных пассажиров, проведены работы по оборудованию остановок общественного пассажирского транспорта, пешеходных и транспортных коммуникаций средствами ориентации (тактильной плиткой, пандусами, звуковыми сигнализаторами и др.).

На 18 парковках г. Владикавказ у социально значимых объектов выделены специальные места для транспорта инвалидов, обозначенные соответствующими дорожными знаками и разметкой.

По результатам опросов, ежегодно проводимых Министерством труда и социального развития РСО-Алания, сами инвалиды ощущают положительные сдвиги в отношении общества к ним и их проблемам. Доля инвалидов Республики Северная Осетия – Алания, положительно оценивающих такие изменения, в 2015 году составила 71,0% в общей численности опрошенных инвалидов.

Продолжить реализацию комплекса мероприятий по обеспечению доступности приоритетных объектов социальной инфраструктуры Республики Северная Осетия – Алания для инвалидов и недостаточно мобильных граждан планируется в рамках реализации подпрограммы «Доступная среда в Республике Северная Осетия-Алания» на 2016 год, проект которой представлен на рассмотрение и одобрен Координационным советом Министерства труда и социальной защиты РФ.

Особое внимание в Программе уделено контролю за проектированием, строительством и реконструкцией помещений и зданий, что отражено в следующих пунктах:

1. Для проектирования помещений и зданий необходимо иметь и нормативно-методическое обеспечение. В содержание информационного и нормативно-методического обеспечения входит создание для административной территории единого банка нормативной документации и методических материалов к проектированию среды жизнедеятельности, доступной для инвалидов.

2. Процесс проектирования включает оформление заказов на проектирование строительства объектов и реконструкции зданий и сооружений, относящихся к собственности местных органов исполнительной власти, а также разработки типовых проектов.

3. Контроль за проектными работами обеспечивает создание условий соблюдения требований нормативных документов на обеспечение доступности помещений для инвалидов, экспертизу и использование в производстве работ проектно-сметной документации, предусматривает участие в контроле представителей общественных организаций инвалидов.

4. Строительство и реконструкция помещений, транспортных средств, пешеходных коммуникаций может быть реализовано за счет средств местного бюджета, предприятий, организаций, частных граждан. За счет местного бюджета осуществляется финансирование объектов, возводимых ежегодно или по определенным периодам, строительство и оборудование пешеходных коммуникаций и переходов через проезжую часть улиц.

В качестве объектов могут быть: жилые здания, образовательные организации, улицы, дороги, учреждения дополнительного образования, образования, торговые центры, проектные и конструкторские бюро предприятий и организаций, общественного питания, бытового обслуживания, здравоохранения, культуры, спорта, детского творчества, социального обслуживания, управления и науки, религиозные здания, производственные предприятия и др.

За счет средств предприятий, организаций и граждан предусматривается разработка мер, обеспечивающих возведение доступных для инвалидов зданий и сооружений, включая жилые дома, предназначенные для продажи в личную собственность и предоставления в наем

и аренду.

3. Обеспечение инвалидов средствами общественно-пассажирского транспорта, связи и информатики, что включает:

а) обеспечение возможностей передвижения инвалидов средствами индивидуального и общественного пассажирского транспорта;

б) организация сети учреждений технического обслуживания индивидуальных транспортных средств инвалидов с использованием мощности действующих предприятий автосервиса;

в) создание условий свободной ориентации при передвижении инвалидов и получения при этом необходимой информации.

Основной и наиболее сложной задачей системы пассажирского транспортного обслуживания является обеспечение перевозки инвалидов на креслах-колясках, для чего может быть использован специализированный пассажирский транспорт (специальные автобусы, микроавтобусы и такси), объединенный в систему обслуживания по вызову или заказам и предназначенный для перевозки инвалидов на креслах-колясках с сопровождающими или без них.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить высокую степень актуальности, процессов формирования реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры в современном обществе как направления социально-бытовой адаптации инвалидов и реализации их потребностей в мерах реабилитации и социальной защиты. Цель социально-бытовой адаптации и реабилитации инвалидов является содействием в улучшении качества их жизни, создании условий для формирования способности к выбору жизненной позиции и стремлению к активному участию в преобразованиях, направленных на улучшение жизни общества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зозуля Т.В., Свистунова Е.Г., Чешехина В.В. Комплексная реабилитация инвалидов: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2005. 304 с.
2. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 244 с.
3. Карасева Т.В., Голицина И.И., Толстов С.Н. и др. Методические подходы к систематизации основных понятий валеологии //Валеология. 1996. № 2. С.42-44.
4. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. 2-е изд. М.: «Дашков и К», 2003. 340 с.
5. Дорофеев В.М. Окружающая среда и здоровье // Образование и общество. 2002. № 21. С. 54-64.
6. Леонтьева Е. Г. Доступная среда глазами инвалида //Научно-популярное издание – Екатеринбург: Баско. 2001. 64 с.
7. Асылгараева Э.Н., Гутман Л.Б. Обеспечение доступности зданий, сооружений и услуг для маломобильных групп населения: Методические рекомендации. Иркутск. 2013. 52 с.
8. Шевко Е., Дроздовский С. Доступная среда для инвалидов. Иллюстрированное справочное пособие. М.: Владос. 2010. 37 с.
9. Енин Д.В., Евстигнеева А.В. Город равных возможностей: доступная пешеходная инфраструктура. Воронеж, 2011. 180 с.
10. О государственной программе Республики Северная Осетия-Алания «Социальное развитие Республики Северная Осетия-Алания» на 2014-2016 годы. <http://docs.cntd.ru/document/460218431?block=5>
11. Сабанов З.М. социальная поддержка инвалидов в РСО-Алания //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2016. Т. 16. № 1. С. 26-28.

УДК 316.773.2

## ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИМВОЛИКА США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ РОССИЯН КАК ПРИЗНАК ПОТЕРИ ИДЕНТИЧНОСТИ НАЦИИ

© 2017

Старицына Ольга Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Философия»

Уфимский государственный нефтяной технический университет  
(450062, Россия, Уфа, улица Космонавтов, 1, e-mail: olstar-09@mail.ru)

**Аннотация.** В данной статье автор привлекает внимание общественности к такому явлению в современной России, как повсеместное использование изображения государственной символики, в частности, флагов и гербов США и Великобритании не только в одежде, но и практически на всех предметах повседневного спроса. Раскрывается значение государственной символики как знаковой системы, наполненной глубоким содержанием. В статье анализируются причины того, как и почему флаги и гербы чужих государств беспрепятственно распространяются на территории России. Одежда и другие предметы повседневного спроса с изображением флагов и гербов дружественных России стран рассматриваются автором как элемент информационно-психологической войны и средство манипуляции с целью трансформации культурно-исторического самосознания нации, вписывающего в теорию «мягкой силы» Джозефа Ная. В статье также анализируются принципы психологического воздействия на людей и цели, которых намерены достичь страны, проводящие в России политику культурной экспансии. Вследствие этого влияния происходит постепенное расшатывание устойчивости системы, которое может иметь для России серьезные последствия. Кроме того, в статье анализируется восприятие россиянами собственной государственной символики и отношение к ней. В заключение предлагаются меры противодействия этому явлению.

**Ключевые слова:** государственная символика, культурная экспансия, информационно-психологическая война, манипуляция, национальная идентичность, культурное ядро, политика «мягкой силы», социальная преемственность.

## STATE SYMBOLS OF THE USA AND THE UK IN EVERYDAY LIFE OF RUSSIANS AS SIGN OF LOSS OF THE NATION'S IDENTITY

© 2017

Staritsyna Olga Aleksandrovna, candidate of sociological sciences— associate professor of the chair «Philosophy»

Ufa State Petroleum Technological University  
(450062, Russia, Ufa, Kosmonavtov street, 1, e-mail: olstar-09@mail.ru)

**Abstract.** In this article the author draws attention to the phenomenon in modern Russia, as a widespread usage of the state symbols images such as flags and emblems of the United States and the United Kingdom, not only in clothing, but also in almost all items of daily demand. The significance of national symbols as a sign system is discovered filled with deep meaning. The article analyzes the reasons why and how the flags and emblems of foreign States freely distributed on the territory of Russia. Clothing and other items of daily demand with the image of flags and emblems of Russia unfriendly countries are considered by the author as a part of information and psychological warfare and manipulation means to transform the cultural and historical identity of the nation, fit in Joseph Nye's theory of "soft power". The article also analyzes the principles of the psychological impact on the people and the goals that are going to achieve the country, pursuing a policy of cultural expansion in Russia. As a result of this influence there is a gradual loosening of the stability of the system, which may have for Russia serious consequences. In addition, the article analyzes the perception of Russians own state symbols and attitudes. Measures of counteraction to this phenomenon are proposed in conclusion.

**Keywords:** national symbol, cultural expansion, information and psychological warfare, manipulation, national identity, policy of "soft power", social continuity

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

В течение последних десятилетий в России повсеместно на различных товарах повседневного спроса можно видеть государственную символику чужих стран, в частности, флаги и гербы США и Великобритании. В условиях жесткого противостояния и очень сложных отношений между Россией и Западом распространение государственной символики западных стран кажется нелогичным и парадоксальным. Однако, если рассматривать это явление через призму информационно-психологической войны, проводимой западным миром против России, то становятся понятными причины такого явления.

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

Значение и роль государственной символики как части политической культуры являются предметом пристального внимания многих ученых и исследователей (Гаджиева К.С., Ларкина Л.Г., Ковригиной Г.Д. и др.). Способы ведения информационно-психологических войн, основанных на различных манипулятивных технологиях, анализируются во многих фундаментальных работах современных советских и российских ученых (Крысько В.Г., Кара-Мурзы С.Г., Якунина В.И., Багдасаряна В.Э., Сулакшина С.С., Дзялошинского И.М., Филимонова Г.Ю., Маркова А.П., Тимофеевой И.Н., Манойло А.В., Конишевского Д.В., Зелинского

С.А., Фролова Ф.С., Васильевой Н.Н., Куликовой Л.В. и др.). Однако проблема распространения государственной символики западных стран в России российскими учеными не рассматривается вовсе.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В данной статье автор пытается привлечь внимание общественности к проблеме распространения западной государственной символики на территории России и донести до читателя мысль, что это явление, на фоне происходящих событий, не является случайным и безобидным.

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

В постперестроечные годы в российском обществе наблюдается ряд тревожных негативных тенденций, представляющих собой серьезную угрозу национальной идентичности и самому существованию государства [1]. Причиной этих разрушительных последствий являются глубокие социальные трансформации, деидеологизация и внедрение в общественное сознание принципиально чуждых для нашей страны ценностных ориентаций при отсутствии решительного противодействия [2]. На территории нашей страны осуществляется информационно-психологическая война, которая ведется отнюдь не военными методами [3-6]. Она осуществляется в умах и сознании граждан с помощью информационной и культурной экспансии. «Культурная экспансия характеризует расширение области применения культурных объектов – символов, смыслов и средств их выражения» [2; 77]. Государственная символика, о которой пойдет речь

в статье, относится к области политической культуры. И если многими учеными исследуется и анализируется влияние западного искусства, в частности, музыки, кино, телевидения, Интернета, то проблема распространения государственной символики западных стран находится вне поля зрения специалистов.

«Человек живет в двух мирах – в мире вещей и в мире знаков.» [7; 49]. Флаги и знамена в истории любого государства выступали и выступают символами Родины, доблести, мужества, отваги. Именно такие смыслы закреплены в исторической памяти народа. Потеря знамени во все времена воспринималась как поражение. Спасение знамени всегда считалось подвигом, а люди, осуществившие его, становились героями в глазах народа. [8]

«Национальная идея, национальная идентичность, само существование любого государства немислимо без главных символов или знаковых атрибутов – герба, флага и гимна, олицетворяющих форму или систему его устройства, комплекс социальных, нормативно-правовых, духовных и иных ценностей, принципов, установок и самое главное – национально-государственный суверенитет» [1; 327-328]. «Государственному флагу отдаются высшие государственные почести. ... Неуважение к нему и его осквернение в той или иной форме рассматриваются как оскорбление чести нации и государства... Наряду с флагом, страна отождествляется с ее гербом.» [1; 330]. Государственная символика создается с целью объединения народа и служит средством его национальной идентичности.

Мы живем в условиях обострившихся противоречий, санкций, оголтелой русофобии, постоянных нападков со стороны западных государств и, в первую очередь, США и всего англо-саксонского мира, и тот факт, что многие жители России охотно носят одежду с изображением флагов стран, испытывающих ненависть к их стране, наводит на размышление. Противостояние России и Запада существует на протяжении многих веков, но никогда в России флаги чужих стран на различных товарах не тиражировались в таком масштабе.

Эта проблема вписывается в теорию Джозефа Ная, который разделяет силу Америки на «жесткую силу» и «мягкую силу». Под «жесткой силой» имеется в виду совокупная политическая, экономическая и финансовая мощь США. Под «мягкой силой» понимается скрытое вмешательство в сфере культуры и идеологии. «Мягкая сила» – это «привлекательная» сила, то, посредством чего можно привлечь, расположить людей. Средствами реализации «мягкой силы» являются ценности, массовая культура и образ жизни. [9].

«Мягкая сила» в международной деятельности проявляет себя как скрытая экспансия западного и, в первую очередь, американского образа жизни, ценностей, мировосприятия, кардинально отличающихся от русского. Интенсивное общемировое культурное влияние США оказалось эффективным инструментом внешне-политического курса американского правительства и инструментом обеспечения национальных интересов США. [10; 34-35], [11].

По сути, США и Великобритания выступают в качестве стран-агрессоров, проводящих свою экспансионистскую политику в информационно-культурной среде России. Россия же, в этом контексте, выступает как государство-жертва, являющееся целью захватнической политики государств-агрессоров. [9]. Внешние образы государственной символики США и Великобритании с заложенными в нем смыслами меняют сознание населения целевого государства, подменяют национальные ценности и национальную идентичность народа [9].

Другими словами, это непрямая агрессия со стороны США и Великобритании с целью подрыва традиционных устоев общества, воспитания и подготовки лояльных групп населения для проникновения во все сферы жизнедеятельности государства-жертвы [12, 13].

Проблема осложняется процессами глобализации, беспрепятственно открывающими все границы, что позволяет заинтересованным группам легко распространять сферы своего влияния и осуществлять различные манипуляции [14]. Всё это очень похоже на несилевой метод ведения войны. «В информационном обществе сфера распространения экспансии – это не только захват чужих территорий и рынков сбыта, но и информационных пространств. Ядром информационного пространства является общественное сознание и массовая психика.» [9]. И вещи здесь представляют собой эдакого «троянского коня», с помощью которого в лагерь противника можно пронести свои идеи, ценности и смыслы, так как вещи, являясь носителем материальной культуры, формируют среду, в которой живет человек. В вещах «заложены» сообщения, которые «считываются» людьми на бессознательном уровне и влияют на их мироощущение и мировосприятие.

Если человек изо дня в день пользуется вещами с изображением государственной символики США и Великобритании, в его сознании происходит замещение своего родного на чужое. Толковый словарь Ожегова определяет слово «чужой» следующим образом: 1. Не свой, не собственный, принадлежащий другим; 2. Не родной, не из своей семьи, посторонний; 3. Далекий по духу, по взглядам [15; 877]. Постепенно, шаг за шагом происходит процесс привыкания, и чужая госсимволика уже не воспринимается как нечто «не свое, принадлежащее другим и далекое по духу». Опасность состоит еще и в том, что многие родители, не понимая, что они, являясь объектом и одновременно средством манипулятивного воздействия, покупают детям футболки, джинсы или курточки с флагами США и Великобритании, кладут в портфель тетрадки, ручки и пеналы с той же символикой, с раннего детства встраивая в сознание своих детей чужие коды, которые ими будут восприниматься как свои.

Вот что пишет С.Г. Кара-Мурза в своей книге «Манипуляция сознанием»: «Всякая манипуляция сознанием есть взаимодействие. Жертвой манипуляции человек может стать лишь в том случае, если он выступает как ее соавтор, соучастник. Только, если человек под воздействием полученных сигналов перестраивает свои воззрения, мнения, настроения, цели – и начинает действовать по новой программе – манипуляция состоялась. А если он усомнился, уперся, защитил свою духовную программу, он жертвой не становится. Манипуляция – это не насилие, а *соблазн*.» [7; 14]. Когда слышишь в студенческой среде, что «Барак Обама – харизматичный лидер», а «Россия себя плохо ведет» и читаешь на форумах в Интернете высказывания молодых людей, что они носят одежду с изображением государственной символики США и Великобритании, потому что «лично мне американцы не сделали ничего плохого», «мне нравится сочетание цветов» или «я ношу такие вещи, и к политике это не имеет никакого отношения», понимаешь, что манипуляция состоялась.

Как может считываться государственная символика США и Великобритании на одежде и других вещах россиян нашими недругами? История говорит нам о том, что, когда вражеские войска входили на территорию других государств, и те сдавались без боя, то вывешивались флаги и знамена завоевателей. Население побежденных стран с помощью знаков, значение которых интерпретировалось однозначно, передавало сообщение о том, что они не будут оказывать сопротивление захватчикам и принимают их условия как побежденная сторона. Представим себе такую ситуацию, что накануне Великой Отечественной войны часть населения Советского Союза не только разгуливали бы с символикой фашистской Германии, но и считала бы это престижным. Победила бы наша страна в той войне?

По сути, изменение сознания каждого отдельного человека расшатывает устойчивость системы и ведет к

трансформации «культурного ядра» общества, которое включает в себя совокупность представлений о мире и человеке, о добре и зле, прекрасном и отвратительном, множество символов и образов, традиций и предрассудков, знаний и опыта многих веков.» [7; 38]. «Пока это ядро стабильно, в обществе имеется устойчивая коллективная воля, направленная на сохранение существующего порядка. Подрыв «культурного ядра» и разрушение коллективной воли есть условие перемен. Создание этого условия – точечная агрессия в культурное ядро, – все это, в конечном итоге, образует усилие, которое рождает новую коллективную волю, однородность которой способствует перемене существующего порядка.» [16; 64]

И здесь можно говорить о нарушении социальной преемственности. «Социальная преемственность – это объективная социокультурная закономерность постоянного воспроизводства общественных отношений, встроенных в социокультурную матрицу (основу социального порядка любого общества, народа или государства). Благодаря социальной преемственности осуществляется отбор, сохранение, освоение, передача и переработка опыта всех предшествующих поколений.» [17; 64] Если эту цитату рассматривать через призму нашей темы, то происходит сохранение, освоение и передача опыта государств, считающих нашу страну главной угрозой всему миру.

Переформатирование социокультурного кода нации происходит с помощью трансформации культурной идентичности человека. Культурная идентичность приобретает в процессе воспитания в определенной культурной среде и сфокусирована на принадлежности к своей культуре [18; 88]. Разрушение культурной идентичности происходит постепенно, неспешно, шаг за шагом. Например, символика недружественных нам стран активно тиражируется средствами массовой информации. Засилие американского кино на экранах телевизоров и кинотеатров, в Интернете, где государственная символика постоянно находится в поле зрения людей, сидящих у экранов или в залах кинотеатров. Известно, что многократное повторение и слов, и образов надежно закрепляется в памяти людей, затем происходит вытеснение и замещение прежних представлений новыми, трансформируются установки и мировоззрение каждой отдельной личности. Отсутствие отечественной легкой промышленности также можно рассматривать как одну из причин распространения чужой госсимволики. Вещи повседневного спроса с флагами и гербами США и Великобритании в огромных количествах завозятся из зарубежных стран и этому процессу в нашей стране нет никакого противодействия.

Справедливости ради стоит отметить, что, по видимому, благодаря успехам России во внешнеполитической деятельности, отношение к российской государственной символике тоже меняется. По данным опроса об отношении граждан к использованию государственной символики в быту, проведенного аналитиками ВЦИОМ 13-14 августа 2016 г. в 130 населенных пунктах России, в котором приняли участие 1600 человек, «каждый второй житель страны готов использовать российский флаг в повседневной жизни: вывесить триколор на своем доме или носить одежду с ним. ... Наибольшей поддержкой пользуются такие действия, как ношение одежды с изображением флага или герба России (43% считают, что это заслуживает поощрения, 45% не видят в этом ни положительного, ни отрицательного), вывешивание флагов (41% и 48%, соответственно), размещение символики на машинах (38% и 42%). Около половины наших сограждан сами готовы надеть футболку или кепку с государственной символикой (46%), повесить на своем доме российский флаг (45%). Более трети (38%) могли бы украсить им свой автомобиль. При этом опрошенные более сдержанно относятся к тиражированию государственной символики на посуде и других предметах быта, а также к изображению

триколора на лице.» [19]. Аналитики видят в ответах на поставленные вопросы положительную динамику, так как в опросе 2006 года 62% респондентов заявили, что они не согласились бы надеть одежду или головной убор с изображением российской государственной символики [19].

Однако у многих респондентов российский флаг и герб больше всего ассоциируются с административными органами (30%), со спортивными достижениями (20%) и с праздниками (20%). Эмоциональное восприятие символов россиянами далеко не одинаково – от возвышенных (50%) до снисходительных (25%) и даже негативных (15%). Безразличных – 10%» [20]. Поскольку в отношении российской символики есть положительные тенденции, их нужно отслеживать и усиливать. Это крайне важно для сохранения суверенитета страны и национальной безопасности. Кроме того, нужно и важно не только усилить патриотическое воспитание молодежи, активно проводить мероприятия по популяризации государственной символики России, разъяснять ее значение и роль в истории страны, но и объяснять подрастающему поколению, какую угрозу для нашей страны представляет распространение госсимволики США, Великобритании и других западных стран.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гаджиев К.С. Сравнительный анализ национальной идентичности США и России. М.: Логос. 2013. 408 с.
2. Васильева Н.Н. Культурная экспансия как основная угроза национальной безопасности России. 2012. № 2. С.276-278.
3. Крысько В.Г. Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт) / Под общ.ред. А.Е.Тараса. Мн.: Харвест, 1999. 448 с.
4. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Скифия. СПб. 2008. <http://www.eartist.narod.ru/text24/0001.htm>
5. Якунин В.И., Багдасарян В.Э., Сулакшин С.С. Новые технологии борьбы с российской действительностью. Научный эксперт, 2009. Научная монография. 424 с.
6. Тимофеева И.Н. Информационная война против России: состояние и проблемы // Конфликтология. 2008. № 4. С.64-76.
7. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2005. 864 с.
8. Ларкин Л.Г. Символика военной культуры в социуме // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 9 (137). С.27-31.
9. Фролов Ф.С. Культурно-лингвистическая экспансия: понятие и содержание // Научно-информационный журнал Армия и общество. – 2012. № 3 (31). С.26-30.
10. Филимонов Г.Ю. Молодежные субкультуры как инструмент политики США // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2008. № 1. С.34-45.
11. Манойло А.В. Информационно-психологическая война: трансграничное сотрудничество и угрозы национальной безопасности в информационно-психологической сфере. Дневник АШПИ. 2004. № 19-20. С.226-234.
12. Фролов Ф.С. Культурно-лингвистическая экспансия: геополитический аспект // Научно-информационный журнал Армия и общество. 2014. № 4 (41). С.17-22.
13. Марков А.П. Конфликт культурно-антропологических матриц России и Запада как источник информационных войн // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. 2016. № 36. С.13-24.
14. Дзялошинский И.М. Манипулятивные технологии в масс-медиа // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2005. № 1. С.29-55.
15. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: «АЗЪ», 1995. 928 с.
16. Конишевский Д.В. Манипулятивное воздействие как феномен регуляции социокультурных процессов // Инновационная экономика. 2013. № 1 (1). С.63-67

17. Полюшкевич О.А. Социокультурная преемственность и консолидация общества // Социология власти. 2011. № 4. С. 59-66.

18. Куликова Л.В. Коммуникация. Стилъ. Интеркультура: прагматингвистические и культурно-антропологические подходы к межкультурному общению. Красноярск. 2011. 268 с.

19. РИА Новости. Каждый второй россиянин готов вывесить флаг на доме <https://ria.ru/society/20160819/1474746172.html> (дата обращения 22.01.17.)

20. Ковригина Г.Д. Значение и восприятие государственных символов в современном российском обществе // Дискуссия. № 7 (59). 2015. С.91-96.

УДК 321.01

## РОЛЬ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

© 2017

**Шайдукова Лиана Димовна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры  
«Социальная педагогика и социальная работа»

**Галимзянова Альбина Равилевна**, магистрант

*Башкирский государственный университет, филиал в г. Бирск*

*(452450, Россия, Бирск, улица Интернациональная, 10, e-mail: albinchuk1603@mail.ru, lianagulina@mail.ru)*

**Аннотация.** *Цель:* определить сущность, роль и место молодежной политики на региональном уровне. *Методы:* диалектический подход к познанию социальных явлений, позволяющий проанализировать их функционирование в контексте совокупности объективных и субъективных факторов, строящихся на принципах комплексности, системности и развития, позволяющих исследовать молодежную политику как самостоятельное направление социальной политики страны на различных уровнях, в том числе на уровне региона. Диалектический подход определил выбор конкретных методов исследования: теоретические методы исследования, связанные с изучением литературы, анализом нормативно-правовых документов; анкетирование; математические и статистические методы, применяемые для обработки полученных данных методами опроса. *Результаты:* на основе анализа нормативно-правовых актов определены основные направления молодежной политики на федеральном и региональном уровнях, обобщен опыт реализации мер молодежной политики в Республике Башкортостан (в г.Уфа), выявлены основные проблемы молодежных объединений как субъектов молодежной политики и сформулированы рекомендации по повышению эффективности реализации мер молодежной политики на региональном уровне. *Научная новизна:* в статье исследована роль молодежной политики страны, реализуемая на региональном уровне, в становлении социальной активности молодежи. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в деятельности социальных служб и центров, реализующих мероприятия молодежной политики.

**Ключевые слова:** молодежь, социальная политика, государственная молодежная политика, приоритетные направления, региональная социальная политика, молодежная политика в регионе, молодежная общественная организация.

## THE ROLE OF YOUTH POLICY AT THE REGIONAL LEVEL

© 2017

**Shaydukova Liana Dimovna**, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department  
“Social Pedagogy and Social Work”

**Galimzyanova Albina Ravilevna**, Undergraduate direction 39.04.02 Social Work Department  
of “Social Pedagogy and Social Work”

*Bashkir State University, branch of Birs*

*(452450, Russia, Birs, street Internatsionalnaya, 10, e-mail: albinchuk1603@mail.ru, lianagulina@mail.ru)*

**Abstract.** To determine the nature, role and place of youth policy at the regional level. *Methods:* Dialectical approach to the knowledge of social phenomena which allows to analyze their function in the context of the totality of objective and subjective factors being built on the principles of a comprehensive, systematic and development they allow to investigate youth policy as an independent branch of social policy of the country at various levels, including at the level of region. The dialectical approach has determined the choice of the specific methods of research: Theoretical methods of research which are related to the study of literature, analysis of legal documents, questionnaires, mathematical and statistical methods which are used to process the data survey methods. *Results:* The main directions of youth policy at the federal and regional levels have been defined on the base of the analysis of the normative-legal acts. The experience in the implementation of the Republic of Bashkortostan youth policy measures (Ufa) has been summed up. The main problems of youth associations as subjects of youth policy have been found and recommendations to improve effectiveness of the implementation measures of youth policy at the regional level have been made. *Scientific novelty:* The role of the youth policy of the country, which is implemented at the regional level in the development of social activity of youth, has been investigated in the article. *Practical value:* The main provisions and conclusions of the article can be used in activities and social services centers and implementing youth policy measures.

**Keywords:** Youth, Social Policy, State Youth Policy Priorities, Regional Social Policy, Youth Policy in the Region, Youth Organization.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* По мнению многих исследователей (Ю.Р. Вишневецкий [1], В.И. Добренев [2], Н.Ф. Басов [3], О.И. Карпунин [4]), молодежь – это особая социально-демографическая группа, которая нуждается в социальной защите и поддержке. В связи с этим государством определено самостоятельное направление социальной политики – молодежная политика. Для того чтобы определить насколько эффективны мероприятия государственной молодежной политики, необходимо обобщить имеющиеся результаты в данной области. В последнее время особое внимание начали уделять реализации молодежной политики на региональном уровне. Ведь от того, насколько продуктивно действует молодежная политика в регионе, будет повышаться роль молодежной политики в целом в стране.

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

Изучение роли молодежной политики в регионе привлекает внимание многих ученых и исследователей.

Так, в трудах Меркулова П.А. [5], Григорьевой Н.А., Симоновой М.А. [6] государственная молодежная политика рассматривается как самостоятельное приоритетное направление России. Такие авторы как, Кускова И.М. [7], Алексин В.А., Плетнев Н.Я. [8] изучили основные направления молодежной политики на муниципальном уровне. Кроме того, Меркуловым П.А. [9], Власовой Н.В., Галкиной Е.П., Кадничанской М.И. [10] обобщается опыт реализации государственной молодежной политики в Орловской и Ульяновской областях.

В данной статье авторами делается попытка рассмотрения роли молодежной политики в становлении социально активной молодежи на региональном уровне через их участие в молодежных общественных объединениях. В рамках проведенного исследования был обобщен опыт деятельности молодежного объединения клубов «Лидер» в городе Уфа Республики Башкортостан. Думается, что такое детальное изучение позволит определить имеющиеся проблемы в реализации молодежной политики в регионе и наметить пути их решения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основная цель данной научной статьи проанализиро-

вать результаты проведенного социологического исследования, которое имело перед собой следующие задачи: выявить осведомленность молодежи о деятельности правительства республики в области молодежной политики; изучить участие или неучастие молодых людей в молодежных общественных объединениях и организациях; предложить рекомендации по совершенствованию механизма реализации молодежной политики в регионе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Любое современное социальное государство разрабатывает меры социальной защиты и помощи всему населению, в том числе и молодежи. Механизмом реализации этих мер является грамотная проработанная социальная политика страны, в рамках которой реализуется государственная молодежная политика.

Государственная молодежная политика – это направление деятельности государства, которое представляет собой систему социально-экономических, нормативно-правовых, информационно-аналитических мер, направленных на поддержку молодежи.

Согласно законодательству молодежью принято считать лиц в возрасте от 14 до 35 лет [11]. По официальным данным Государственного комитета статистики Российской Федерации на 1 января 2016 года число молодых людей составляет 43559693 человека [12].

Молодежь всегда являлась активной группой населения, которая максимально подвержена влиянию разнообразных факторов внешней социальной среды. Она испытывает трудности в самоопределении, профориентации, трудоустройстве, образовании, обеспечении жильем, социальными гарантиями, медицинском обслуживании и страховании [13].

Основные приоритетные направления молодежной политики на федеральном уровне и на уровне региона направлены на реализацию мероприятий, которые создают условия и возможности каждому молодому человеку для его успешной социализации и адаптации в общество. Немаловажное значение имеют направления молодежной политики, которые позволяют развить потенциал молодых людей в области культуры и социально-экономического развития [14]. Важный аспект государственной молодежной политики был определен в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Государственная молодежная политика – это самостоятельное направление деятельности государства, которое предусматривает формирование важных социальных условий, способных влиять на инновационное развитие страны. Такая политика действует на основе активного взаимодействия всех социальных институтов гражданского общества с общественными объединениями и различными молодежными организациями [15].

Под социальной активностью стоит понимать – деятельное, мотивированное участие индивидов в преобразовании объективных социальных условий, в таком их изменении, которое способствует более полному достижению интересов и удовлетворению потребностей [16].

Развить социальную активность и гражданское самосознание молодых людей возможно через их личное участие в деятельности учреждений и структур молодежной политики. По результатам деятельности молодежных движений, организаций, объединений можно проследить, насколько эффективно действуют механизмы государственной молодежной политики.

С целью определения роли молодежной политики в регионе был обобщен опыт Республики Башкортостан. По последним данным в Башкирии в 2016 года проживало 1226473 молодых людей (это составляет 30 % от общей численности населения республики) [12]. Работа с молодежью в республике проводится на основе государственных нормативно-правовых документов. Кроме того, в Башкирии реализуется Республиканская долгосрочная целевая программа «Развитие молодежной по-

литики в РБ» на 2012–2017 годы [17]. Цель данной программы – создание организационных, социально-экономических, правовых гарантий, становление и развитие молодых граждан, их полная самореализация в интересах всего общества. Благополучие и благосостояние государства напрямую зависит от того, какой потенциал имеется у подрастающего молодого поколения, именно поэтому возникает необходимость дальнейшего развития и совершенствования мер молодежной политики республики и страны в целом.

Взаимодействие детских и молодежных общественных организаций в республике полностью регулируется Региональным движением молодежи. Данное движение было создано в 2007 году. На сегодняшний день оно объединяет 19 республиканских детских и молодежных общественных организаций [18].

Целью данного движения является пропаганда создания молодежных организаций как важных субъектов молодежной политики региона. Кроме этого, в городах и районах Башкортостана активно функционируют различные учреждения молодежной политики: дворцы молодежи, подростковые клубы и молодежные центры, муниципальные службы, центры социально-психологической помощи семье, детям и молодежи. Данные социальные структуры молодежной политики выполняют важную роль в социализации молодежи, занимаются профилактикой девиантных проявлений в подростковой среде, занимаются пропагандой здорового образа жизни в молодежной среде. Они находятся в месте проживания клиентов, в них свободный и открытый доступ для посещения, в первую очередь, для подростков «группы риска».

В последнее время особую актуальность стала приобретать клубная деятельность. Клубы выступают не только активными участниками, но и инициаторами по организации и проведению районных, городских и республиканских мероприятий.

В феврале – мае 2016 года среди молодежи города Уфа Республики Башкортостан было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого было опрошено 150 молодых людей. Методом сбора информации было выбрано индивидуальное, групповое анкетирование. Респондентам были предложены вопросы, которые позволили определить существующие проблемы в реализации мер молодежной политики в республике, что позволило наметить определенные перспективные пути решения.

На вопрос – «Ощущаете ли Вы поддержку в решении проблем молодежи?» ответы респондентов распределились следующим образом: 43% отметили, что ощущают такую поддержку, 33% – подобной поддержки не ощущают, 24% – ощущают, но иногда. Данные результаты говорят о том, что необходимо актуализировать имеющиеся меры молодежной политики в регионе среди молодого населения, а также информировать их о них.

Среди молодежных общественных организаций, которые известны респондентам, 44% назвали молодежные центры, которые им известны, в то время как 56% отметили, что не знают молодежных объединений на территории Уфы. Такие результаты говорят о том, что молодые люди практически не информированы о молодежных организациях, которые функционируют на территории города. В связи с этим стоит активно применять технологии связи с общественностью. Для этого можно публиковать статьи, имеющие пропагандистский, информационный уклон в СМИ. Цель этой работы – создать хорошую атмосферу, высокое общественное мнение.

На вопрос: «Хотят ли они стать членом общественной организации?» молодые люди выдали такие результаты: 61% молодых людей хотят стать членом общественной организации, 24% – не хотят этого, 15% молодежи затруднились с ответом. Полученные результаты говорят о слабой социальной активности респондентов.

Это обусловлено тем, что общественные организации мало занимаются привлечением в свои ряды активных, инициативных молодых людей. Думается, что расширить круг членов организации возможно с помощью следующих приемов: паблисити позволит убедить получателей информации в важности и актуальности проблем, которые решает та или иная общественная организация. Создание и развитие собственных информационных площадок позволит организациям заявить о себе как о самостоятельных негосударственных субъектах социальной политики. Релиз как один из новых современных приемов, применяемых в СМИ, даст возможность молодежной организации обрести свой официальный имидж.

Стоит отметить, что большинство респондентов знакомы с деятельностью МБУ ОДПК «Лидер». В состав МБУ ОДПК «Лидер» входит: 2 молодежных центра, 7 подростковых клубов и 1 военно-патриотический центр [19;20]. Среди направлений государственной политики, которые успешно реализуются в «Лидере», 63% респондентов выделили формирование здорового образа жизни среди молодого поколения, профилактику девиантного и асоциального поведения среди подростков, а также гражданско-патриотическое воспитание молодежи. 13% респондентов указали обеспечение прав и гарантий молодежи в сфере труда и занятости. 8% – выделили поддержку деятельности детских и молодежных общественных объединений. Остальные 16% пришлось на ответы – «Поддержка талантливой и одаренной молодежи». Подобные направления, по мнению респондентов, реализуются посредством информационной политики, в частности, 56% отметили, что центром разрабатываются специальные программы для молодежи. В то же время, 87% опрошенных высоко оценили качество проведения мероприятия клубом. Все это показывает, что ОДПК «Лидер» в действительности активизирует деятельность молодежи в своей работе. Как видно из результатов молодежному клубу «Лидер» необходимо больше уделять внимания тем направлениям молодежной политики, которые неактивно реализуются.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Повышение статуса молодежных общественных организаций в молодежной среде позволит эффективнее решать социальные проблемы молодых людей. В то же время, являясь очевидным факт: от того, насколько привлечена молодежь к решению социальных проблем общества, будет зависеть, как реализуются меры государственной молодежной политики как на уровне региона, так и на уровне страны. Это позволит еще больше повысить роль молодежной политики на всех уровнях социальной политики Российской Федерации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вишневский Ю.Р. Практикум по социологии молодежи. М.: БЕК, 2010. 218с.
2. Добренков В.И. Социология: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям социологии / В. И. Добренков, А. И. Кравченко; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова М.: Инфра-М, 2012. 624с.
3. Социальная работа с различными группами населения: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.Ф. Басова. М.: КНОРУС, 2016. 528с.
4. Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социс. 2010. № 3. С. 47-50.
5. Меркулов П.А. Консервативная модернизация государственной молодежной политики – стратегический приоритет современной России // Материалы II Международной научно-практической конференции «Государственная молодежная политика: история современность» (21 мая 2015г.) / под ред.П.А. Меркулова. Орел: Изд-во РАНХиГС, 2015. С.20-24
6. Григорьева Н.А, Симонова М.А. Государственная молодежная политика в современной России: тенденции и противоречия // Журнал перспективы науки. 2014. №

8(56). С.15-19.

7. Кускова И. М. Молодежная политика Российской Федерации на муниципальном уровне в современных условиях (социологический аспект) // Социальная политика и социология. 2008. № 1. С. 73-85.

8. Алексин В.А., Плетнев Н.Я. Муниципальный молодежная политика и ее информационное обеспечение: учеб. Пособие. М.: Логос, 2003. 184с.

9. Меркулов П.А. Реализация государственной молодежной политики в Орловской области // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С.60-64

10. Власова Н.В., Галкина Е.П., Кадничанская М.И. Реализация региональной социальной политики поддержки молодой семьи в Ульяновской области // Десятые Ковалевские чтения: материалы научно-практической конференции 13-15 ноября 2015 года / Отв. редактор: Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. С.1343-1345

11. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года от 29 ноября 2014 года №2403-р // Официальный сайт Правительства России. URL:<http://m.government.ru/docs/15965/> (дата обращения 6.02.2017)

12. Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту на 1 января 2016 года // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL:[http://www.gks.ru/bgd/regl/b16\\_111/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b16_111/Main.htm) (дата обращения: 28.12.2016)

13. Денисова Н. С., Гизатова И. А. Технологии социальной работы с молодежью [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 268-270

14. Проект Федерального закона № 428343-4 «О государственной молодежной политике в Российской Федерации» // URL: <http://kavdjaradze.ru/lawdrafts/2/> (дата обращения: 6.02.2017)

15. 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» // Официальный сайт правовой системы «Консультант +». URL:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/8c06531ad22712c2c23f6f27e6fa335c490c621c/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/8c06531ad22712c2c23f6f27e6fa335c490c621c/) (дата обращения: 28.12.2016)

16. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Авт.-сост. С.М. Вишняков. М.: НМЦСПО., 1999.

17. Постановление о государственной программе «Развитие молодежной политики в Республике Башкортостан» (с изменениями на: 24.11.2016) // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/935123532> (дата обращения: 6.02.2017)

18. Официальный сайт Министерства молодежной политики и спорта Республики Башкортостан. URL: <http://mmprsrb.ru/ministerstvo/zakonodatelstv-i-npa/zakony-i-normativnye-dokumenty/molodezhnaya-politika> (дата обращения: 28.12.2016)

19. Официальный сайт Муниципального бюджетного учреждения Объединение детских и подростковых клубов «Лидер». URL: <http://ufaleader.ucoz.org>

20. Официальная страница в социальной сети МБУ ОДПК «Лидер» ГО г.Уфа РБ. URL:// [https://vk.com/mbu\\_odpk\\_lider](https://vk.com/mbu_odpk_lider).



УДК 316.44

## ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

© 2017

**Голобоков Андрей Сергеевич**, кандидат политических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)*

**Шлемен Дарья Сергеевна**, стажер

*Межрегиональный образовательный центр «Владивостокские инновации»  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: shlemen\_d@mail.ru)*

**Аннотация.** Трудоустройство молодых специалистов является актуальной проблемой в сфере рынка труда и государственной политики занятости населения. Государство вместе с региональными органами власти оказывают поддержку молодым специалистам и помогают им реализовать свой трудовой потенциал. Важным направлением в достижении оптимизации интересов молодых работников и работодателей в Дальневосточном регионе является совершенствование системы стимулирования труда на предприятиях. Большую популярность стали приобретать специализированные мероприятия, проводимые в учреждениях профобразования такие как отраслевые ярмарки вакансий, бизнес-инкубаторы. В статье поставлена цель изучить проблемы трудоустройства и занятости молодых специалистов на российском молодежном рынке труда на примере Дальнего Востока. На основе системного анализа, выдвинуты предложения о достаточно напряженной ситуации на российском рынке труда, а также несбалансированности рынка труда в Дальневосточном регионе, причинами которых выступают неверные ориентации нашей главной силы – молодежи. Сделаны выводы о важности развития молодежного предпринимательства. Полученные результаты могут быть использованы в деятельности корпораций крупного и среднего звена, организаций в области государственной политики занятости населения и развития регионального молодежного предпринимательства.

**Ключевые слова:** рынок труда, молодые специалисты, трудоустройство, образование, российский Дальний Восток, сфера деятельности, правительство, потенциал, трудоустройство, работодатели, молодежное предпринимательство, проблемы трудоустройства.

## FEATURES AND PERSPECTIVES OF YOUNG PROFESSIONALS EMPLOYMENT ON THE FAR EAST

© 2017

**Golobokov Andrey Sergeevich**, candidate of political sciences, associate professor  
of economics and management department

*Vladivostok State University Of Economics And Service  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya st., 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)*

**Shlemen Darya Sergeevna**, trainee

*«Vladivostok innovations» interregional educational center  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya st., 41, e-mail: shlemen\_d@mail.ru)*

**Abstract.** Employment of young specialists is a topical problem in the labour-market and public policy spheres. The government and the regional authorities support young professionals and help them to realize their full potential of employment. The improvement of the labour incentive system is the important direction for providing interests of young workers and employers on the Far East. Special events that held in the institutions of professional education, such as job fairs or business incubators becomes popular. The paper is aimed to study the problems of young specialists' employment in the Russian youth labour-market, taking Far Eastern region as an example. Based on the system analysis, proposals on worsening situation of the Russian labour-market, as well as imbalances in the Far East labour-market, caused by incorrect orientation of the youth made. The importance of the development of youth entrepreneurship is marked. Results could be used in the large- and middle-level corporations and organizations in the field of population employment and development of regional youth entrepreneurship.

**Keywords:** labour-market, young specialists, employment, education, Russian Far East, sphere of activity, government, potential, employers, youth entrepreneurship, employment problems.

После окончания университета, колледжа или училища молодые люди приступают к активному поиску места работы, но далеко не всегда им удается найти свободную вакансию по специальности. Большая часть молодых специалистов сталкиваются с проблемой трудоустройства, которая в настоящее время является для молодежи одной из самых актуальных.

Аспекты этой проблемы рассмотрены в исследованиях таких авторов, как Генкин Б. М. [1], Смолин О.Н. [5], Михайлова Т.А., Сковер А.Р. [6] и др. Анализ исследований и публикаций показывает [7-13], что проблема трудоустройства и занятости молодых специалистов носит всеобщий характер, так как рано или поздно затрагивает каждого человека. В связи с этим, в настоящее время, она не только не теряет актуальности, а наоборот, существуют тенденции к росту научного интереса к ней. В данной работе поставлена цель - изучить проблемы трудоустройства и занятости молодых специалистов на российском молодежном рынке труда на примере Дальнего Востока.

На сегодняшний день, на российском молодежном рынке труда складывается достаточно напряженная ситуация, характеризующаяся тенденциями к ухудшению: с каждым годом масштабы как регистрируемой, так и

скрытой безработицы среди молодежи только растут, а также увеличивается её продолжительность. В настоящее время, больше половины выпускников вузов трудоустраиваются не по специальности. В первую очередь это связано с отсутствием опыта практической работы по полученной специальности и недостаточными профессиональными знаниями. Так же довольно сложно найти работу выпускникам не престижных вузов и специалистам, которые уже давно на рынке труда существуют в избытке.

Молодой специалист в Российской Федерации – это сотрудник в возрасте до 35 лет, получивший среднее или высшее профессиональное очное образование, либо учащийся последнего курса образовательного учреждения высшего (среднего, начального) профессионального образования и устроившийся или активно ищущий работу по специальности. Довольно часто ещё в процессе обучения студент понимает, что ошибся при выборе будущей профессии и после окончания учебного заведения пытается трудоустроиться не по специальности, что создаёт трудности всем участникам процесса и обучения, и трудоустройства. [1, с.110]

На данный момент на молодежном рынке труда складываются две противоположные тенденции. В та-

ких сферах деятельности как, например, финансы, юриспруденция, аудит молодым специалистам практически невозможно устроиться на работу, по причине того, что они еще не обладают глубокими профессиональными знаниями, и многие предприятия предпочитают брать на работу только опытных специалистов.

Зато в таких областях как торговля, маркетинг, шоу-бизнес, где требуется энергичность, креативность и нестандартность мышления, дорога для молодых специалистов всегда открыта. Часто работодатель отдает предпочтение молодым, и в том числе несовершеннолетним, исключительно в целях экономии: еще не очень большие материальные запросы молодых специалистов воспринимаются работодателями на ура.

Но невысокая заработная плата устраивает далеко не всех. Чаще, бывшие студенты сразу начинают искать работу с достаточно высокой оплатой труда, не имея при этом опыта работы по специальности и достаточных профессиональных знаний. Это не всегда оправданно, так как даже высококвалифицированному специалисту со стажем работы бывает очень сложно устроиться на высоко оплачиваемое место.

Молодежи региона непросто определиться с деятельностью, которой в дальнейшем им придется заниматься. Еще сложнее решиться заниматься предпринимательской деятельностью. Многие об этом задумываются, но мало тех людей, у кого предпринимательство — цель, которую они хотят реализовать. Молодежное предпринимательство затрагивает жизнь всего населения, поскольку многие сектора экономики сегодня фактически не могут функционировать без нескончаемого потока продукции и услуг, в котором задействованы молодые предприниматели. Особое внимание поддержке развития регионального молодежного предпринимательства уделяется Правительством Приморского края. Все силы сегодня направлены на то, чтобы такая форма регионального бизнеса развивалась и накапливала необходимый потенциал. Очевидно, что для повышения роли молодежного предпринимательства на Дальнем Востоке необходимо вывести эту сферу деятельности на международную арену, прежде всего в Азиатско-тихоокеанский регион. [2, с. 925-928]

В последние годы большое количество крупных компаний стало обращать внимание на тех, кому только в ближайшие несколько лет предстоит получить диплом о высшем образовании. Так же большую популярность стали приобретать специализированные мероприятия, проводимые в учреждениях профобразования, такие как отраслевые ярмарки вакансий, бизнес-инкубаторы. Эти мероприятия помогают будущим специалистам узнать о том, что происходит на рынке труда, какие компании есть и что предлагают, как туда попасть работать и какие перспективы может предложить каждая из них. Кроме того, стоит отметить высокое значение принципов менеджмента, которые включают в себя ориентацию на потребителя; лидерство руководителя; вовлечение работников; процессный подход; системный подход к управлению; постоянное улучшение; принятие решений, основанное на фактах; эффективные отношения с контрагентами. [3, 4].

Что касается занятости на молодежном рынке труда в Дальневосточном регионе, то можно сказать о том, что Дальний Восток — крупный экономический район, занимающий стратегически важное геополитическое положение для России. Но по всем социальным и экономическим показателям Дальневосточный регион можно отнести к проблемным территориям России.

На наш взгляд, несбалансированность рынка труда в Дальневосточном регионе берет свое начало в неверной ориентации нашей главной силы — молодежи. Как только не завлекают дальневосточных школьников в вузы и колледжи: представители учебных заведений ходят по классам и предлагают поступить именно к ним, проводят дни открытых дверей для будущих абитуриентов. [5,

с. 24]

Среди школьников и студентов Дальнего востока по-прежнему популярна профессия юриста, экономиста (это общее название для всех специальностей, тем или иным образом касающихся регулирования экономической сферы — финансы, налогообложение, бухгалтерский учет и аудит и т.д.) и управленца, а то, что в крае существует существенный переизбыток этих специалистов, никто не учитывает. Большинство же инженерных должностей остаются невостребованными.

Дальневосточный край действительно нуждается в рабочих специальностях — водителях, слесарях, бетонщиках, продавцах, машинистах, поварах, каменщиках, монтажниках, официантах, трактористах, штукатурах, кондукторах, плотниках, швеях, горничных. Не хватает и медсестер, инженеров, врачей, охранников, учителей, воспитателей, тренеров, фармацевтов, фельдшеров, каскиров, социальных работников.

Одним из эффективных каналов реализации подобного вида предпринимательской деятельности должны стать дальневосточные вузы, осуществляющие различные формы молодежного предпринимательства путем реализации образовательных и научных продуктов в рамках практико-ориентированного подхода к обучению для целевой подготовки высокопрофессиональных кадров, проведения совместных НИОКР и мероприятий по развитию кадрового потенциала. С точки зрения повышения эффективности молодежного предпринимательства в ведущих дальневосточных вузах отлажено практикоориентированное обучение, предполагающее вовлечение в учебный процесс представителей бизнес-среды, внедрение новой системы практик и стажировок студентов в компаниях-партнерах; выполнение студентами проектных и исследовательских работ по заказам предприятий.

Основными проблемами на рынке труда в Дальневосточном регионе, которые приводят к дисбалансу спроса и предложения рабочей силы относятся следующие: [6, с. 22]

1) Дефицит кадров, который продолжает усиливаться.

2) Квалификационные диспропорции

3) Территориальный дисбаланс, выражающийся между уровнем зарегистрированной безработицы в городских округах и муниципальных районах

В качестве решения данных проблем и активизации трудоустройства молодых специалистов на рабочие места, Правительство РФ и руководство края принимает следующий комплекс мер:

1) совершенствование нормативно-правовой базы, регулирующей вопросы содействия занятости населения, привлечения и использования в России иностранной рабочей силы, разработки профессиональных стандартов, модернизации системы оплаты труда и улучшения его условий на рабочих местах;

2) разработку и использование прогнозных показателей состояния рынка труда (прогноз баланса трудовых ресурсов);

3) совершенствование системы информирования населения, в том числе иностранных граждан, о возможностях трудоустройства;

4) осуществление государственного контроля и надзора за соблюдением трудового законодательства;

5) усиление ответственности работодателей за нарушение законодательства об охране труда, ответственности иностранных работников за незаконную трудовую деятельность (реализация возложена на Минтруд России, ФМС России и Роструд), и т.д.

Следующим важным направлением в достижении оптимизации интересов молодых работников и работодателей в Дальневосточном регионе является совершенствования системы стимулирования труда на предприятиях.

Данные мероприятия позволяют улучшить ситуацию

не только на общем рынке труда на Дальнем Востоке, но и привлекать и заинтересовывать молодых специалистов к трудовой деятельности в регионе.

Таким образом, трудоустройство молодых специалистов является приоритетным направлением государственной политики занятости населения и для ее реализации необходимо применять комплекс мер, направленных на привлечение и стимулирование молодых сотрудников к трудовой деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Генкин Б. М. Экономика труда: Учебник / Б.М. Генкин. - М.: Норма: НИЦ ИНФРА-М. - 2014. - 352 с.

2. Голобоков А.С. Немцова Д.В. Проблемы и перспективы развития молодёжного предпринимательства в Приморском крае. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований – № 6. – 2016. С. 925-928

3. «ГОСТ ISO 9000-2011. Межгосударственный стандарт. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь» (введен в действие Приказом Росстандарта от 22.12.2011 № 1574-ст) – Консультант Плюс.

4. «ГОСТ Р ИСО 9004-2010. Национальный стандарт Российской Федерации. Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества» (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 23.11.2010 № 501-ст) – Консультант Плюс.

5. Михайлова Т.А., Сковер А.Р. Низкая заработная плата – проблемы и противоречия // Проблемы современной экономики. - 2014. - № 18. С. 21-25.

6. Смолин О.Н. Минимальная заработная плата: не «все поделить», но «делиться надо» // Наука о человеке: гуманитарные исследования. - 2013. - № 2 (12). С. 21-26.

7. Шумилова О.Н. Мониторинг рынка труда как условие формирования эффективного имиджа вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 153-156.

8. 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.

9. Колачева Н.В., Кошелева Н.Н. Применение математического моделирования при изучении проблем занятости молодежи в сфере социально-трудовых отношений // Вестник НГИЭИ. 2016. № 12 (67). С. 12-17.

10. 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.

11. Щербакова О.Ю. Вопросы взаимодействия потребностей кадрового потенциала региона и спроса рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 207-209.

12. Иванова Т.Н. Конструирование инновационной региональной консолидационной модели «молодой специалист-работодатель» как условие регулирования социально-трудовых отношений в процессе флексибилизации рынка труда: социологический аспект // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 252-255.

13. Кантеева А.Р. Комплексный процесс адаптации молодых специалистов в профессиональную среду организации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 58-61.

**ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:**

**Азимут научных исследований: педагогика и психология** (№ 43 в Перечне ВАКа)

(научные направления: педагогические науки; психологические науки; социологические науки)

**Азимут научных исследований: экономика и управление** (№ 44 в Перечне ВАКа)

(научные направления: экономические науки; политические науки)

**Балтийский гуманитарный журнал** (№ 1474 в Перечне ВАКа)

(научные направления: языковедение; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

**Карельский научный журнал** (входит в РИНЦ)

(научные направления: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

**Структурные параметры:**

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

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

–Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

–Формирование целей статьи (постановка задания).

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

–Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

–Список литературы.

**Технические параметры:**

Названия файла:

•Фамилия\_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.

Непрерывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов

- 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы

набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ).

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

**Справочная информация:**

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

*Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам – в противном случае вам придется доплачивать 200 рублей за вычитку русского и 300 рублей за вычитку английского языка.*

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

**ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!**

**Материалы подаются в редакцию:**

до 1 марта (мартовский номер)

до 1 июня (июньский номер)

до 1 сентября (сентябрьский номер)

до 1 декабря (декабрьский номер)

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

**Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 3950 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- АНИ: экономика и управление - 3955 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- Балтийский гуманитарный журнал – 3960 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- Карельский научный журнал - 1800 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье).

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 в течение 30 дней – у нас просто нет физически возможностей выдать такое количество справок за короткое время)

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью высылать по адресу** (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

**БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)**

НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

ИНН 6322026413 КПП 632401001 ОГРН 1036301048541

р/с 40703810554060000532

ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ОАО «СБЕРБАНК РОССИИ» Г.САМАРА

к/с 30101810200000000607

БИК 043601607; ОКВЭД 80.22.1, 80.22.22, 80.30.3, 80.42, 80.10.3; ОКПО 20977719; ОКОГУ 49013 ОКТМО 36740000

ОКФС 16 ОКОПФ 96

**В назначении платежа обязательно указывайте:** Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала: [http://www.napravo.ru/pages/nauchnye\\_jurnaly/](http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/)